

V Colóquio Internacional de Educação

Educação e cidadania: desafios e estratégias possíveis

24, 25 e 26 de outubro de 2016 Unesco – Joaçaba

III Seminário de Estratégias e Ações Multidisciplinares

Experiências Formativas em Contextos
da Educação Básica

II Encontro de Egressos e Egressas do PPGEd

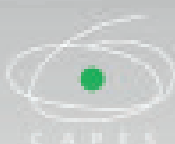
Realização:



PPGEd

Programa de Pós-Graduação
em Educação

Apoio:



Editora Unoesc

Coordenação
Débora Diersmann Silva Pereira - Editora Executiva
Projeto Gráfico: Daniely A. Terao Guedes

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

C718

Colóquio Internacional de Educação (5. : 2016, 24-26 out. : Joaçaba, SC).

Anais do V Colóquio Internacional de Educação. E, III Seminário de Estratégias e Ações Multidisciplinares. E, II Encontro de Egressos e Egressas do PPGEd -- Joaçaba, SC: Unoesc, 2016.

ISSN 237-857X

Tema: Educação e cidadania: desafios e estratégias possíveis

1. Educação. 2. Multiculturalismo. I. Seminário de Estratégias e Ações Multidisciplinares (3. : 2016, 24-26 out. : Joaçaba, SC). II. Encontro de Egressos e Egressas do PPGEd (2. : 2016, 24-26 out. : Joaçaba, SC). III. Título.

CDD 370

Universidade do Oeste de Santa Catarina – Unoesc

Reitor
Aristides Cimadon

Vice-reitores de *Campi*
Campus de Chapecó
Ricardo Antonio De Marco
Campus de São Miguel do Oeste
Vitor Carlos D'Agostini
Campus de Videira
Antonio Carlos de Souza
Campus de Xanxerê
Genesio Téo

Pró-reitor de Graduação
Ricardo Marcelo de Menezes

Pró-reitor de Pesquisa, Pós-graduação e Extensão
Fábio Lazzarotti

Diretora Executiva da Reitoria
Lindamir Secchi Gadler

COMISSÃO ORGANIZADORA

Dra. Maria Teresa Ceron Trevisol (Unoesc) – Coordenadora
Dr. Clenio Lago (Unoesc)
Dr. Elton Luiz Nardi (Unoesc)
Dra. Luiza Helena Dalpiaz (Unoesc)
Dra. Maria de Lourdes Pinto de Almeida (Unoesc/Unicamp)
Dra. Ortenila Sopelsa (Unoesc)
Dr. Paulino Eidt (Unoesc)
Dra. Raimunda Maria da Cunha Ribeiro (Uespi)
Elina Renilde de Oliveira Ribeiro (Unoesc)

COMITÊ CIENTÍFICO

Dra. Marilda Pasqual Schneider (Unoesc) – Coordenadora
Dr. Ângelo Ricardo de Souza (UFPR)
Dra. Cássia Ferri (Univali)
Dr. Clenio Lago (Unoesc)
Dra. Eloisa Acires Candal Rocha (Unoesc)
Dr. Elton Luiz Nardi (Unoesc)
Dr. Enrique Martinez Larrechea (CLAEH – Uruguai)
Dra. Graziela Fátima Giacomazzo (Unesc)
Dra. Isabel Maria Torre Carvalho Viana (UMinho)
Dra. Izabella Barison Matos (UFFS/UFRGS)
Dr. Jaime Moreles Vazques (Un. Colima)
Dr. José Augusto Branco Palhares (UMinho)
Dra. Leda Scheibe (Unoesc)
Dra. Letícia Carneiro Aguiar (Unisul)
Dra. Luiza Helena Dalpiaz (Unoesc)
Dr. Luiz Carlos Lückmann (Unoesc)
Dra. Maria Fernanda dos Santos Martins (UMinho)
Dra. Maria de Lourdes Pinto de Almeida (Unoesc)
Dra. Maria Teresa Ceron Trevisol (Unoesc)
Dr. Mauricio João Farinon (Unoesc)
Dr. Maurício Roberto da Silva (Unochapecó)
Dra. Mônica Piccione Gomes Rios (PUC-Campinas)
Dra. Nadia Aparecida de Souza (UEL)
Dra. Ortenila Sopelsa (Unoesc)
Dr. Paulino Eidt (Unoesc)
Dra. Raimunda Maria da Cunha Ribeiro (Uespi)
Dr. Roberto Rafael Dias da Silva (Unisinos)
Dr. Roque Strieder (Unoesc)

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	13

EIXO TEMÁTICO I EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

A MATERIALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA REPRESENTAÇÃO DE PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA	17
PERSPECTIVAS E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA MESORREGIÃO OESTE CATARINENSE	25
AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS, SEGUNDO AS PROFESSORAS PEDAGOGAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	35
DESAFIOS DA TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO: CONDIÇÕES ATUAIS NA REALIDADE BRASILEIRA	43
AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O PORTFÓLIO COMO CAMINHO POSSÍVEL.....	53
A REFORMA DO ESTADO BRASILEIRO E AS IMPLICAÇÕES PARA AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NOS ANOS 90.....	61
POSSIBILIDADES E LIMITES DO TRABALHO INTERDISCIPLINAR NA EQUIPE BÁSICA DA SECRETARIA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL DE MARAVILHA/SC	67
O OFÍCIO DE SER PROFESSOR EM AMBIENTES DE LETRAMENTO DIGITAL	77
O SURDOCEGO PÓS-LINGUÍSTICO E A APRENDIZAGEM.....	85
A EDUCAÇÃO NA PÓS-MODERNIDADE: UMA REFLEXÃO A PARTIR DA TEORIA DA SEMIFORMAÇÃO E DA INDÚSTRIA CULTURAL.....	93
POLÍTICA DE EDUCAÇÃO MUSICAL NO BRASIL: UMA LACUNA AOS IDOSOS	99
AS EXCLUSÕES SOCIAIS DOS POVOS ORIGINÁRIOS	107
PERCEPÇÃO HISTÓRICA AMBIENTAL: FRONTEIRA DUALISTA ENTRE HOMEM E NATUREZA	115
PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL: DESVELANDO SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS À CONSTRUÇÃO DE COMPETÊNCIAS NA SALA DE AULA	123
OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO JURÍDICA NA CONTEMPORANEIDADE	131
O MEDO DOS PROFESSORES INTEGRANTES DO PROJETO ESTRATÉGIAS E AÇÕES MULTIDISCIPLINARES (...)	139
EDUCAÇÃO POPULAR E O DIÁLOGO COM O FEMINISMO	149
CONVERSA SOBRE ÉTICA E COMUNIDADE HUMANA	157

POLÍTICAS CURRICULARES E O ENSINO DA MATEMÁTICA: O DISCURSO DO ESTADO EM XEQUE.....	165
TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS: PERSPECTIVAS E REFLEXÕES PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA	167
EIXO TEMÁTICO II	
ESTRATÉGIAS E EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS	
EDUCAÇÃO AMBIENTAL E PROTAGONISMO ESTUDANTIL: PRESERVAÇÃO E PROTEÇÃO DE NASCENTES EM ÁGUA DOCE (SC)	177
A CONTRIBUIÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA – PNAIC	179
O PENSAMENTO AÇÃO DE BOLSISTAS APRENDIZES DA DOCÊNCIA E AS RELAÇÕES AFETIVAS NA SALA DE AULA DO PROJETO MÃO AMIGA CAPES/PIBID	189
ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE DO MATERIAL DIDÁTICO NO MUNICÍPIO DE UNIÃO DA VITÓRIA – PR A PARTIR DA PROPOSTA TRIANGULAR DE ANA MAE BARBOSA	197
EDUCAÇÃO INCLUSIVA, CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: PERCORRENDO CAMINHOS.....	207
EDUCAÇÃO INFANTIL: O OLHAR DO PROFESSOR PARA A CONTRIBUIÇÃO DA TECNOLOGIA DIGITAL NO COTIDIANO ESCOLAR.....	217
AS COMPREENSÕES DE UM GRUPO FORMATIVO DE PROFESSORES SOBRE EDUCAÇÃO EM SAÚDE	219
EDUCAÇÃO INCLUSIVA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS RUMO À INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM SÍNDROMES E TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO – TGD NO ENSINO COMUM: OLHANDO PARA OS AEE – ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	227
EDUCAÇÃO SEXUAL EMANCIPATÓRIA: O PENSAMENTO-AÇÃO DOS DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE UNIÃO DA VITÓRIA/PR	237
O X DA QUESTÃO: ABORDAGENS DE ENSINO E APRENDIZAGEM NOS PROJETOS DE EXTENSÃO DO IFC - CAMPUS ARAQUARI	247
FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: CONTRIBUIÇÕES DO PIBID	259
BIOLOGIA DO AMAR E TERNURA PISTAS PARA CRIAR SENSIBILIDADE HUMANA E AMBIENTAL.....	267
EXPERIÊNCIA EDUCATIVA E FORMATIVA: POSSIBILIDADE DA INTERDISCIPLINARIDADE EM AMBIENTES COLABORATIVOS.....	277
FORMAÇÃO DE PROFESSORES: REFLEXÕES SOBRE HUMANIZAÇÃO EM CONTEXTOS DE CONTEMPORANEIDADE	289
A INTERDISCIPLINARIDADE NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO	299

O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: A CONCEPÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR.....	309
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTE NO BRASIL: SENSOS, CONSENSOS E DISSENSOS	319
ENÁRIOS DO CONTEXTO EDUCACIONAL: GÊNERO, INFÂNCIA E (IN) DISCIPLINA.	327
O SORRISO DE MONALISA: O PASSADO RESTAURADO NO PRESENTE CAMINHOS PARA (RE)PENSAR O ENSINO DA ARTE	335
PACTO NACIONAL PELO FORTALECIMENTO DO ENSINO MÉDIO:	343
A ATUAÇÃO DO ORIENTADOR DE ESTUDO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA GERED DE CHAPECÓ – SC.....	343
EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTEXTUALIZANDO AS PRÁTICAS ADOTADAS PELOS EDUCADORES ...	351
A METÁFORA COMO MEDIAÇÃO DIDÁTICA NO ENSINO SUPERIOR – INVENTIVIDADE, NÍVEIS DE ABSTRAÇÃO NO ENSINO DE SOCIOLOGIA	359
O POTENCIAL E OS DESAFIOS DO USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS EM AMBIENTES ESCOLARES	367
LUDICIDADE NO CONTEXTO DA APRENDIZAGEM: UMA FORMA DIVERTIDA DE APRENDER CONTRIBUINDO PARA O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA E IDENTIDADE.....	375
O INCENTIVO À LEITURA COMO INTEGRAÇÃO INSTITUIÇÃO/ COMUNIDADE: O PROGRAMA “INCENTIVO À LEITURA NA COMUNIDADE DO IFC CAMPUS CONCÓRDIA”.....	385
A CULTURA DIGITAL E AS EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS NO CHÃO DA ESCOLA	387
INOVAÇÃO EDUCACIONAL: UM ESTUDO NO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO DA UNOESC	395
MAFALDA, A MENINA QUE QUESTIONOU O MUNDO: O HUMOR GRÁFICO E A INICIAÇÃO CIENTÍFICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA	405
MEDIDAS DE TENDÊNCIA CENTRAL E A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA: UMA EXPERIÊNCIA PROMISSORA EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR	415
QUANDO A SALA DE AULA ENCONTRA A CIDADE: POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA NA TRI FRONTEIRA.....	423
O USO DE TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO COMO SUBSÍDIO PARA O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NAS AULAS DE FÍSICA.....	425
AValiação DO PERFIL DOS ALUNOS DO CURSO DE MATEMÁTICA-LICENCIATURA: UM ESTUDO ESTATÍSTICO NO INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE-CAMPUS CONCÓRDIA-SC	435
PRÁTICAS SUSTENTÁVEIS COMO ALTERNATIVA À EDUCAÇÃO AMBIENTAL, FUNDAMENTADA NA ABORDAGEM DE EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA.	443

ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS E TEMPOS NAS SITUAÇÕES DE APRENDIZAGENS.....	445
A WEB 2.0 NO CONTEXTO ESCOLAR.....	453
PRÁTICAS SUSTENTÁVEIS COMO ALTERNATIVA À EDUCAÇÃO AMBIENTAL, FUNDAMENTADA NA ABORDAGEM DE EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA.	461
GESTÃO DA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	471
A ARTE-EDUCAÇÃO COMO PROCESSO DE LIBERTAÇÃO: UMA VISÃO FREIREANA	473
REPENSANDO A EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DA COMPLEXIDADE	481
AS CONTRIBUIÇÕES DO FILME PRECIOSA PARA DISCUTIR A OBESIDADE NA ESCOLA	489
PROFESSORES SURDOS E SUAS EXPERIÊNCIAS EDUCACIONAIS	491
ESTUDO DE CASO COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	501
APRENDIZAGEM: UM BREVE LEVANTAMENTO COM PROFESSORES	509
ZÉ CARIOCA – O BRASIL ENCARNADO EM PENAS E MALANDRAGEM: UMA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR	511
A GUERRA DO CONTESTADO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA APROXIMAÇÃO INDISPENSÁVEL NO MEIO-OESTE CATARINENSE.	519
INICIATIVAS ESCOLARES MULTI/INTERDISCIPLINARES ENQUANTO POSSIBILIDADE DE ALCANCE DE APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS.....	525

EIXO TEMÁTICO III

RELAÇÕES SOCIAIS E ESPAÇOS EDUCATIVOS

OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL: UM OLHAR PARA A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS E A METODOLOGIA DE ENSINO.....	537
PEDAGOGIA E PSICOLOGIA NA ESCOLA: UMA PARCERIA QUE DÁ CERTO!	545
A IMPORTÂNCIA DA RELAÇÃO FAMÍLIA/ESCOLA PARA O PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.	553
UNICIDADE DO SER HUMANO: LINGUAGEM E ALTERIDADE POSSIBILIDADES À EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS	563
CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO EMOCIONAL E O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS NA EDUCAÇÃO	573
O PRINCÍPIO DIALÓGICO NA ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO TRANSDISCIPLINAR	581
MENINAS VESTINDO-SE PARA IR À ESCOLA: UM ESTUDO SOBRE O USO DE UNIFORMES NAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE PELOTAS	589

A CONCEPÇÃO IDEOLÓGICA DA “NATUREZA HUMANA” EM HOBBS - LÓGICAS MANTENEDORAS DA EDUCAÇÃO NACIONAL	597
A RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA: EM BUSCA DA CORRESPONSABILIDADE	603
INTERCULTURALIDADE E UNIVERSIDADE PÚBLICA.....	611
DIFICULDADES ESCOLARES NA EDUCAÇÃO MORAL DAS CRIANÇAS NA ERA DIGITAL: A PROXIMIDADE COM A TECNOLOGIA INTERFERE NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL?	617
RELATOS DE ALUNOS ADOLESCENTES SOBRE AS REGRAS E RELAÇÕES DE CONVIVÊNCIA EM UMA ESCOLA INTERNATO.....	625
A FORMAÇÃO CONTINUADA E A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DE ALUNOS COM DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM NA REDE MUNICIPAL DE CRUZ MACHADO/PR.....	633
BULYING NA ESCOLA, O QUE FAZER?	641
RELAÇÃO SER HUMANO E MUNDO: DIÁLOGO ENTRE PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL	649
O REPENSAR DA EPISTEMOLOGIA DA EDUCAÇÃO JURÍDICA.....	657

EIXO TEMÁTICO IV POLÍTICA E GESTÃO EDUCACIONAIS

GESTÃO DEMOCRÁTICA EM SISTEMAS MUNICIPAIS DE ENSINO: ELEMENTOS DO DEBATE ATUAL	667
GESTÃO MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO: INFLUÊNCIA DE FATORES POLÍTICO-INSTITUCIONAIS, ECONÔMICOS E CULTURAIS.....	675
INSTITUCIONALIZAÇÃO DE SISTEMAS MUNICIPAIS DE ENSINO EM SANTA CATARINA: ANÁLISE DAS DIRETRIZES E MECANISMOS DE PARTICIPAÇÃO	683
EM PAUTA A GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO AOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO: O QUE DIZ A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL E OS ESTUDIOSOS?.....	691
CURRÍCULO, PODER E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: TENSÕES DE UM CAMPO EM DISPUTA....	699
PRESTAÇÃO DE CONTAS E CONTROLE SOCIAL: ELEMENTOS PARA O DEBATE SOBRE POLÍTICAS DE <i>ACCOUNTABILITY</i> EM EDUCAÇÃO	705
FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA PARA PROFESSORES DAS ESCOLAS DO CAMPO	715
AValiação Nacional da Alfabetização: Uma Análise do Município de Videira	723
TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS NEOPRODUTIVISTAS NA PRÁTICA EDUCATIVA: DIÁLOGOS E REFLEXÕES.....	727
OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS PELAS BOLSISTAS DO PIBID AO FAZER DOCENTE: APROXIMAÇÕES PRELIMINARES	735

ESTRUTURA DO SISAPTO E DO SAEP NO CONTEXTO DOS SISTEMAS DE AVALIAÇÃO EXTERNA DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	737
GESTÃO DEMOCRÁTICA DO ENSINO PÚBLICO: UMA LEITURA DA ATUAL POLÍTICA DE ESCOLHA DE DIRETORES DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE SANTA CATARINA.....	745
REESTRUTURAÇÃO DA ASSESSORIA PEDAGÓGICA NA UNOESC: OS IMPERATIVOS DA PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE	753
FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL: DIRETRIZES CURRICULARES PÓS 1996.....	755
A INFERÊNCIA DO ESTADO NA AVALIAÇÃO E QUALIDADE EDUCACIONAL: REFLEXÕES E CONSIDERAÇÕES.....	763
OS LIMITES E POSSIBILIDADES DA AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NA CONSTRUÇÃO DA QUALIDADE SOCIAL DA EDUCAÇÃO NO OESTE CATARINENSE.....	771
EDUCAÇÃO BÁSICA: ENTRE ESPERANÇAS E DESENCANTO NO ÂMBITO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS	779
FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA DOCENTES UNIVERSITÁRIOS: O ESTUDO DAS AÇÕES DO PROFOCAP NO CONTEXTO DA FURG	787
“DAS SOBREVIVÊNCIAS ÀS DESCOBERTAS” E O STRESS NA DOCÊNCIA INICIANTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	793
DIREITO À EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: UMA APROXIMAÇÃO AOS PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO DA REGIÃO DA AMOSC	801
MAPEAMENTO DOS GRUPOS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO SUPERIOR DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DA REGIÃO CENTRO-OESTE DO BRASIL.....	809
TENDÊNCIAS CURRICULARES NA FORMAÇÃO DO UNIVERSITÁRIO/ A VISÃO DOS EGRESSOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNOESC – CAMPUS DE CAPINZAL.....	819
POLÍTICAS EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: IMPACTO DAS PROPOSTAS CURRICULARES NOS CURSOS DE PEDAGOGIA DA UNOESC- SC NA VISÃO DOS DOCENTES	827
CONTRIBUIÇÕES DAS METAS DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2014-2024) REFERENTES À EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA	833
A HERMENÊUTICA SOCIOLÓGICA DE BOAVENTURA SANTOS E A UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA: OS DESAFIOS DA PERMANÊNCIA PELO CAMINHO DA EXTENSÃO	835
EIXO TEMÁTICO V EDUCAÇÃO, TRABALHO E SOCIEDADE	
SABERES ORIENTADORES DA PRÁTICA DOCENTE NA UNIVERSIDADE	845
EDUCAÇÃO MÉDICA: PROJETO PEDAGÓGICO INOVADOR E O IMAGINÁRIO VIGENTE SOBRE A FORMAÇÃO PROFISSIONAL	853

ENTRE A PRECARIZAÇÃO E A ALFABETIZAÇÃO: A CONSTITUIÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NOS TRÊS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	861
PROJETO CAFÉ COM SEGURANÇA.....	869
NATUREZA, CULTURA E ALTERIDADE: A RELAÇÃO ONTOLÓGICA ENTRE TRABALHO E EDUCAÇÃO	871
A REINVENÇÃO DO CAPITALISMO NA RELAÇÃO TRABALHO E EDUCAÇÃO	881
OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO POLÍTICA DOS DOCENTES DA ESCOLA PÚBLICA NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS NEOLIBERAIS: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES	889
CRIAÇÃO DE UM BLOG COMO FERRAMENTA PARA EDUCAÇÃO EM SAÚDE	897
ESTADO DO CONHECIMENTO: TRABALHO DOCENTE E ENSINO- APRENDIZAGEM NO ESTADO DO PARANÁ (DISSERTAÇÕES E TESES: 2006-2016)	899
AS CONCEPÇÕES E AS IMAGENS DAS CRIANÇAS SOBRE O SER PROFESSOR.....	911
EDUCAÇÃO PERMANENTE E POLÍTICAS PÚBLICAS DE SAÚDE: PERCEPÇÃO DOS USUÁRIOS E COORDENADORES DE MUNICÍPIOS DE PEQUENO PORTE DO OESTE DE SANTA CATARINA.....	923
AS MATRÍCULAS DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO APÓS A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO DE 1996.....	931
A IMPORTÂNCIA DA BRINQUEDOTECA NO AMBIENTE HOSPITALAR.....	939
O CONHECIMENTO PEDAGÓGICO NA FORMAÇÃO DO DOCENTE DA EPT	947
POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO E RESPONSABILIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO E AS IMPLICAÇÕES NO TRABALHO DOCENTE: ALGUNS OLHARES.....	955
ETNOMATEMÁTICA: O CONHECIMENTO EMPÍRICO UTILIZADO NO COTIDIANO RURAL	963
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DESAFIOS POR MEIO DE PRÁTICAS EDUCATIVAS	965
TRABALHO E EDUCAÇÃO: UMA RELAÇÃO DE SOBREVIVÊNCIA.....	971
ESCOLA E TRABALHO EM CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS	977
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E OS MERCADOS LOCAIS: DEMANDA PELO PROFISSIONAL DE LOGÍSTICA NA REGIÃO DO OESTE CATARINENSE.....	983
A ESCOLA EM GRAMSCI E A CONSTRUÇÃO DA CONTRA-HEGEMONIA	997
EIXO TEMÁTICO VI DIVERSIDADE E EDUCAÇÃO	
ANTROPOIÉTICA COMO UM VIÉS A EDUCAÇÃO MODERNA.....	1007

NOVA CONFIGURAÇÃO DE FAMÍLIA: UMA PERSPECTIVA DE VIDA SOCIAL E ESCOLAR DA CRIANÇA	1015
APROXIMAÇÃO E CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA PARA PESQUISAR E TRABALHAR COM CRIANÇAS	1023
O SER PEDAGOGO NO HORIZONTE DOS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS	1025
A SOCIEDADE COMO MEIO EDUCATIVO: COMO OCORRE O PROCESSO DE EDUCAÇÃO INFORMAL NO MEIO SOCIAL	1033
EDUCAÇÃO E O ENFRENTAMENTO DE VIOLÊNCIA	1041
DIVERSIDADE SEXUAL E HOMOFOBIA: PEDAGOGIA QUEER COMO POSSIBILIDADE.....	1049
OS PROCESSOS INCLUSIVOS NA UNIVERSIDADE.....	1055
CULTURA DA DIFERENÇA – TRAMAS QUE TECEM A TEIA DE RELAÇÕES NA INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA	1063
NIETZSCHE E A VONTADE DE POTÊNCIA: DESEJO DE RELAÇÃO NO PROCESSO EDUCATIVO ..	1073
O TRANSCURSO DA METODOLOGIA DO ENSINO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR ENQUANTO UM <i>CONTINUUM</i> DO ENSINAR-APRENDER: PERSPECTIVAS A PARTIR DE ÁLVARO VIEIRA PINTO E PAULO FREIRE	1081
INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR E A NOÇÃO DE GOVERNAMENTALIDADE.....	1087
CONSTRUÇÃO E RECONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE EM UMA ESCOLA INDÍGENA KAINGANG: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA	1095

APRESENTAÇÃO

Em tempos de capitalismo globalizado e crise generalizada na sociedade brasileira, no campo da educação evidencia-se um mal-estar complexo. Nesse contexto emergem demandas para a reconstrução de paradigmas científicos e formativos, sociais e éticos. Uma questão de fundo refere-se às condições para desenvolver e consolidar nossa recente experiência democrática, na perspectiva de uma cidadania plural.

O **V Colóquio Internacional de Educação** propõe constituir um espaço público interdisciplinar para socialização e debate teórico-prático de ideias e de pesquisas, tendo em vista problematizar fundamentos, políticas e processos educativos. No cenário contemporâneo se evidenciam o multiculturalismo, a exclusão e a intolerância; e, à educação corresponde um lugar protagonista para a formação do sujeito, individual e coletivo, na perspectiva da cidadania ativa para a transformação social. Assim sendo, trata-se de articular o acesso a conhecimentos e habilidades ao desenvolvimento do pensamento crítico e de práticas inovadoras.

No **III Seminário de Estratégias e Ações Multidisciplinares** será reinterrogada uma tendência à fragmentação do conhecimento, associada à reprodução de pensamentos monorreferenciais e práticas homogeneizantes. Serão apresentados e debatidos resultados de pesquisa, relatos de experiências realizadas junto e a partir das escolas da mesorregião oeste de Santa Catarina desenvolvidos pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UNOESC com apoio financeiro CAPES/OBEDUC, no período de 2013-2017. Nesse sentido, procura-se compartilhar ações efetivadas e vicissitudes encontradas na construção de caminhos, com vistas a contribuir para a melhoria da qualidade da educação básica.

Na oportunidade será realizado, também, o **II Encontro de Egressos e Egressas do PPGE/Unoesc**. Esse encontro situa-se no contexto de um conjunto de ações articuladas nas quais se busca estabelecer fluxos de comunicação e formas de cooperação entre egressos e egressas tanto com o Programa, quanto junto à comunidade acadêmica.

A promoção desses três eventos simultâneos consiste em uma oportunidade para a Unoesc, ao mesmo tempo, implementar a relação entre a universidade e a escola pública, assim como fomentar o desenvolvimento regional em uma perspectiva nacional e internacional.

Eixo **Temático I**
Educação e Contemporaneidade

A MATERIALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA REPRESENTAÇÃO DE PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Luiz Carlos Lückmann – Unoesc

luiz.luckmann@unoesc.edu.br

Eixo temático 1: Educação e contemporaneidade

Categoria: Comunicação oral

RESUMO

As políticas de formação de professores comumente têm sido objeto de estudos teórico-documentais sem preocupação com os impactos que possam produzir no contexto escolar. O texto, mediante estudo qualitativo-exploratório, tem a pretensão de inverter essa lógica, trazendo para a discussão o que pensam professores da educação básica sobre essa questão. Partimos da premissa de que as atuais políticas de formação de professores são ineficazes, uma vez que conflitam com a realidade. Os achados permitiram inferir que a diversidade de formatos institucionais e modalidades de oferta de cursos de licenciatura são reveladores de uma política de formação de professores que deixa de se responsabilizar exclusivamente do Estado e passa a ser negócio de interesse de instituições privadas de ensino superior.

Palavras-chave: Políticas de formação de professores. Observatório da Educação. Representação de professores.

1 INTRODUÇÃO

Comumente, as políticas de formação de professores têm sido analisadas a partir de perspectivas teórico-documentais, sem preocupação com a sua materialização no cotidiano escolar da educação básica. Nesse estudo, pretendemos inverter essa lógica, trazendo para a discussão os saberes e posicionamentos dos profissionais do magistério da educação básica sobre as políticas de formação de professores.

Especificando melhor, desejamos identificar e analisar algumas contradições latentes entre as políticas públicas de formação de professores e as práticas vivenciadas pelos profissionais do magistério da educação básica. Partimos da premissa de que as atuais políticas públicas de formação de professores são ineficazes do ponto de vista de sua materialização, uma vez que conflitam com os dados da realidade prático-social do cotidiano das escolas e com o próprio debate teórico em torno do tema.

Dada a natureza do objeto em estudo, optou-se por fazer estudo qualitativo-exploratório, utilizando-se de fontes teóricas, documentais e de pessoas. O espaço educativo, a partir do qual se coletou as fontes de pessoas, foram as doze escolas de educação básica que compõem o projeto Observatório da Educação, desenvolvido pelo Mestrado em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc) junto à mesorregião Oeste Catarinense, em parceria com a Cooperação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Os critérios de escolha dos municípios foram os mesmos adotados pelo Projeto: 50% dos municípios com até 10 mil habitantes; 30%, entre 10 mil e trinta mil habitantes; 20%, com mais de trinta mil habitantes. A partir desse critério, elegeu-se uma escola por município, considerando-se o menor Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) registrado no ano de 2007.

O estudo inicia analisando as políticas de formação de professores do magistério da educação básica adotadas nas duas últimas décadas, para, num segundo momento, identificar as contradições e apresentar alguns contrapontos evidenciados a partir dos números e das práticas vivenciadas pelos profissionais do magistério da educação básica, com o intuito de contribuir com o debate.

2 AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O PROTAGONISMO DAS IES PRIVADAS

Hoje, convivem num mesmo sistema nacional de educação superior instituições de natureza pública e privada. As instituições de natureza pública são tipificadas em públicas federais, estaduais e municipais. As instituições de natureza privada, por sua vez, são segmentadas em privadas 'com fins lucrativos' e 'sem fins lucrativos'. Não sem razão, o processo de diversificação e diferenciação institucional, inaugurado ainda na década de 1990 pela Lei de Diretrizes

e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), coincide com a expansão sem precedentes do ensino superior privado (DOURADO, 2008).

Dentro desse universo de possibilidades, a formação de professores vem se dando em, pelo menos, quatro formatos institucionais: em universidades; em centros universitários; em faculdades, institutos e escolas superiores; e em centros ou institutos federais de educação tecnológica.

Vê-se multiplicar, igualmente, as formas e modalidades de oferta de cursos de formação de professores. Convive-se com o ensino presencial e a distância, com cursos noturnos e diurnos, em regime de férias, em regime de finais de semana, de duração plena e curta, e assim por diante. Assim, como pensar num sistema nacional minimamente unificado de formação de professores? Não estaria se configurando um processo de afrouxamento por parte do Estado em relação à sua responsabilidade de financiar e prover a formação de professores para a educação básica?

Nos anos 2000, já sob a responsabilidade da Capes, as políticas públicas de formação de professores continuam amparadas nos princípios da diversificação institucional e da flexibilização da oferta. Enquanto a legislação brasileira determina que a formação de professores seja protagonizada por instituições universitárias públicas e que a sua oferta se dê, prioritariamente, pela modalidade presencial (BRASIL, 2009; 2014; 2015; 2016), paradoxalmente, assiste-se à expansão acentuada de matrículas em cursos de licenciatura ofertados por instituições privadas de ensino superior e pela modalidade de ensino a distância, numa clara demonstração de descompromisso do poder público com a formação de professores.

Números do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2016) registraram, em 2014, 1.466.635 matrículas efetuadas em cursos de licenciatura. As instituições privadas de ensino superior detinham 58,88% dessas matrículas, restando 41,22% às instituições públicas. Hoje, o país forma mais professores para a educação infantil e para o ensino fundamental pela via do ensino privado do que pelo ensino público. O mesmo fenômeno ocorre com as matrículas em cursos de licenciatura ofertados a distância, uma modalidade dominada pelas instituições privadas de ensino superior. O setor detém 89,61% dessas matrículas, restando 10,39% às instituições públicas (INEP, 2016).

Analisando-se especificamente as matrículas realizadas em cursos de Pedagogia ofertados pela modalidade presencial, observa-se que essa proporção aumenta ainda mais. Em 2014, de um total de 652.762 matrículas, 516.509 (79,1%) efetivaram-se em instituições privadas e 136.253 (20,9%) em instituições públicas. Na modalidade a distância, os cursos de Pedagogia registravam, no mesmo ano, 332.068 matrículas, das quais 90,8% (301.739) eram ofertadas por instituições privadas e 9,2% (30.329) por instituições públicas de ensino superior (INEP, 2016).

Os números mostram que o processo expansionista de cursos de formação de professores, desencadeado ainda na década de 1990, vem sendo liderado por instituições privadas de ensino superior, evidenciando-se a lógica privatista das políticas de regulação desse setor. Nessa lógica, o Estado retrai sua atuação, passando a exercer papel de regulador e avaliador da educação superior, abrindo espaço para a iniciativa privada, que atua com base em critérios mercadológicos (GOERGEN, 2010; DOURADO, 2008). Está-se, portanto, diante de um paradoxo: na ausência de uma ação mais efetiva por parte do Estado, a formação de profissionais do magistério da educação básica vem se dando fora do ambiente universitário, à mercê da iniciativa de faculdades privadas, na modalidade a distância e com qualidade pouco confiável, mais para atender às demandas de um mercado em expansão.

3 AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SUA MATERIALIZAÇÃO NO COTIDIANO ESCOLAR

Com o objetivo de apontar algumas contradições inerentes ao processo de materialização das políticas públicas de formação de professores, ouvimos e analisamos as percepções e os posicionamentos de profissionais do magistério da educação básica. A análise deu-se a partir de respostas a questionário dirigido por e-mail ao universo de professores da educação básica de doze escolas municipais de municípios da mesorregião Oeste Catarinense, participantes do Projeto *“Estratégias e ações multidisciplinares nas áreas de conhecimentos das ciências humanas, ciências da natureza e linguagens, na mesorregião do oeste catarinense: implicações na qualidade da educação básica”*, coordenado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Unoesc, no âmbito do Programa *Observatório da Educação*, instituído pela Capes.

Para colher as representações, fez-se uso do *google form*. O questionário foi respondido por 65 professores, representando em torno de 20% do total. Num primeiro momento, apresentamos o perfil socioeducacional dos professores participantes da pesquisa, para, em seguida, colher e analisar a representação que esses profissionais possuem das políticas de formação de professores.

3.1 O PERFIL SOCIOEDUCACIONAL DOS PROFESSORES/AS OUVIDOS

A profissão docente continua sendo carreira ocupada preponderantemente por mulheres (88%). É exercida por pessoas com idade relativamente alta (entre 36 e acima de 50 anos), oriunda, em sua formação, do ensino médio público (72%), na modalidade ‘magistério’ (55%). É formada, em sua maioria, em Pedagogia (69%), em instituições privadas de ensino superior (81%), na modalidade presencial (75%). 83% deles/as possui pós-graduação, em nível de especializada.

Número significativo de professores/as (25%) optou por cursar licenciatura na modalidade de educação a distância. Procurou-se saber as razões pelas quais os professores/as optaram por essa modalidade de ensino: para 33% deles/as, fazer a opção por um curso superior a distância possibilitou conciliar trabalho e estudo; outros 11% alegaram morar distante de uma faculdade/universidade; para 5%, a mensalidade “era mais barata que a de um curso presencial”; outros 6% optaram pelo ensino a distância pelo fato de apresentar “mais facilidades que o ensino presencial”.

Para 22% dos professores/as que responderam ao questionário, a opção pela profissão docente teve a influência dos pais ou de amigos. Outros 58% afirmaram que a profissão docente sempre foi um desejo acalentado, portanto, livre de qualquer interferência externa.

A grande maioria dos professores/as (82%) atua no magistério na condição de funcionário público estatutário, admitido, portanto, mediante concurso público. Outros 18% informaram ter sido contratados temporariamente.

As informações colhidas revelaram, igualmente, que os professores/as possuem carga horária semanal apropriada à carreira do magistério, uma vez que trabalham entre 36 e 40 horas (66%). Por outro lado, os dados mostram haver percentual significativo de professores (26%) que conciliam sua jornada de trabalho principal com, pelo menos, dois outros empregos, trazendo reflexos para a qualidade de vida desses profissionais.

3.2 SOBRE A POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

As questões dirigidas aos professores/as das escolas participantes do projeto Observatório da Educação seguiram abordando alguns elementos das políticas públicas de formação de professores vigentes na legislação brasileira. Iniciou-se perguntando se os professores/as possuíam algum tipo conhecimento a respeito dessas políticas. A grande maioria afirmou conhecê-las pouco (78%); outros nunca ouviram falar sobre elas (8%). Apenas 14% afirmou possuir bom conhecimento a respeito delas.

O desconhecimento das políticas de formação de professores não é novidade, uma vez que, raramente, esta tem constituído objeto de formação continuada. Para Ibernón (2010) e Tardif (2002), é preciso substituir um tipo de formação continuada, geralmente realizada através de cursos fragmentados, aligeirados e emergenciais, pela formação reflexiva, atenta às questões da escola, sociedade, das políticas educacionais e das questões afetas ao cotidiano escolar dos professores.

O Conselho Nacional de Educação (CNE), ao definir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada de professores em nível superior, entende que esta responsabilidade deve ser assumida em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, em estreita articulação com os subsistemas, redes e instituições de educação básica e superior (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2015, art. 3º).

Com base nessa premissa, perguntou-se aos professores/as: a escola na qual você trabalha realiza ações formativas em parceria com a rede municipal/estadual de educação, ou com as universidades? A resposta de grande parte dos professores/as (71%) foi afirmativa. A presença de quatro universidades comunitárias e de uma universidade federal na mesorregião Oeste Catarinense certamente tem facilitado essa articulação, fugindo-se do assédio de instituições/empresas privadas, que ‘vendem’ formação continuada a preços de mercado.

Segundo dados levantados por Freitas (2014), das 307 mil matrículas em cursos presenciais de Pedagogia oferecidos no Brasil, 42,9% delas estão concentradas em faculdades privadas, 8% em centros universitários privados e 14,4% em universidades privadas. As instituições públicas de ensino superior concentram apenas 33,9% dessas matrículas. Tais números contradizem o que o Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE) (BRASIL, 2014), em sua estratégia 12.4, propõe: “fomentar a oferta de educação superior pública e gratuita prioritariamente para a formação de professores e professoras para a educação básica [...]”.

Com base nessa estratégia, procurou-se saber o que os professores/as das escolas participantes do projeto Observatório da Educação pensavam a esse respeito. Para 48% deles/as, essa contradição é reveladora de que, “embora o

governo se disponha apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação de professores por meio das instituições públicas de ensino superior, ao mesmo tempo permite que essa oferta e expansão se deem, majoritariamente, por instituições privadas, que cobram mensalidades dos alunos”. Outros 31% entendem que “o Estado brasileiro, sozinho, não é capaz de responder às necessidades de formação de professores por meio das universidades públicas, tendo que dividir essa tarefa com as instituições privadas de ensino superior”. Há, ainda, outros 21% dos respondentes que entendem que “o governo apoia a oferta e a expansão de cursos de formação de professores por meio das instituições públicas de ensino superior, quando poderia fazer o mesmo com instituições de ensino superior com outras naturezas jurídicas, como, por exemplo, as universidades comunitárias”.

Na sequência das questões dirigidas aos professores/as, fez-se a seguinte afirmação: “os diferentes formatos institucionais e as diferentes modalidades de oferta de cursos são reveladores de uma política de formação de professores fragmentada, pois permitem que a formação de professores deixe de ser responsabilidade do Estado e passe a ser “negócio” de interesse das instituições privadas de ensino superior, sem comprometimento com a qualidade dessa formação” (FREITAS, 2014). Entre os que concordaram totalmente (23%) e parcialmente (55%), chega-se a um percentual de 78% dos professores/as.

No entanto, verificou-se, em outra questão, que, para 15% dos professores/as, os diferentes formatos institucionais e as diferentes modalidades de oferta de cursos representam política acertada de formação de professores, “pois permitem que ela alcance as regiões interioranas do país, historicamente abandonadas pelo poder público, cuja prioridade sempre foi os grandes centros urbanos”. Outros 42% concordaram parcialmente com essa política e 29% discordaram parcialmente.

Os professores/as deram respostas convergentes quando se perguntou de quem é a responsabilidade pela formação de professores. Para 49% deles, essa responsabilidade deveria ser “exclusivamente do Estado brasileiro, por meio de um sistema unificado, oferecendo cursos gratuitos, por meio das universidades públicas, mediante política de expansão que atendesse todo o território nacional, incluindo as regiões interioranas do país”. Outros 34% concordaram parcialmente com essa política. Como se constatou anteriormente, os dados do Censo da Educação Superior de 2014 (INEP, 2016) revelaram que a formação de professores se dá preponderantemente nas instituições privadas e não universitárias de ensino superior, sobre as quais não recai o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Outro tema levado aos professores/as foi a questão da proliferação de cursos de licenciatura ofertados pela modalidade a distância. O CNE, em Resolução que define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada de professores, determina: “A formação inicial de profissionais do magistério será ofertada, preferencialmente, de forma presencial, com elevado padrão acadêmico, científico e tecnológico e cultural” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2015, art. 9º).

Para 26% dos professores/as participantes do estudo, a diretriz do CNE é inócua, pois “há uma facilitação na abertura de cursos na modalidade a distância na área das licenciaturas por parte do MEC e da legislação brasileira”. Outros 25% entendem que “a formação de professores a distância se apresenta como uma modalidade de formação mais rápida e barata e, portanto, responde à forte demanda por profissionais do magistério”. Para 22% dos professores/as, “o setor privado vê na educação a distância um negócio lucrativo e, por isso, investe mais nessa modalidade do que na modalidade presencial”.

As políticas são unânimes ao responsabilizar a universidade pública pela formação de professores (BRASIL, 2006; 2009; 2015; MEC, 2016). Contudo, esse protagonismo não é perceptível para os professores/as ouvidos nesse estudo. Para 59% deles/as, “as universidades públicas vêm exercendo apenas parcialmente um papel protagonista e importante no país, assegurando oportunidades de formação de professores nas regiões distantes dos grandes centros e menos dinâmicas do país”. Outros 18% discordam totalmente (6%) ou parcialmente (12%) com esse protagonismo.

Para aliar-se ao desafio da formação de professores, criou-se a UaB (BRASIL, 2006) com a finalidade de acelerar e interiorizar a formação inicial e continuada de professores pela modalidade da educação a distância, compartilhando essa tarefa com os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs) e as universidades públicas federais e estaduais, em parceria com a União, Estados e Municípios. A Universidade Aberta do Brasil (UaB), contudo, forma professores pela modalidade de ensino a distância, um ‘mercado’ também disputado pelas instituições privadas.

A UAB, assim como os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs) foram ‘vacionados’ para atuar na formação de professores do interior do país, sobretudo em áreas de maior necessidade, como matemática, física, química e biologia. Apresentamos aos professores/as participantes do estudo a seguinte afirmativa: “as políticas de formação de professores da educação básica que aí estão respondem às necessidades regionais de formação de professores”. Apenas 3% dos professores/as concordaram totalmente com a afirmativa. Demais, concordaram parcialmente

(68%), discordaram totalmente (12%), discordaram parcialmente (14%), não souberam opinar (3%). Portanto, na visão dos professores/as, as políticas de formação de professores vigentes não estão atendendo às necessidades regionais de formação. O Plano Nacional de Formação de Professores (Parfor), apesar de ser um programa emergencial, constitui instrumento imprescindível no conjunto das políticas de formação de professores, pois vem desempenhando papel importante na redução de assimetrias em relação à oferta de cursos de formação de professores em regiões interioranas do país (ARAÚJO, 2012).

A formação de profissionais para o magistério da educação básica, conforme entendimento da legislação, constitui tarefa a ser compartilhada entre União, Estados e Municípios (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2016). Contudo, constata-se que o regime de colaboração não vem acompanhado de políticas públicas que integrem e se articulem num sistema nacional de formação de professores minimamente orgânico e unificado (SCHEIBE, 2012). Como consequência, a formação de professores acaba caindo, em grande parte, nas mãos de instituições não universitárias e privadas, produzindo contradições impactantes na qualidade dessa formação. Uma grande maioria dos professores/as participantes do estudo manifestou concordância parcial (55%) em relação à afirmativa; outros 26% manifestaram concordância total. Poucos professores/as (2%) discordaram totalmente com a afirmativa; outros 9% discordaram parcialmente. 8% dos professores/as não tinham opinião a respeito.

3.3 DESAFIOS FUTUROS

Que desafios são colocados pelas de formação de professores? O que precisa avançar? Para conhecer alguns desses desafios, solicitamos aos professores/as das escolas participantes do projeto Observatório da Educação que atribuísem conceitos numa escala de 1 a 5, onde 1 seria igual a “desafio de *menor* importância” e 5 a “desafio de *maior* importância”. Os desafios foram sendo colocados afirmativamente, um a um, conforme segue.

Desafio 1: “Um dos objetivos das políticas de formação de profissionais do magistério da educação básica é o de suprir a falta de professores. Para isso, é preciso haver uma política de Estado que estimule a expansão pública de vagas e de cursos de formação de professores junto **às regiões interioranas do país**”. Tal desafio foi considerado pelos professores/as como sendo de “grande importância” (35%) e de “maior importância” (35%).

A universalização do acesso à pré-escola, à educação fundamental e ao ensino médio exigirá, para os próximos anos, a formação de mais de 200 mil professores. A necessidade de formação de professores é extensiva a todos os níveis da educação básica, sobretudo, para atender a pré-escola e o ensino médio. Há também necessidade crônica de professores em áreas como física, matemática, química e biologia (FREITAS, 2014).

Desafio 2: “É preciso haver uma política de Estado que estimule a expansão pública de vagas e de cursos de formação de professores junto às regiões interioranas do país”. O desafio foi tido pelos professores/as como sendo de “grande importância” (34%), de “maior importância” (32%) e de “média importância” (29%).

Embora a UaB e, mais recentemente, os IFETs tenham desempenhado papel importante na tarefa de interiorizar a formação de professores, as assimetrias ainda são uma realidade na sociedade brasileira. E, na ausência de políticas públicas de formação de professores, as instituições privadas ocupam esses espaços mediante oferta de licenciaturas pela modalidade a distância.

Desafio 3: “É preciso criar uma política que incentive e apoie financeiramente a aproximação entre as universidades e as escolas de ensino médio, **visando atrair estudantes com bom desempenho escolar para a profissão docente**”. O desafio foi considerado pelos professores/as como sendo de “maior importância” (48%) e de “grande importância” (23%). Outros 25% entenderam ser este um desafio de “média importância”.

Sabe-se que a carreira docente não tem sido atrativa a jovens concluintes do ensino médio, por várias razões (GATTI, 2014). Os baixos salários constituem uma das principais causas apontadas, uma vez que, no Brasil, o salário médio de um professor em início de carreira é um dos menores praticados entre países desenvolvidos ou em desenvolvimento. Por conta do desprestígio da profissão, os jovens acabam desinteressando-se pela carreira docente (BRITO, 2007). É preciso enfrentar esse desafio com políticas estruturantes e articuladas de formação de professores.

Desafio 4: “É preciso que a CAPES priorize a criação de programas especiais de formação de professores, destinando recursos públicos **às instituições formadoras para serem destinados**, na forma de bolsas de estudo, àqueles que querem fazer uma Licenciatura”. O desafio foi interpretado pelos professores/as participantes da pesquisa como sendo: desafio de “maior importância” (42%); desafio de “grande importância” (32%); e desafio de “média importância” (23%).

Não resta dúvida aos professores/as de que a gratuidade da formação constitui política imprescindível para a atratividade da carreira docente. Até porque, a maioria deles/as (81%) cursou sua licenciatura em instituições privadas de ensino superior, 63% dos quais sem nenhum tipo de bolsa de estudo.

Desafio 5: “É preciso dar prioridade à UAB, que oferece ensino gratuito na modalidade a distância, como estratégia de expandir a formação de professores em regiões distantes dos grandes centros”. O desafio foi percebido pelos professores/as como sendo de “grande importância” (40%), de “maior importância” (23%), de “média importância” (22%) e de pequena ou menor importância (15%).

A UAB foi criada com a finalidade de acelerar e interiorizar a formação inicial e continuada de professores pela modalidade de educação a distância. A presença dela em cidades interioranas do país representa força política, uma vez que se constitui, não raramente, oportunidade única de se fazer um curso superior gratuito. A UAB, contudo, está longe de ser, como queria o MEC, “o embrião de um futuro sistema nacional público de formação de professores” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007, p. 16).

Desafio 6: “É preciso que a formação de professores seja feita somente por meio de cursos presenciais”. O desafio foi considerado por 38% dos professores/as como sendo de “média importância”; outros 28% o colocam como de “grande importância”. Já para 22%, o desafio se colocou como sendo de “grande importância”. 12% o consideraram de “menor importância”.

Infere-se, pelo posicionamento dos professores/as, que restringir a formação de professores à modalidade presencial não parece ser política razoável. Isso significa entender que outros formatos de formação, como por exemplo, a formação a distância, são necessários para suprir a falta de professores na educação básica.

Desafio 7: “É preciso intensificar/aumentar a oferta de cursos de licenciatura à distância oferecidos por instituições públicas, ou privadas”. Para 37% dos professores/as que responderam ao questionário, aumentar a oferta de cursos de licenciatura a distância constitui desafio de “média importância”. Já para 32%, este desafio foi considerado “de menor importância”, ou de pequena importância.

O posicionamento dos professores/as revela haver certa resistência à formação de professores pela modalidade do ensino a distância, apesar de 25% deles/as terem se formado em cursos de licenciatura ofertados nessa modalidade. Para Segenreich (2012, p. 69):

A inserção da educação a distância no ensino superior brasileiro tem-se mostrado complexa e de difícil operacionalização [...]. Tem sido utilizada indiscriminadamente, pelos sistemas públicos e privados de ensino superior, sem a devida atenção às mínimas condições de a EAD oferecer ensino de qualidade [...].

O fato é que a formação de professores pela modalidade a distância está se tornando no país uma estratégia para suprir a crônica falta de profissionais para atuar no magistério da educação básica, em função de sua maior abrangência e menor custo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos sobre as políticas de formação de profissionais do magistério da educação básica vêm se intensificando nos últimos anos frente à centralidade que o tema adquire a partir dos anos 90. Tal centralidade impôs-se a partir da obrigatoriedade de formação superior aos profissionais do magistério da educação básica determinada pela LDB. A partir daí, os cursos de licenciatura proliferaram-se pelo país afora, em instituições e em modalidades as mais diversas, sem a presença de uma política de Estado capaz de assegurar a qualidade dessa formação.

Foi nesse contexto que se deu o crescimento desenfreado de cursos de formação de professores liderado por instituições privadas e não universitárias de ensino superior, colocando-nos diante do paradoxo de ter-se que conviver com um sistema nacional de formação de professores fragmentado, desarticulado e sem organicidade.

Os posicionamentos de professores/as participantes desse estudo em relação às políticas públicas de formação de professores foram elucidadores dessa problemática, pois confirmaram algumas evidências já apontadas pela literatura e pelos próprios dados oficiais, assim como revelaram outras ainda não exploradas. Foi preocupante constatar que a grande maioria desses profissionais revelou ‘conhecer pouco’ a respeito das políticas públicas de formação de professores (78%). Mesmo assim, posicionaram-se a respeito delas.

A legislação vigente atribui às instituições públicas de ensino superior a responsabilidade maior pela formação de professores. Tal atribuição, contudo, não tem sido perceptível pelos profissionais do magistério em seu cotidiano

escolar, como vimos em seus posicionamentos. Ao mesmo tempo em que a política propõe apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação de professores por meio das instituições públicas, também permite que essa oferta e expansão se deem, majoritariamente, por instituições privadas. Há, portanto, uma política de formação de professores que, paradoxalmente, vem configurando-se como negócio de interesse de instituições privadas de ensino superior, descompromissadas com a qualidade dessa formação.

Os professores/as ouvidos entendem que a responsabilidade pela formação de professores deveria ser exclusiva ao Estado brasileiro, utilizando-se de um sistema unificado e público extensivo a todo território nacional, incluindo regiões interioranas do país. Para isso, é preciso que a Capes coloque-se o desafio, considerado pela maioria dos professores/as como de maior importância, de priorizar a criação de programas especiais de formação de professores, com recursos públicos a serem distribuídos diretamente aos alunos, sob a forma de bolsas de estudos.

A ampliação da oferta de cursos de formação de professores no formato Parfor, avaliado pelos professores/as como de maior importância, pode ser instrumento valioso para tal desafio; assim como dar prioridade à UaB como estratégia de expandir a formação de professores em regiões distantes dos grandes centros, também considerado pelos professores como desafio de grande importância, pode ser uma das saídas.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Cláudio Romero Pereira *et al.* Análise crítica do Parfor enquanto propósito e realidade no Cariri Cearense. In: Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. **Anais**. Campinas: Unicamp, 2012. Disponível em: <www.infoteca.inf.br/endipe/smarty>. Acesso em: 26 mai. 2016.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 15 abr. 2016.
- BRASIL. Decreto n. 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 jun. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm>. Acesso em: 18 ago. 2016.
- BRASIL. Lei n. 11.502, de 11 de julho de 2007. Modifica as competências da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 jul. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm>. Acesso em: 16 jun. 2016.
- BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação 2014-2024 – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 10 jun. 2016.
- BRASIL. Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 de maio de 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm>. Acesso em: 22 ago. 2016.
- BRITO, Márcia Regina F. de. ENADE 2007: Perfil, desempenho e razão da opção dos estudantes pelas Licenciaturas. **Avaliação**, Campinas, SP, v. 12, n. 3, p. 401-443, set. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v12n3/a03v12n3.pdf>>. Acesso em: 21 jun. 2016.
- DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação superior a distância: novos marcos regulatórios? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 104, Especial, p. 891-917, out. 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 25 mai. 2016.
- FREITAS, Helena Costa Lopes de. PNE e formação de professores: contradições e desafios. **Revista Retratos da Escola**, v. 8, n. 15, p. 427-446, jul./dez. 2014.
- GATTI, Bernardete, A. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014.
- GOERGEN, Pedro. Educação superior na perspectiva do sistema e do Plano Nacional de Educação. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 112, p. 895-917, jul./set. 2010.

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

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Ministério da Educação**. Censo da Educação Superior de 2014: Resumo Técnico. Brasília: MEC/INEP, 2016. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em: 18 ago. 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília, DF: MEC, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>>. Acesso em: 16 jun. 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2 jul. 2015. Disponível em: < http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf>. Acesso em: 4 set. 2016.

SCHEIBE, Leda. Políticas de formação e o sistema nacional de educação – o protagonismo do CTC/CAPES da Educação Básica. In: **XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - ENDIPE**. UNICAMP, Campinas: Junqueira&Martin Editores, 2012.

SEGENREICH, Stella Cecília Duarte. A formação de professores a distância nas agendas governamentais (PNEs) e nos “espaços vazios”. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 1, 2014, p.56-76. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/issue/view/15/showToc>>. Acesso em: 18 mar. 2016.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

PERSPECTIVAS E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA MESORREGIÃO OESTE CATARINENSE

Luiz Carlos Lückmann – Unoesc

luiz.luckmann@unoesc.edu.br

Ilson Roberto dos Santos – Unoesc

ilson.santos@unoesc.edu.br

Eixo temático1: Educação e contemporaneidade

Categoria: Comunicação oral

RESUMO

O texto analisa as perspectivas e desafios para a educação superior na Mesorregião Oeste Catarinense à luz de indicadores demográficos, socioeconômicos e educacionais. O decréscimo da população jovem, a recessão econômica e a redução de matrículas da educação básica verificados na Mesorregião conduzem à hipótese de que a educação superior passará, nos próximos anos, por processo de estagnação. Fez-se estudo qualitativo, mediante uso de fontes documental e bibliográfica. Ao cabo, apresentou-se algumas perspectivas para a educação superior que poderão servir de subsídio à tomada de decisões pelas IES presentes na Mesorregião. Não resta dúvida de que a mudança do perfil demográfico, a estagnação da economia e a redução de matrículas na educação básica, mudarão o cenário da educação superior.

Palavras-chave: Indicadores. Mesorregião. Educação Superior.

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo analisa as perspectivas e aponta para os desafios da educação superior presente na Mesorregião Oeste Catarinense, à luz de indicadores demográficos, socioeconômicos e educacionais. O tratamento de indicadores e suas implicações com a educação superior tem sido tema recorrente nos últimos anos, sobretudo a partir da publicação sistemática de artigos e de grande quantidade de dados e informações oriundos de observatórios, institutos de pesquisa e órgãos de governo. Mas as referências que até hoje são balizadoras quando se estuda essa questão são os documentos produzidos pelas Conferências de Paris, intitulados “Declaração mundial sobre a educação superior no século XXI: visão e ação” (UNESCO, 1998) e “As novas dinâmicas do ensino superior e pesquisas para a mudança e o desenvolvimento social” (UNESCO, 2009).

Tais documentos, além de tratarem de temas sobre a missão e o papel ético das instituições de ensino superior, a pesquisa e formação profissional, trouxeram para o debate a questão da ‘pertinência’ da educação superior, tornando-a mais suscetível aos problemas de seu entorno e mais atenta às necessidades da vida socioeconômica e cultural do país e de sua região de abrangência.

Isso significa entender que, se uma região ou país passa por dificuldades econômicas que comprometam seu desenvolvimento social, tal problema não pode ficar restrito à esfera da gestão pública. A educação superior, apesar de ela mesma sofrer os reflexos do problema, terá que, de alguma forma, participar da sua solução.

Para Dias Sobrinho (1999, p. 71) “a universidade não pode perder suas referências de pertinência a uma realidade concreta que lhe confere existência real e lhe determina o quadro de valores e de compromissos sociais a serem consolidados e cumpridos”. Chauí (2000, p. 35) debruçou-se sobre essa questão quando discutiu a natureza e as finalidades da instituição universitária. Ao conceber a universidade como uma instituição de natureza social, afirma: (...) “ela realiza e exprime de modo determinado a sociedade de que é e faz parte. Não é uma realidade separada e sim uma expressão historicamente determinada de uma sociedade determinada”. Essa nova perspectiva busca deslocar a visão economicista, ainda hoje predominante, para uma perspectiva social do papel da educação superior.

Olhando os números da educação superior publicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), observa-se que o país tem avançado muito pouco. Está-se distante de cumprir a meta 4.3 do Plano Nacional de Educação 2001-2010 (PNE) de “prover, até o final da década, a oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos” (BRASIL, 2001). O novo Plano 2014-2024 aumentou esse percentual para 33% (BRASIL, 2014).

Na Mesorregião em estudo, a expansão do ensino superior foi significativamente expressiva nos anos 1990, estabilizando-se nos anos 2000 e apresentando sinais de estagnação nos últimos anos. O crescimento acima da média está

associado à expansão das matrículas protagonizado por instituições comunitárias de educação superior, cujo processo de consolidação, enquanto universidades, deu-se na década de 1990.

O decréscimo sistemático da população com idade entre 0 e 19 anos, bem como a redução do crescimento das matrículas da educação básica, somado à estagnação econômica conduzem à hipótese provável de que assistiremos, nos próximos anos, a um processo de redução da expansão do ensino superior na Mesorregião em estudo.

Para ir ao enalço dessa hipótese, optou-se por estudo de natureza qualitativa. Num primeiro momento, com base em pesquisa documental, levantou-se os indicadores socioeconômicos, demográficos e educacionais da Mesorregião Oeste Catarinense, para, em seguida, com suporte bibliográfico, analisar os impactos que esses indicadores poderão produzir na educação superior.

2 REDUÇÃO POPULACIONAL EM FAIXAS ETÁRIAS MAIS JOVENS

As mesorregiões geográficas foram criadas com o propósito de formular políticas públicas para o desenvolvimento social, como estratégia de enfrentamento das assimetrias e desigualdades regionais (BANDEIRA, 2006, p. 2). Enquanto a divisão macrorregional procura reunir geograficamente certo número de estados e seus respectivos municípios, a divisão mesorregional procura identificar regiões mais individualizadas em cada um dos estados brasileiros (IBGE, 1990).

O estado de SC integra as mesorregiões Sul Catarinense, Grande Florianópolis, Vale do Itajaí, Norte Catarinense, Serrana e Oeste Catarinense. A Mesorregião Oeste é constituída de 118 municípios, com população estimada em 1.264.554 habitantes (IBGE, 2015). Representa a maior área territorial entre as mesorregiões, com 27.365 km². Faz fronteira com as mesorregiões do Norte Catarinense e Serrana, com o Paraná e Rio Grande do Sul e com a Argentina.

Entre os anos 2010 e 2015, a população da Mesorregião Oeste teve crescimento de 5,32%, menor se comparado ao crescimento do Estado (9,09%) (IBGE, 2015). Em vários municípios houve redução abrupta da população, especialmente de jovens. Entre os anos de 2000 e 2012, a redução da população na faixa etária entre 0 e 9 anos foi de 21,6%. Já na faixa etária entre 10 e 14 anos, foi de 7,68% e entre 15 e 19 anos, 1,65%, conforme mostra a tabela 1.

Tabela 1 - Variação da população da Mesorregião Oeste Catarinense por faixa etária, 2000-2012

0 a 1 ano	- 18,38
1 a 4 anos	- 24,98
5 a 9 anos	- 21,43
10 a 14 anos	- 7,68
15 a 19 anos	- 1,65
20 a 29 anos	+ 15,36
30 a 39 anos	- 0,34
40 a 49 anos	+ 29,44
50 a 59 anos	+ 47,40
60 a 69 anos	+ 44,93
70 a 79 anos	+ 50,42
Acima de 80 anos	+ 76,46

Elaborado pelos autores, com base nos dados do IBGE.

Segundo o IBGE (2015):

A proporção de famílias formadas por casais sem filhos cresceu 33% no Brasil entre 2004 e 2013. Ao longo desse período, houve queda de 13,7% na proporção dos casais com filhos (de 50,9% para 43,9%). Já o número de casais sem herdeiros cresceu de 14,6% para 19,4%. Em 2013, um em cada cinco casais brasileiros não tinham filhos.

Inversamente às faixas etárias mais jovens, a que se encontra entre 20 e 29 anos teve crescimento de 15,36%. Chama a atenção o crescimento populacional acentuado nas faixas etárias acima de 40 anos, numa clara evidência do envelhecimento populacional. Segundo Cerqueira (2015, p. 1), o envelhecimento populacional:

[...] ocorre em escala global, em especial, nos países desenvolvidos. Esse processo caracteriza-se pelo constante aumento da expectativa de vida e a queda de fecundidade. Fatores estes, que juntos, resultam numa grande quantidade de idosos e uma significativa redução de crianças e jovens. Proporciona uma transição demográfica, modificando a forma da pirâmide etária – a base, composta por jovens, fica estreita e o topo, representado por idosos, aumenta.

3 SINAIS DE ESTAGNAÇÃO SOCIOECONÔMICA

A Mesorregião Oeste Catarinense tem seu desenvolvimento socioeconômico ancorado na agroindústria. Nela encontra-se o maior complexo agroindustrial de suínos e de aves do Brasil. Contudo, nas duas últimas décadas, a região vem passando por processo de estagnação econômica e de queda acentuada de seus principais indicadores sociais (FISCHER, *et al.*, 2012). Enquanto no Brasil o Produto Interno Bruto (PIB), entre 2008 e 2012, cresceu 44,84% e em SC 43,79%, na Mesorregião cresceu apenas 13,07%, conforme demonstra a tabela 2.

Tabela 2 – Evolução do PIB das Mesorregiões do Estado de SC, 2008-2012

MESORREGIÕES	2008	2009	2010	2011	2012	%
Oeste Catarinense	24.429.426	24.905.325	23.795.271	26.933.274	27.623.492	13,07
Norte Catarinense	29.426.416	30.146.025	37.164.843	40.457.199	40.881.879	38,92
Serrana	5.856.828	6.231.066	7.027.856	7.519.036	7.685.756	31,22
Vale do Itajaí	33.207.801	35.881.447	46.311.652	51.759.867	55.437.403	66,94
Grande Florianópolis	16.858.236	17.721.001	21.553.341	23.953.658	25.755.289	52,77
Sul Catarinense	13.503.588	14.921.393	16.629.375	18.426.496	19.891.872	47,30

Fonte: Elaborado pelos autores, com base no IBGE.

O mesmo se pode afirmar em relação à Renda *per capita*. Enquanto no país a evolução, entre 2008 e 2012, foi de 45,79% e em SC, 36,34%, na Mesorregião em estudo foi de 11,16%, consideravelmente abaixo de outras mesorregiões, conforme mostra a tabela 3.

Tabela 3 - Renda *per capita* nas Mesorregiões do Estado de SC, 2008-2012

Oeste Catarinense	20.475,49	20.756,25	19.817,63	22.309,77	22.761,29	11,1636
Norte Catarinense	25.083,38	25.393,44	30.642,75	32.968,77	32.943,33	31,3353
Serrana	13.952,54	14.793,25	17.278,45	18.469,89	18.862,74	35,1922
Vale do Itajaí	23.383,59	24.872,16	30.690,7	33.747,15	35.588,19	52,1931
Grande Florianópolis	18.192,49	18.858,81	21.681,37	23.745,86	25.177,76	38,3964
Sul Catarinense	14.681,37	16.076,00	17.976,44	19.751,32	21.149,17	44,0544

Fonte: Elaborado pelos autores, com base no IBGE.

Por sua vez, o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) dos municípios da Mesorregião Oeste, disponibilizado pelo IBGE em 2010, foi de 0,749, abaixo do IDH dos municípios das demais mesorregiões do Estado (0,754) (IBGE, 2010).

4 REDUÇÃO DE MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Os indicadores relativos à educação básica são levantados, anualmente, pelo Censo Escolar, sob a responsabilidade do Ministério da Educação. Suas informações servem de base para a avaliação e proposição de políticas públicas na área educacional, bem como para a destinação de recursos financeiros para estados e municípios. O recorte temporal compreendeu o período de 2000 a 2014.

Entre os anos 2000 e 2014, as matrículas em creches na Mesorregião em estudo tiveram aumento de 186,95%. Trata-se de crescimento considerável, uma vez que a população na faixa etária de 0 a 4 anos vem apresentando redução sistemática, tanto no país, como na Mesorregião. Esse crescimento possui relação com a universalização da educação básica desencadeada pelas políticas educacionais pós-LDB de 1996.

Por sua vez, as matrículas em pré-escolas tiveram variação negativa de 15,81, em contraste com a variação positiva de 186,95% observada nas matrículas em creches no mesmo período (INEP, 2014). O decréscimo das matrículas em pré-escolas foi registrado em todas as mesorregiões do Estado, com exceção das Mesorregiões Norte e Vale do Itajaí.

A Mesorregião em estudo teve a maior redução de matrículas nas séries iniciais do ensino fundamental no período analisado (-26,3%), seguida pelas mesorregiões Serrana (-24,89%) e Sul (-18,98%), conforme se observa na tabela 4.

Tabela 4 - Matrículas no ensino fundamental regular, anos iniciais, Santa Catarina, 2000- 2014

ANO	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	%
Grande Fpolis.	75483	73976	74302	72310	72333	70936	70928	65356	65175	64414	60024	67248	65349	66003	68144	-9,72
Norte .	96833	94658	93617	96086	98684	99531	101731	101276	96491	92605	86925	94288	91058	92706	95145	-1,74
Oeste.	112325	108031	106517	104177	102819	100287	101474	99281	94727	89681	82146	90907	86.414	84161	82781	-26,3
Serrana	42010	41362	40727	40277	40372	41023	41251	38975	36716	35141	31682	36256	32509	31941	31550	-24,9
Sul .	80096	77426	75371	73537	73059	70907	73259	67511	66222	63016	58623	65621	65606	63443	64890	-18,9
Vale do Itajaí	106554	105937	104954	106045	107142	105299	110438	108366	106226	102682	98365	110339	108881	109917	111981	5,09
Estado	501301	501390	495488	492432	494409	487983	499081	480765	465557	447539	417765	466670	451829	450184	456505	-8,93

Fonte: Elaborado pelos autores, com base no Censo Escolar/INEP.

O mesmo comportamento verificou-se nas matrículas dos anos finais do ensino fundamental, com redução de 40,05% (INEP, 2014). A involução acentuou-se a partir de 2010, por conta do aumento dos anos de escolaridade do ensino fundamental de 8 para 9 anos. Esse fenômeno também é observado nas demais mesorregiões do Estado, sobretudo junto às mesorregiões Sul (- 38,76%) e Serrana (- 31,27%), conforme se observa na tabela 5. Tem sua explicação na redução abrupta da população que se encontra nas faixas etária entre 5 e 9 anos (-21,43%) e entre 10 e 14 anos (- 7,68%) (IBGE, 2015), conforme analisado anteriormente.

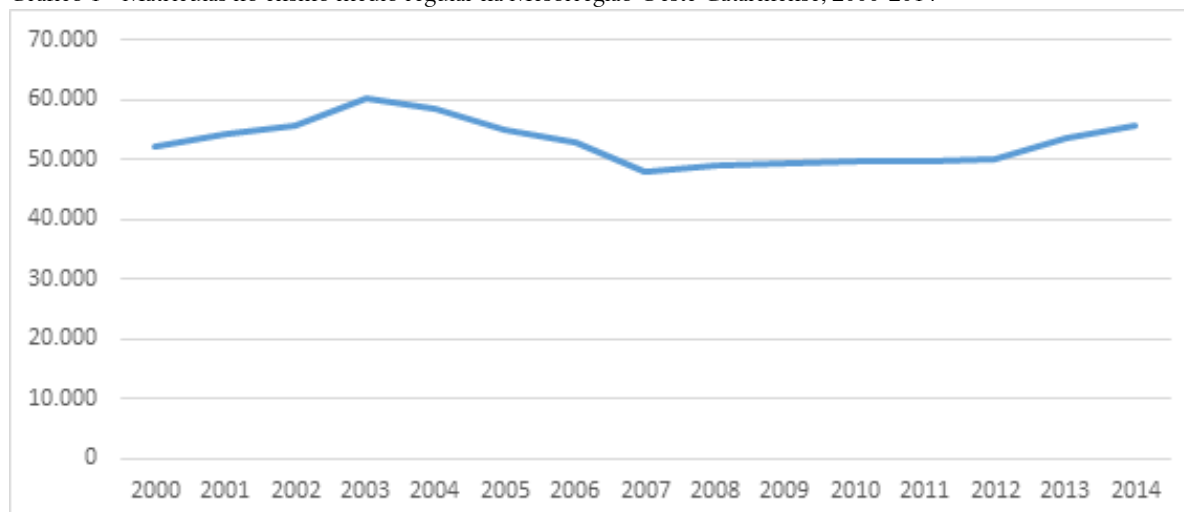
Tabela 5 – Matrículas no ensino fundamental regular, anos finais, Santa Catarina, 2000- 2014

ANO	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	%
Grande Fpolis.	72096	70618	70881	69994	70607	69954	68931	60262	63408	65082	66982	57665	58524	53599	50654	-29,74
Norte	85946	86204	88504	88181	86641	86483	86995	86802	86367	86522	88325	78091	78401	74490	71173	-17,19
Oeste	103290	100197	98589	96661	95465	94504	93375	90585	90551	90528	91776	72.957	74.764	68.078	61.914	-40,06
Serrana	33833	33331	34384	34005	33946	33392	33218	31296	32040	32361	32820	28101	27593	24962	23253	-31,27
Sul	74349	74590	73850	73306	71028	69930	69589	64019	65691	64738	65481	53785	54823	48864	45533	-38,76
Vale do Itajaí	100342	100523	101640	101671	100791	100136	100003	99094	101193	101321	104804	92122	89211	84131	79690	-20,58
Estado	469856	465463	467848	463818	458478	454399	452111	432058	439250	440552	450188	382721	383316	354124	332217	-29,29

Fonte: Elaborado pelos autores, com base no Censo Escolar/INEP.

Contrariando o ensino fundamental, as matrículas no ensino médio regular na Mesorregião em estudo, no período entre 2000 e 2014, tiveram crescimento de 7,24%, abaixo da média do Estado, que foi de 13,28%. Tal crescimento, contudo, não mais se sustentou a partir de 2004, quando se verifica processo de involução. Das 60.274 matrículas registradas na Mesorregião em 2003, chegou-se a 55.829, em 2014 (INEP, 2014), conforme gráfico 1. Tal fato tem relação com a redução da faixa etária entre 15 e 19 anos, cuja variação percentual da população, entre 2000 e 2012 (IBGE, 2015) foi de - 1,65%.

Gráfico 1 - Matrículas no ensino médio regular na Mesorregião Oeste Catarinense, 2000-2014

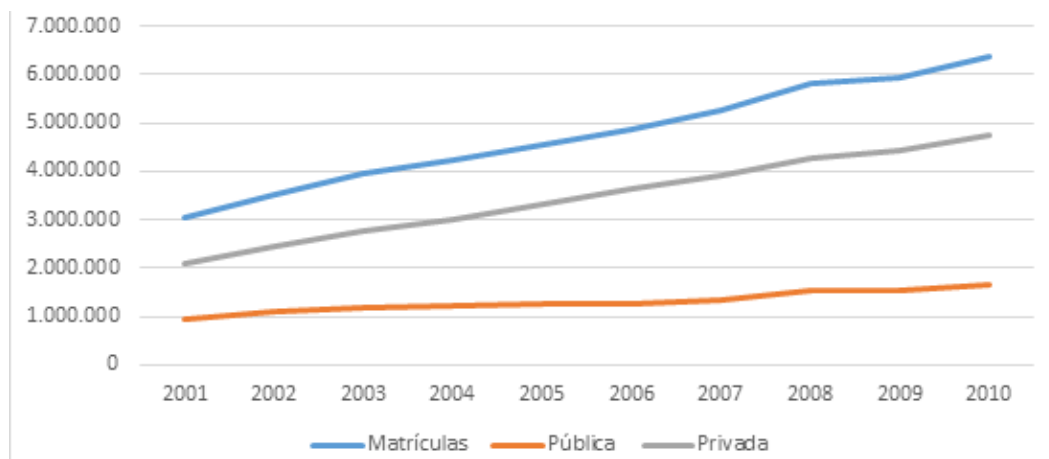


5 ESTAGNAÇÃO DAS MATRÍCULAS NA GRADUAÇÃO

A educação superior brasileira vem passando por processo de expansão desde os anos 1990. Nessa década, a evolução das matrículas presenciais foi de 72,15% (INEP, 2016). Tal crescimento explica-se pela adoção de políticas neoliberalizantes adotadas pelo país nos anos 1990, com prejuízos ao financiamento da educação superior pública. Sob a orientação do Banco Mundial, a legislação educacional pós-LDB de 1996 possibilitou a diversificação institucional e de fontes de financiamento para a educação superior, com o argumento de que o modelo de universidade de pesquisa tornou-se oneroso e, por isso, inadequado aos países em desenvolvimento (SGUISSARDI, 2009).

Entre 2001 e 2010, as matrículas presenciais, nesse nível de ensino, se expandiram em proporções ainda maiores que na década anterior (210,11%), com destaque para o crescimento das IES públicas. Enquanto na década de 1990 as matrículas do setor público cresceram 46,43%, na década de 2000 esse crescimento foi de 173,97% (INEP, 2016), conforme revela o gráfico 2.

Gráfico 2 – Evolução das matrículas na Graduação, por dependência administrativa, 2001-2010, Brasil



Fonte: Elaborado pelos autores, com base no Censo da Educação Superior.

A adoção de políticas públicas para a educação superior nos anos 2000, tais como o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Públicas (Reuni), certamente contribuiu para o avanço das matrículas no setor público (SILVA e OURIQUE, 2012).

No período entre 2011 e 2014, as matrículas no ensino superior continuam crescendo com taxas elevadas (116,14%). Proporcionalmente, no mesmo período, as matrículas do setor público (110,58%) cresceram acima das matrículas do setor privado (118,13%), resultado das políticas de expansão da educação superior pública adotadas nos anos 2000.

Trazendo os dados para o contexto de SC e da Mesorregião Oeste, observa-se que, na década de 1990, o estado de SC obteve uma das maiores taxas de crescimento de matrículas na graduação presencial. Entre 1991 e 2000, o crescimento foi de 146,33%, muito acima da evolução registrada no país (72,2%). Já na década seguinte (2001-2010), a evolução se deu em ritmo menos acelerado (51,3%). Esse crescimento explica-se pela presença de universidades comunitárias descentralizadas por todo o território do Estado, boa parte delas ascendendo ao *status* de universidade na década de 1990. Já entre os anos 2011 e 2014, a evolução das matrículas presenciais no Estado de SC começam a estabilizar-se (8,48%) (INEP, 2016).

A expansão do ensino superior junto à Mesorregião Oeste Catarinense ficou acima da média da expansão verificada em outras mesorregiões do Estado. Entre 1991 e 2000, as matrículas da graduação presencial cresceram 233,52%; no mesmo período, as matrículas no país, como um todo, cresceram 72,15% e no Estado de SC, 146,34%, conforme mostra a tabela 6.

Tabela 6 – Evolução das matrículas de graduação presencial na Mesorregião Oeste, 1991-2000

Ano/ Micror- regiões	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	%
Chapecó	1.309	1.411	1.767	1.970	2.434	2.885	3.124	4.050	4.854	5.863	347,90
Concórdia	721	790	881	883	980	1.008	1.039	1.070	1.160	1.649	128,71
Joaçaba	2.682	2.987	3.101	3.142	3.459	3.679	3.565	4.753	6.030	7.094	164,50
São Miguel do Oeste	403	391	389	389	443	730	732	1.180	1.684	1.927	378,16
Xanxerê	278	319	360	334	235	333	451	678	870	1.454	423,02
TOTAL	5.393	5.898	6.498	6.718	7.551	8.635	8.911	11.731	14.598	17.987	233,52

Fonte: Elaborado pelos autores, com base no Censo da Educação Superior.

O crescimento volumoso das matrículas de graduação na Mesorregião Oeste Catarinense coincide com a transformação de pequenas fundações comunitárias de ensino superior em universidades, bem como com o surgimento de pequenas faculdades privadas que se instalaram na região na década de 1990. Nos anos 2001-2010, a evolução das matrículas presenciais na Mesorregião em estudo começa a decrescer, ficando abaixo do crescimento da média nacional (70,51%), como revela a tabela 7.

Tabela 7 - Evolução das matrículas de graduação presencial na Mesorregião Oeste, 2001-2010

Ano/ micror- regiões	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	%
Chapecó	6.817	7.432	7.226	7.508	8.667	9.902	10.707	12.326	11.556	12.687	86,11
Concórdia	1.824	2.341	2.546	2.638	2.849	3.056	2.950	2.694	2.307	2.417	32,51
Joaçaba	7.498	9.133	10.355	10.532	11.044	10.571	10.514	10.189	10.240	10.457	39,46
São Miguel do Oeste	2.189	2.767	3.156	3.361	3.992	4.274	4.463	4.435	4.705	4.645	112,20
Xanxerê	1.656	2.209	2.931	3.080	3.503	3.699	3.789	3.873	3.417	3.869	133,64
	19.984	23.882	26.214	27.119	30.055	31.502	32.423	33.517	32.225	34.075	70,51

Fonte: Elaborado pelos autores, com base no Censo da Educação Superior.

A mesma tendência de decrescimento se verifica nos quatro primeiros anos da segunda década dos anos 2000. A evolução das matrículas na Mesorregião, entre 2011 e 2014, foi de 3,63%, enquanto que em SC foi de 8,48% e no país, 12,86%.

6 DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR

Em 2013, o Estado de SC possuía 118 instituições de ensino superior. Tais instituições detinham, nesse mesmo ano, 224.226 matrículas em cursos presenciais. Por sua vez, a Mesorregião Oeste Catarinense contava, à época,

com 21 IES, entre elas, uma universidade federal, uma universidade estadual, quatro universidades comunitárias e 15 faculdades privadas (INEP, 2016). As IES da Mesorregião detinham 38.887 matrículas, representando 17,34% das matrículas do Estado (SEMESP, 2015, p. 124).

As Instituições Comunitárias de Educação Superior (ICES) foram pioneiras no processo de interiorização do ensino superior nessa região, ainda na década de 1960. Constituíram-se pela conjugação de esforços entre entidades da sociedade civil e o poder público municipal. O modelo nasce no espaço vazio deixado pelo poder público estatal, que optou por priorizar a expansão do ensino superior público junto aos grandes centros urbanos do país (MACHADO, 2009).

As ICES possuem características próprias, muitas delas não encontradas em outros modelos: são instituições criadas pela iniciativa de organizações da sociedade civil; atuam sem objetivos de lucro; foram criadas enquanto instituições de direito privado; são detentoras de patrimônio cuja origem e destinação são públicas; são reguladas, avaliadas e fiscalizadas poder público (FRANTZ; SILVA, 2002).

Por sua vez, as instituições públicas de ensino superior presentes na Mesorregião se fazem representar pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) e pela Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc). A UFFS instalou-se na Mesorregião Grande Fronteira Mercosul em 2009, em resposta à inexpressiva presença da educação superior pública nessa região (TREVISOL, 2014, p. 9).

Por sua vez, a Udesc instalou-se na capital do Estado em 1965. Constitui doze unidades distribuídas em dez cidades. Uma dessas unidades e alguns de seus polos de apoio à EaD encontram-se na Mesorregião Oeste. Já as pequenas faculdades presentes em diversas cidades da Mesorregião Oeste Catarinense nelas se instalaram movidas por interesses mercadológicos, assim como o fizeram centenas de outras instituições privadas pelo país afora a partir da década de 1990 (SGUISSARDI, 2009).

Ao cabo do presente estudo, e com o propósito de subsidiar as IES presentes na Mesorregião Oeste na tomada de decisões, resta perguntar: as evidências da redução da população mais jovem e o envelhecimento das faixas etárias acima de 40 anos, somado à estagnação das matrículas nos diversos níveis de ensino acima analisado, apontam para quais perspectivas de futuros? Que cenário se descortina para a educação superior nesse contexto e que desafios dele são decorrentes?

Sabe-se que as regiões interioranas, mais ainda as regiões de fronteira, além de localizarem-se distante dos grandes centros, também são punidas pelas dificuldades de acesso à infraestrutura, ao conhecimento, ao poder e a melhores condições de vida, produzindo assimetrias intrarregionais de difícil transposição (TREVISOL, 2014). É nesse contexto que as instituições de ensino superior se encontram; é nele que se sentem desafiadas a manter e ampliar o acesso à educação superior.

Um dos desafios levantados na análise dos indicadores analisados possui relação com a população. Entre 2010 e 2015, a população da Mesorregião Oeste Catarinense cresceu 5,32%. No mesmo período, a população do Estado cresceu 9,09% e a brasileira, 7,18%. Em mesorregiões como Vale do Itajaí (12,91%), Grande Florianópolis (11,75%) e Norte (9,70%), o crescimento foi ainda maior, evidenciando-se a continuidade do processo migratório de regiões interioranas para o litoral (IBGE, 2016).

Analisando a população por faixa etária, observa-se que, entre 2000 e 2012, ano a ano, vem reduzindo-se as faixas entre 0 e 1 ano (-18,38%), 1 e 4 anos (-24,98%) e 5 e 9 anos (-21,43%). Nas faixas etárias de 10 a 14 anos (-7,68%) e 15 e 19 anos (-1,65%), a redução populacional é menor (IBGE, 2016). Até que ponto o decréscimo populacional em faixas etárias mais jovens poderá impactar nas matrículas da educação superior da Mesorregião Oeste nos próximos anos? Com exceção das universidades públicas, as demais instituições, entre elas as instituições comunitárias, dependem, em grande parte, do ingresso de jovens radicados na Mesorregião, pois são instituições loco regionais, limitadas, portanto, do ponto de vista de sua abrangência geográfica.

Entre os anos 2000 e 2014, a Mesorregião Oeste registrou a maior redução de matrículas no ensino fundamental entre as mesorregiões do Estado. Nos anos iniciais, a redução foi de 26,30% e nos anos finais, 40,06%. Esse fenômeno coincide com a redução da faixa etária entre 5 e 9 anos (-21,43%) e 10 e 14 anos (-7,68%), idade indicada para cursar este nível de ensino. Já no ensino médio, as matrículas evoluíram 7,24%, acompanhando o crescimento populacional da faixa etária entre 15 e 19 anos, que foi de 1,65% (INEP, 2016).

Como analisado anteriormente, na década de 1990, as IES presentes na Mesorregião Oeste tiveram crescimento expressivo em suas matrículas. Já na primeira década dos anos 2000, essa evolução começa a estabilizar-se, inferindo-se que, para os próximos anos, poderá haver redução considerável de matrículas, sobretudo nas IES comunitárias e privadas, uma vez que as universidades públicas são mais atrativas e competitivas do ponto de vista do acesso.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As variáveis acima analisadas nos levam a algumas inferências e a apontar para algumas perspectivas e desafios. Não resta dúvida de que o declínio acelerado da taxa de crescimento demográfico constatado nos últimos anos na Mesorregião Oeste implicará na estagnação e, até mesmo, na involução das matrículas em todos os níveis de ensino, em especial no ensino superior, fenômeno que já vem se manifestando nos quatro últimos anos.

Esta mudança do perfil demográfico, associado aos sinais de estagnação dos indicadores socioeconômicos da Mesorregião Oeste, tais como o PIB, renda *per capita* e IDH, certamente estarão exercendo pressão sobre a educação superior, repercutindo na expansão das matrículas das IES nela presentes.

Contudo, apesar desse cenário, ainda há espaço para o crescimento do ensino superior em todas as regiões do país nos próximos anos. Tal perspectiva se sustenta no aumento da cobertura e do número de concluintes do ensino médio verificado nos últimos anos e em sua tendência de continuidade para os próximos anos, além do retorno de profissionais aos bancos escolares com o objetivo de reciclagem (PORTO; RÉGNIER, 2003).

Associado ao cenário anterior, estima-se que haverá, nos próximos anos, pressão ainda maior sobre o ensino superior proveniente de alunos de classes populares. Por outro lado, como entendem Porto e Régnier (2003, p. 96), “a diversificação das necessidades, a transformação no mercado de trabalho, a massificação do ensino e os altos custos que o desenvolvimento de pesquisas envolve levam ao surgimento de tipos distintos de instituições”. Ou seja, as IES comunitárias presentes na Mesorregião terão que conviver, sempre mais, com instituições diversificadas de ensino superior, assim como com a presença de novos atores disputando o ‘mercado’ educacional.

Esse cenário aprofundará o acirramento da concorrência, já visível nos dias de hoje, uma vez que o ensino superior vem se transformando num ‘negócio’ atrativo, o que explica a proliferação de IES privadas pelo país afora (SGUISSARDI, 2008).

Qualquer que seja o cenário da educação superior no futuro, não resta dúvida que as IES presentes na Mesorregião Oeste Catarinense terão que lidar com um conjunto de tendências e processos do macro contexto e de contextos específicos que são de difícil reversão.

REFERÊNCIAS

- BANDEIRA, Pedro Silveira. **As Mesorregiões no Contexto da Nova Política Federal de Desenvolvimento Regional**: Considerações sobre aspectos institucionais e organizacionais. UFMG. Belo Horizonte: Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional, 2004.
- BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação 2001-2010 e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 20001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/10172.htm>. Acesso em: 28 mar. 2016.
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação 2014-2024 e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 28 mar. 2016.
- CERQUEIRA, Wagner. Envelhecimento populacional. **Brasil Escola**. Disponível em: <<http://www.brasilecola.com/geografia/envelhecimento-populacional.htm>>. Acesso em: 01 out. 2015.
- CHAUÍ, Marilena et al. **Universidade em Ruínas**: na república dos professores. Petrópolis: Vozes, 1999.
- DIAS SOBRINHO, José et al. **Universidade em Ruínas**: na república dos professores. Petrópolis: Vozes, 1999.
- FISCHER, Augusto, et al. **Análise demográfica, educacional e socioeconômica nas Secretarias de Desenvolvimento Regional do Oeste Catarinense, Período 2000 a 2010**. Joaçaba: Editora Unoesc, 2012.
- FRANTZ, Walter; SILVA, Enio Waldir da. **As funções sociais da universidade**: o papel da extensão e a questão das comunitárias. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2002.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Divisão Regional do Brasil em mesorregiões e microrregiões geográficas**, Volume I. Rio de Janeiro, 1990. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 25 ago. 2015.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. Rio de Janeiro, 2010. **Censo Demográfico 2010**. Disponível em: < <http://censo2010.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 16 set. 2015.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira**. Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv667.pdf>. Acesso em: 8 set. 2015.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro**, 2015. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv667.pdf>. Acesso em: 8 set. 2015.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Censo Escolar 2014**, Brasília, DF. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/>>. Acesso em: 03 nov. 2015.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Censo da Educação Superior. **Microdados**, 2016. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/>>. Acesso em: 03 fev. 2016.

MACHADO, Ana Maria Netto. Universidades Comunitárias: um modelo brasileiro para interiorizar a educação superior. In: SCHMITD, João Pedro (org.). **Instituições Comunitárias: instituições públicas não-estatais**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009, p. 74-92.

PORTO, Claudio; RÉGNIER, Karla. **O Ensino Superior no Mundo e no Brasil: Condicionantes, Tendências e Cenários para o Horizonte 2003-2025**. Brasília, 2003.

SEMESP. **Mapa do Ensino Superior no Brasil**, 2015. Sindicato das Mantenedoras de Ensino Superior. São Paulo: Convergência Comunicação Estratégica. Disponível em: < <http://convergenciacom.net/pdf/mapa-ensino-superior-brasil-2015.pdf>>. Acesso em: 14 jul. 2016.

SGUISSARDI, Valdemar. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, nº 105, p. 991-1022, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 15 jul. 2016.

SGUISSARDI, Valdemar. **Universidade brasileira no século XXI**. São Paulo: Cortez, 2009.

SILVA, Jorge Paiva da; OURIQUE, Maiane Liana Hatschbach. A expansão da educação superior no Brasil: um estudo do caso Cesnors. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 93, n. 233, p. 215-230, jan./abr. 2012. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/inov/producao/artigos>>. Acesso em: 25 fev. 2016.

TREVISOL, Joviles. Movimentos sociais e universidade popular no Brasil: a experiência de implantação da UFFS. **X ANPED SUL**. Florianópolis, outubro de 2014. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/978-0.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2016.

UNESCO. **Declaração mundial sobre a educação superior no século XXI: visão e ação**. UNESCO, Paris, 1998.

UNESCO. **Conferência Mundial sobre o ensino superior 2009: As novas dinâmicas do ensino superior e pesquisas para a mudança e o desenvolvimento social**. UNESCO, Paris, 2009.

AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS, SEGUNDO AS PROFESSORAS PEDAGOGAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dilva Bertoldi Benvenuti¹
 UNOESC - dilva.benvenuti@unoesc.edu.br
 Maria Cristina Pansera de Araújo²
 UNIJUI - pansera@unijui.edu.br
 Eixo 1 - Comunicação oral

RESUMO

O trabalho objetiva problematizar o processo avaliativo vivido pelas pedagogas, nos anos iniciais do ensino fundamental, na perspectiva de um professor reflexivo, pesquisador, que valorize sujeitos em formação. A pesquisa caracteriza-se como teórica, empírica, quali-quantitativa e descritiva com vinte e quatro professoras dos anos iniciais, egressas do curso de Pedagogia da UNOESC de Maravilha – SC (2004-2008). Os instrumentos para obtenção dos dados foram questionário semiestruturado, grupo focal e fórum online. O professor é sujeito carregado de experiências, que podem influenciar o processo formativo escolar. O sistema tradicional ignora possibilidades da produção de novos conhecimentos e controla de forma genérica o cumprimento dos conteúdos escolares, o que suscita novas proposições. Palavras-Chave: Avaliação. Vivências. Aprendizagem. Formação inicial.

1 A PESQUISA E O DIÁLOGO FORMATIVO

Avaliação é constitutiva da atividade humana, de modo consciente ou não, com juízos de valor que possibilitam escolhas para agir no mundo. Vale salientar o papel que ela assume na instituição escolar ao longo do tempo, como balizador do ensino e da aprendizagem e determinador da promoção dos estudantes para as séries seguintes.

Justifica-se o estudo por entender a relevância didática, pedagógica, social e a necessidade do conhecimento de professor sobre avaliação, pois muitas práticas têm servido preponderantemente como mecanismo de controle, amedrontamento, seleção e exclusão social.

Destarte, entende-se que falar de sua experiência remete os sujeitos de pesquisa a pensar e comunicar suas ideias, possibilitando ao mesmo tempo refletir e ressignificar suas vivências avaliativas de outro lugar, agora como professor que avalia e que, por muito tempo, foi avaliado.

A pesquisa conta com análise teórica e empírica, numa perspectiva quali-quantitativa, em que as abordagens contribuam na análise da realidade social, geração de opiniões e interpretações dos comportamentos e atitudes produzidos pelos sujeitos da pesquisa. Nesta direção, o estudo objetiva problematizar o processo avaliativo vivido pelas pedagogas, nos anos iniciais do ensino fundamental, na constituição de um professor reflexivo e pesquisador, que valoriza os sujeitos em formação. Assim, é necessário refletir sobre as experiências vivenciadas pelos professores para compreenderem que avaliação é um ato de responsabilidade que tanto contribui como nega a retroalimentação do ensino e da aprendizagem.

Passamos uma vida sendo avaliados e de repente somos imbuídos da responsabilidade de avaliar. Assim, é fundamental repensar as vivências avaliativas para que ultrapassem a mera repetição ao serem refletidas, tornando-as experiências de vida, num novo patamar de organização do processo de ensino e aprendizagem.

O curso de Pedagogia pode oportunizar esse movimento de busca de vivências, partilhando com outros as experiências singulares, permitindo reflexões coletivas que enriquecerão as discussões e a formação teórica e metodológica desse professor avaliador.

¹ Mestre em Educação pela Universidade de Passo Fundo (UPF). Doutoranda em Educação nas Ciências na Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ-RS). Professora do Curso de Pedagogia da Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC), São Miguel do Oeste – SC.

² Doutora em Genética e Biologia Molecular e professora do programa Pós-Graduação de Mestrado e Doutorado em Educação nas Ciências na Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ-RS).

O processo de caminhar para si apresenta-se, assim, como um projeto a ser construído no decorrer de uma vida, cuja atualização consciente passa, em primeiro lugar, pelo projeto de conhecimento daquilo que somos, pensamos, fazemos, valorizamos e desejamos na nossa relação conosco, com os outros e com o ambiente humano e natural (JOSSO, 2004, p. 59).

O protagonismo do professor com sabor diferente decorre da inserção na compreensão das influências formativas que possibilitam as escolhas de outros encaminhamentos e estratégias avaliativas na sua atuação profissional. Pontos que significam construção do pensamento, linguagem e consciência, e não mera reprodução da realidade ensinada.

Avaliação é elemento basilar no processo de ensino e aprendizagem, sendo que neste estudo promovem-se reflexões a respeito das vivências avaliativas destas professoras. Para investigação foram convidadas doze professoras para preenchimento do questionário, oitenta para o fórum online e vinte para o grupo focal, todas egressas do curso de Pedagogia da Universidade do Oeste de Santa Catarina – UNOESC - Maravilha (matriz 2004-2008), atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental nos anos de 2014 e 2015. Vinte e quatro destas egressas participaram efetivamente de três momentos de obtenção dos dados da pesquisa, com os instrumentos: questionário semiestruturado (PQ); fórum online (PF) e grupo focal (PGF). Os resultados foram explorados por meio da análise das falas das pesquisadas relacionadas a questão de pesquisa e apresentadas no texto em *italico*

Oito professoras pedagogas preencheram o questionário, que, segundo Gil (1999, p.128), “é a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc.” Outras oito professoras pedagogas envolveram-se na discussão proposta no fórum online, um espaço de argumentação que visa à leitura da realidade de forma crítica pelos seus participantes (Lopes, 2007). Por fim, mais oito egressas participaram do grupo focal coletivo, que, segundo Caplan (1990, p.17), “[...] é um pequeno grupo de pessoas reunido para avaliar conceitos ou identificar problemas [...] em pesquisas qualitativas”.

A rotina estabelecida no processo avaliativo escolar cria mitos e ocasiona preconceitos que rotulam, manipulam e impedem avanços no desenvolvimento cognitivo e nas aprendizagens dos (as) alunos (as). Rebuscar vivências para transformar em experiências é uma tomada de decisão consciente, para avançar em termos de reflexões teóricas e metodológicas sobre a avaliação. Constituir-se professor, primeiramente olhando para si e posteriormente para o outro, parece um bom começo para quem quer conceber o processo de avaliação como um ato de benquerença e não de medo, traumas e exclusão.

A partir desta introdução ao diálogo, é essencial saber como as professoras pedagogas viveram a avaliação da aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental.

2 VIVÊNCIAS AVALIATIVAS: UM PERCURSO A IDENTIFICAR

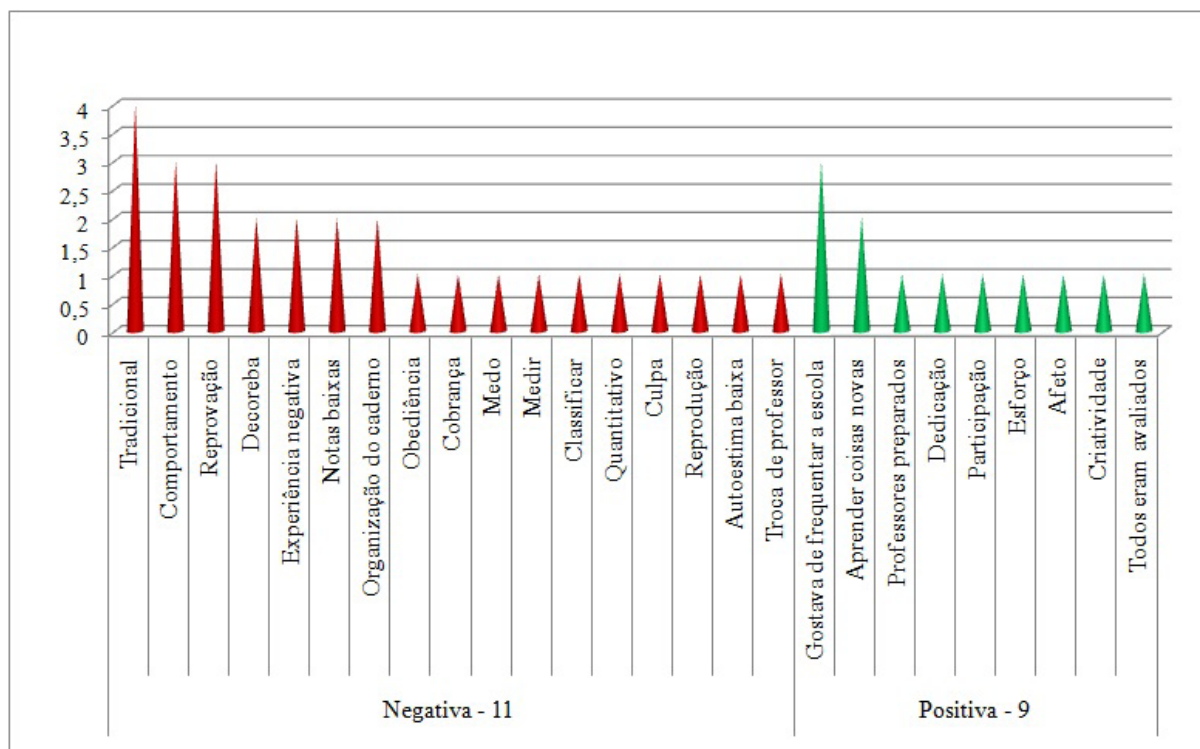
As vivências avaliativas provocam a internalização de conceitos, orientam normas, delineiam modelos e norteiam procedimentos. O professor diante desta situação precisa ser provocado a pensar, pois não pode ser mero reprodutor de práticas vividas. Sua intervenção poderá mobilizar outros jeitos de agir, proporcionando aos aprendentes um estar presente, convivência de constituição de sujeitos que juntos produzem caminhos ainda não definidos, pois são próprios e cabe aos que estão implicados, traçá-los.

As vivências das professoras pedagogas nos anos iniciais do Ensino Fundamental estavam baseadas numa perspectiva tradicional, em que se atribuía valor ao comportamento, dando ênfase a decoreba e a reprovação por falta de “conhecimento”. Esses encaminhamentos estão baseados na prática de exames e não na avaliação, muito mais focado no ato de classificar e punir do que no interesse de incluir e promover. Para Dewey (2011, p.28), “[...] não é suficiente insistir na necessidade da experiência, nem mesmo de atividade em experiência. Tudo depende da qualidade da experiência que se tem”.

A escola é o lugar onde se constituem relações de confiança, bem estar e felicidade. Só assim os sujeitos poderão viver intensamente o processo e ampliar suas relações com o mundo. Como asseveram Morin; Pena-Vega; Paillard (2004, p.56): “O objetivo da escola é ajudar aprender a viver”. E, Snyders (1988, p. 21) completa: “nada pode pela felicidade de outrem, aquele que não sabe ser feliz ele próprio”. Isso não quer dizer que os alunos não serão ensinados, cobrados e regrados, porém, que todos esses esforços sejam movidos pelo desafio, estímulo e significação do que é ensinado. Viver intensamente o percurso torna o processo mais leve, límpido e brilhante.

A intenção é saber se as professoras pedagogas entendem que estas vivências interferiram em sua formação e nas práticas de avaliar os alunos dos Anos Iniciais da Educação Básica.

Gráfico 1 - Avaliação vivenciada nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pelas professoras pedagogas do Município de Maravilha, 2014/2015



Fonte: dados da pesquisa

As professoras relatam que suas vivências de avaliação nos Anos Iniciais, estavam baseadas numa perspectiva negativa, tradicional, práticas pautadas no comportamento, obediência, reprovação, cobrança e medo. Jogo de superioridade entre professor e aluno, ideia de conhecimento como repasse de informação pronta e acabada. Lugar para quem tem capacidade de tirar notas e repetir o que lhes é repassado. Como afirmam as pesquisadas:

PQ1: Experiência negativa. Ser uma boa aluna, merecedora de uma “boa nota” significava ser quieta e obediente. (PQ1, 2014)

PQ5: Nos Anos Iniciais, estudei em Colégio das Freiras e era uma Pedagogia tradicional. (PQ5, 2014)

PQ8: Pois era um processo de muita decoreba, na qual fez com que eu aprendesse. (PQ8 2014)

A oportunidade das professoras pensar sobre estas vivências é valiosa, pois a reflexão é a possibilidade de olhar para si, tomando consciência da sua capacidade de intervenção. Ao mesmo tempo é triste verificar que o comportamento é utilizado como medida para avaliar, desviando totalmente o objetivo desta prática, como lembram as professoras pedagogas:

PF1: [...] Algumas vezes senti medo sim, medo de não conseguir, medo de tirar nota baixa. (PF1, 2015)

PF3: [...] A avaliação sempre foi baseada em provas, trabalhos, capricho do caderno e comportamento em sala de aula. (PF3, 2015)

PF4: [...] nos anos iniciais contava capricho no caderno e atividades. [...] nos Anos Iniciais a avaliação foi mais baseada em um caráter quantitativo. (PF4, 2015)

PF5: [...], pois era considerada a mais “fraquinha da sala”, e era a mais fraca realmente, tanto na questão de conteúdo, como de interação com colegas e professores. Este fato me levou a reprovação. (PF5, 2015)

PF6: [...] era focada mais no comportamento do aluno. [...] ditados e cobrança da tabuada diariamente e comportamento de cada um era feita a avaliação. (PF6, 2015)

Constata-se que a avaliação vivenciada está totalmente alicerçada no senso instrumental do positivismo, organizada tecnicamente pelo atendimento aos objetivos propostos pelo sistema educacional, em que o professor não pensa, somente repassa conteúdo, cobra e executa. É a reprodução de saberes prontos e acabados, como salienta PF8:

PF8: A maioria de minhas professoras tinha uma postura muito tradicional. [...] Lembro de que ou se aprendia da maneira que era imposto ou não se aprendia. Todos eram ensinados da mesma maneira, e lembro que muitas vezes apresentamos algumas dificuldades e éramos tratados como diferentes. Os que melhor se saíam eram os que apresentavam, declamavam e assim por diante. Talvez não por culpa delas, mas com certeza por uma formação rígida, cheia de regras, “de formas”, padrões. (PF8, 2016)

Fica visível na fala de PF8, o distanciamento existente entre professor e aluno, postura de comando e não de comunicação e diálogo. O respeito às diferenças não está reconhecido e os méritos aos considerados melhores são exaltados. Uma escola controlada pela disciplina, fragmentação, exclusão e rejeição ao humano. Evento propício para alimentar a desigualdade social e impedir as oportunidades para todos. Como diz Savater (2006, p.41), “Ninguém é sujeito na solidão e no isolamento; é sempre entre sujeitos que cada um de nós é sujeito; o sentido da vida humana não é um monólogo, mas tem origem no comércio do sentido, de uma polifonia colar”. A multiplicidade de saberes confere a sala de aula, organização de uma orquestra movida pelas diversas vozes, que com suas diferenciações entoam a música da diversidade e dos respeito à inclusão e ao conhecimento. Estas evidências são confirmadas:

PGF2: Quando cheguei ao 4º ano, a professora cobrava resumo do livro e eu não gostava disso. Daí parei de ler e não gosto até hoje. Quando fui trabalhar com o 4º ano, tinha a proposta de resumo e fugi, não quis trabalhar com isso. Esta foi uma experiência negativa. (PGF2/2015)

PGF3: *Muita troca de professor, cada um avaliava de um jeito e acabei reprovando. A troca era muito frustrante, pois a avaliação era sempre de outro jeito. Mas, eu não quero de jeito nenhum reproduzir este sistema com meus alunos[...].* (PGF2/2015)

Os relatos mostram que as vivências negativas ficaram marcadas na memória das professoras, carregando consigo probabilidade de reprodução. Nesse contexto, torna-se significativo que o curso de Pedagogia oportunize a busca e a reflexão dessas vivências, possibilitando que cada uma se conheça e se constitua enquanto ser docente crítico e emancipado, com possibilidade de criação e delineamento de práticas contrárias, que afastem a ideia da reprodução. O estado de consciência permitirá essa evolução de pensamento, internalizando novos conceitos, paradigmas e práticas. Como afirma Dewey (2011, p. 27):

Nem todas as experiências são verdadeiramente ou igualmente educativas. Experiências e educação não são diretamente equivalentes umas a outra. Algumas experiências são deseducativas. Qualquer experiência que tenha o efeito de impedir ou distorcer o amadurecimento para futuras experiências é deseducativa.

Aprender pela experiência pode ser tornar perigoso quando não se permite que essas vivências sejam renovadas, analisadas e refletidas. Como afirma PGF5: *“Interferiu para não fazer igual a minha professora”* e PGF4 complementa: *“Era um método tradicional, tinha que ser exatamente como estava lá. Isso eu jamais faço com meus alunos”*.

Os professores foram historicamente preparados para atender interesses de um currículo que possui saberes selecionados e fragmentados. Esse formato de organização curricular tem intuito de disciplinar corpo e mente, para que se tornem bons reprodutores de saberes, definidos e considerados importantes pelo próprio sistema educacional. Nessa direção, “[...] o poder não deve ser encarado exclusivamente como algo que atua sobre nós, como se nos limitássemos a ser objeto de sua ação. Ele também é exercido por nós, o que nos coloca simultaneamente na condição de sujeitos e objeto do exercício do poder.” (PARANHOS, 2000, p.56)

Nessa formatação pode surgir cópia fiel do professor, e este então continua a caminhada de controle e subordinação. A insegurança, angústia e indecisão encaminham o novo profissional a seguir uma única regra ou receita, que oferece conforto e segurança: a imitação do professor que de alguma forma representa sua referência de formação.

A memorização e valorização do comportamento oferecem certa segurança ao professor, pois ao sentir medo ou ser ameaçado, o aluno recua, passa a obedecer, seguindo regras impostas sem nunca questionar. Método totalmente tradicional uma vez que, nessa sistemática, o aluno devolve para o professor conteúdo decorado e memorizado tal como o havia recebido. É a legítima prática da reprodução. Paulo Freire (1997, p.107) afirma que: “como professor não me é possível ajudar o educando a superar sua ignorância se não supero permanentemente a minha.”

É um sistema pautado pela classificação, controle e disciplinamento, pois o que deveria servir para retroalimentar o processo de ensino aprendizagem exerce pressão e nega o esforço e a capacidade dos sujeitos envolvidos. Conforme Luckesi (2003, p. 16),

A tradição dos exames escolares, que conhecemos hoje, em nossas escolas, foi sistematizada nos séculos XVI e XVII, com as configurações da atividade pedagógica produzidas pelos padres jesuítas (séc. XVI) e pelo Bispo John Amós Comênio (fim do séc. XVI e primeira metade do século XVII).

Existem registros de que tal prática antecede a esse período, pois, na China, três mil anos antes de Cristo, já se usavam os exames para selecionar homens para o exército. Entretanto, os exames escolares, como praticados em nossas escolas, foram pensados e organizados na contemporaneidade (LUCKESI, 2003).

Os alunos gostam de sentir-se parte do processo de aprendizagem, protagonistas de seu próprio desenvolvimento. Envolvê-los exige do professor abertura de pensamento e a ruptura com a ideia de poder e autoridade, permi-

tindo autonomia e desobstrução de olhar para as possibilidades do outro. Precisa rever conceitos, revirar paradigmas e pensar que nem sempre deve, pode e precisa ser desse jeito.

2.1 PROFESSORAS PEDAGOGAS ASSUMEM O PAPEL DE AVALIADORAS!

As professoras pedagogas após realizar o percurso formativo precisam enfrentar a sala de aula. Será que suas vivências foram esquecidas ou refletidas durante o curso de Pedagogia? Suas práticas serão repetidas a partir da formação de seres disciplinados, dóceis e manipuláveis?

Cabe ao curso de Pedagogia (re) conhecer as vivências destas acadêmicas para possibilitar o processo de reflexão-ação-reflexão-ação. Isso imprescindivelmente deve passar pela reflexão e conscientização, para que não ocorra a mera repetição e reprodução de práticas arcaicas, que excluem e afastam da escola o sentido do ensinar e avaliar. Foucault (2004, p.126) contribui com a discussão quando diz “[...] em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações”.

As vivências avaliativas precisam ser (re) buscadas e postas para serem refletidas. Precisam entender a função da escola não como reprodutora de um modelo de sociedade desigual, mas sim como espaço de possibilidades, construção de indivíduos críticos e capazes de transformar o mundo onde vivem.

Normaliza-se a escola à ideia do medo e do receio de ser avaliado, reprovado e excluído. É perigoso normalizar o pensamento de uma avaliação que assusta, classifica e monopoliza. Aprender é um ato de coragem, alegria e vida. Vida não é submissão, negligência e amedrontamento. O medo esvazia o sentido da educação e atropela um tempo que poderia ser significativo e alegre.

As experiências jamais poderão ser generalizadas, pois dependem da escola, do professor e dos encaminhamentos efetuados pela própria gestão escolar. O problema da avaliação está estagnado numa perspectiva de classificação em que os alunos estudam para realizar as provas. Ainda prevalece a conduta de devolver o pacote de saberes tal qual foi repassado, num ato estático.

A práxis é necessária nesse contexto, pois, ela não é mera prática, é “[...] elaboração coletiva, num grupo, das práticas vividas no cotidiano. A prática pode se situar no plano das elaborações primárias do pensamento, a práxis não. Ela pressupõe um coletivo: um coletivo articulado, nunca massificado ou aglutinado”. (IMBERT, 2003, p. 74)

O perigo está em bloquear a capacidade criadora desse (a) professor (a), que aprende em sala um cabedal de técnicas e metodologias, como se fosse um receituário, levando-o a reproduzir sem criticidade. Quando oportunizado a expor suas vivências, surge a possibilidade do questionamento e reflexão, perspectivas coletivas e diferenciadas, pensamentos que vão constituindo consciência com olhares práticos.

Nessa direção, Pimenta (2005, p.26) deixa claro que o saber docente não é formado apenas da prática, é também necessário sintonizá-lo com as teorias da educação.

[...] Os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da prática, ao mesmo tempo ressignificando-os e sendo por eles ressignificados. O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análises para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais, e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os. Daí é fundamental o permanente exercício da crítica das condições materiais nas quais o ensino ocorre.

Uma prática reflexiva competente do professor permite encaminhamentos coletivos, possibilitando melhorar não só as relações na sala de aula, mas também inferir nos contextos sociais mais amplos. Refletir no decorrer da ação possibilita o desenvolvimento do pensamento e a possibilidade de outras intervenções.

Pensar sobre a ação parece ser importante para ressignificar o fazer pedagógico e traçar outras possibilidades de intervenções, no que diz respeito a formação inicial dos professores pedagogos. É importante reconhecer numa proposta reflexiva a possibilidade de qualificar o processo de formação de professores, permitindo ampliar sua capacidade de enfrentar a complexidade, as incertezas e as injustiças que ocorram no contexto escolar e na sociedade.

As professoras pedagogas reconheceram a importância dessa etapa de formação, entendendo esse espaço como possibilidade de reflexão e conscientização, percebendo-se capazes de pensar e articular saberes científicos e pedagógicos diante dos espaços de ensinar e aprender. Constata-se que as egressas atribuem maior valor aos componentes que desenvolvem técnicas e práticas, do que aos de filosofia, sociologia e antropologia, que desafiam a refletir sobre o mundo e o papel dos sujeitos no contexto social.

A consciência dos atos e fatos permite observar a realidade, propiciando mudança de pensamento e ação. É um processo de desenvolvimento pessoal e social, que necessita predispor os sujeitos, possibilitando a superação de um estado condicionado. Essa consciência reflexiva faz o sujeito perceber a intenção, possibilitando pensar e refletir sobre a ação, sendo que o homem ao expor seu pensamento sobre a intencionalidade da consciência mostra conhecer a história do problema (FREIRE, 1969).

O controle efetuado pelo sistema e a rotina que assola a vida diária do professor no contexto da sala de aula exige que muitas vezes se mascare o sentido da avaliação, pois estipula prazos e exige domínio de habilidades e competências, que a maioria dos alunos num pequeno espaço de tempo, tem dificuldades em atender.

O processo de disciplinamento delinea um jeito próprio de modelar e monitorar os sujeitos. A avaliação assusta, amedronta e mantém os corpos submissos e controlados. Calar e obedecer pode ser a regra para ser um bom aluno, ao provocar acomodação sem posicionamento ou fala que exponha o seu entendimento. Essa manipulação pode interessar aos que se dizem “neutros” ou que não querem enfrentar conflitos ou discussões de ideias. Como afirma Foucault (2004, p. 150), “Constrói quadros; prescreve manobras; impõe exercícios; enfim, para realizar a combinação das forças, organiza ‘táticas’”. Jogo arriscado, quando temos como desejo que a escola oportunize o desenvolvimento da autonomia e das potencialidades humanas, entendendo o ser humano como omnilateral, em oposição à ideia de unilateralidade alienante.

O silêncio e as angústias escondidas entre os muros escolares fazem com que as regularidades educacionais sejam cumpridas e reproduzidas, porém, muito pouco refletidas. Quando não se pensa, nem se questiona, as rotinas e práticas imbuídas nos contextos escolares reproduzem-se e instalam-se como redes de subordinação e amedrontamento. As malhas só se rompem diante da reflexão e do questionamento!

3 TRECHO QUE FINDA E CONVIDA O LEITOR A REDESENHAR SUA PRÁTICA...

O inesperado existe à nossa frente, invisível, com o potencial de transformar a nossa visão de mundo [...] Vamos abraçar nossa imperfeição, a incompletude do saber, celebrando nossa compulsão para ampliar a ilha do conhecimento, trazendo um pouco mais de luz para iluminar o caminho adiante.[...] É para isso que estamos aqui. (GLEISER, 2015, p.329)

A formação das pedagogas pesquisadas baseou-se em modelos tradicionais de avaliação, pautadas na verificação e imposição de padrões uniformizados. Assim, o professor constitui-se por experiências que nem sempre são suas, pois no decorrer do seu percurso formativo vivenciou práticas, normas e regras de outros, organizadas num sistema tradicional, que ignora possibilidades de novos conhecimentos e controla de forma genérica o cumprimento dos conteúdos escolares.

Grande parte das pedagogas pesquisadas afirma ter sido influenciada pela formação, ao mesmo tempo em que admitem ter tomado consciência de como não devem agir ou fotocopiar práticas e experiências vividas. Isso demonstra que o processo de reflexão e de conscientização pode proporcionar um novo jeito de pensar a ação, realizar, refletir sobre a prática desenvolvida, produzir novas reflexões e assim, tornar-se autônomo e autor de sua atuação.

As vivências serviram para orientar encaminhamentos, mas também para fazer o diferente, perceber o insólito e interferir de forma dessemelhante. Isso leva a repensar também as práticas encaminhadas pelas professoras pedagogas, pois talvez nem todas as egressas tenham essa capacidade de pensar, refletir e perceber essa contradição por si só.

A atividade avaliativa é complexa. As práticas são arcaicas, baseadas numa perspectiva tecnicista, instrumento de poder e controle nas mãos do professor. Este emaranhado de vivências precisam ser sacolejadas e refletidas, caso contrário, se arrastam e se reproduzem eternamente, sem perspectiva de mudança.

As vivências avaliativas desenvolvidas na escola possuem força inigualável na formação do professor, pois, desde muito cedo já constata que a nota é que vai decidir o destino escolar. Entre tantas vivências negativas, espalha-se o medo, receio e a insegurança. O excesso de cobrança vai educando este professor para uma perspectiva de avaliação, que precisa ser modificada.

O curso de Pedagogia pode possibilitar aos sujeitos da aprendizagem a oportunidade de olhar para dentro e para fora de si mesmos, de modo que o professor possa entender-se como parte do processo e responsável em movimentar um conhecimento recíproco e necessário para que ambos (professor e aluno) possam se desenvolver.

É relevante duvidar das certezas, obviedade e evidências, ressaltando que somos humanos tentando avaliar outros humanos. A incerteza, a sutileza e o bom senso ajudarão o professor a seguir a viela, duvidando do vivido, percebido e constatado.

Desejamos com este estudo desacomodar verdades e promover motivos para diálogos e reflexões que permeiam o contexto escolar e a coletividade de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A intenção é propiciar luminosidade, propiciando dialogicidade entre passado e presente, instigando os professores a olharem para si, rebuscando vivências avaliativas ainda não refletidas, nuvens escuras que muitas vezes impedem a claridade e o vislumbamento de outros jeitos e possibilidades.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins fontes, 1999.

CAPLAN, S. *Using focus group methodology for ergonomic design*. Ergonomics, v. 33, n. 5, p. 527-33, 1990.

DEWEY, John. **Experiência e Educação**. Tradução de Renata Gaspar. 2. Edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. (Coleção Textos Fundantes de Educação).

FOUCAULT, M. **“Os recursos para o bom adestramento”**. Vigiar e punir: nascimento da prisão. 29ª ed. Tradução de Raquel Ramalhe. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

_____. Teorias e Instituições Penais. In: _____. **Resumos dos cursos do collège de France**(1970 -1982). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

FREIRE, Paulo. **Extensión o comunicación?** La conscientización em el médio rural. Santiago: ICIRA, 1969.

GLEISER, Marcelo. **A ilha do conhecimento: os limites da ciência e a busca por sentido**. 3ª Ed. Rio de Janeiro, Record, 2015.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

IMBERT, F. **Para uma práxis pedagógica**. Brasília, Plano, 2003.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LOPES, C. **O fórum de discussão como espaço de intersubjetividade e perspectivas de pesquisa**. II Encontro Nacional sobre Hipertexto (2007). Disponível em: http://www.ufpe.br/nehte/hipertexto2007/anais/ANAIIS/Art48_Lopes.swf acesso em 12 de março de 2010.

MORIN, E; PENA-VEGA, Alfredo; PAILLARD, Bernard. **Diálogo sobre o conhecimento**. São Paulo: Cortez, 2004.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática**. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.

PARANHOS, A. Política e cotidiano: as mil e uma faces do poder. In: MARCELLINO, N. C. (org.) **Introdução às Ciências Sociais**. Campinas: Papyrus, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SAVATER, Fernando. **O valor de educar**. Portugal: Dom Quixote, 2006.

SNYDERS, Georges.,? *Es Possible Aplicar en Francia una Pedagogia Inspirada en Makarenko?*, Berlim, Alemanha, Educadores del Mundo,1988.

DESAFIOS DA TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO: CONDIÇÕES ATUAIS NA REALIDADE BRASILEIRA

Tadiane Regina Popp
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
tadiane.popp@unoesc.edu.br
Eixo: Educação e contemporaneidade

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo compreender alguns desafios que a Educação brasileira tem enfrentado em matéria de uso da tecnologia da informação e comunicação como recurso de apoio à aprendizagem. Os desafios são delimitados considerando o panorama histórico e atual da utilização das tecnologias da informação nas escolas brasileiras. Utilizamos os resultados da pesquisa intitulada TIC Educação 2014, para contextualizar de que forma a tecnologia se relaciona com a educação brasileira.

Palavras-chave: Tecnologia da Informação na Educação Brasileira. Tecnologia na educação.

1 INTRODUÇÃO

A tecnologia permitiu ampliar a capacidade de memorização e potencializou a capacidade produtiva, possibilitou outras formas de comunicação e uma maior qualidade de vida. Ela tem mudado a humanidade desde o final do século passado, provocando uma verdadeira revolução na vida das pessoas. Esta revolução, como não poderia deixar de ser, chegou às escolas, nas quais, além de provocar mudanças, também criou desafios a serem vencidos, principalmente, pelos educadores.

A sociedade e o mercado de trabalho estão cada vez mais exigentes, as pessoas precisam estar aptas a pensar globalmente em um mundo competitivo e conectado. Para as escolas ficou o desafio de formar e desenvolver estas habilidades, em um contexto de mudanças tecnológicas imensas que interpelam a educação e os profissionais que dela fazem parte.

Com este artigo, pretendemos compreender melhor os desafios das tecnologias da informação e comunicação nas escolas, considerando as atuais condições das escolas públicas brasileiras. Entendemos, porém, que não será possível o esgotamento do tema, porém nossa tentativa será de esclarecer quais dificuldades são mais evidentes. No primeiro momento buscaremos explorar o conceito de tecnologia e questões relativas ao seu uso. Em seguida, investimos em um breve resgate histórico para observar em que contexto as tecnologias da informação chegam até as escolas e com quais propósitos são utilizadas. Para tanto, com vistas a conhecer as condições atuais da educação brasileira em relação à tecnologia, valemo-nos dos resultados da pesquisa TIC Educação 2014¹ realizada pelo NIC.br/CETIC.br², uma pesquisa de abrangência nacional, realizada em 1.034 escolas com turmas regulares do 5º ao 9º ano e do 2º ano do ensino médio. Estas escolas constam no Censo Escolar 2014, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

Com estes dados, entendemos ser possível definir um panorama atual da utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) nas escolas públicas brasileiras, percebendo as condições no ambiente educacional. Assim, torna-se possível conhecer e compreender os desafios atuais enfrentados pelas escolas quanto ao uso de tecnologias em um contexto competitivo e globalizado em que se inserem.

2 TECNOLOGIA: ENTENDENDO O CONCEITO

Atualmente, é inviável pensar na sociedade sem perceber a interferência da tecnologia da informação e comunicação. Ao longo da história humana, o homem sempre procurou aperfeiçoar a sua forma de viver com ferramentas que servissem para ampliar sua capacidade produtiva ou melhorar sua qualidade de vida.

Desde a pré-história o homem vem fazendo uso de tecnologias, como, por exemplo, quando faziam instrumentos de pedra lascada, utilizados na caça, pesca ou mesmo coleta de frutos e raízes. Com essa tecnologia, foi possível desenvolver a agricultura e a sua vida ficou mais fácil.

Ao longo de sua história, o ser humano tem vivido um ininterrupto processo de inovações, usando a tecnologia a seu serviço. Seja para alimentação, produção ou segurança, ela tem assegurado a sobrevivência e melhora na qualidade de vida das pessoas.

Frequentemente, a ideia de tecnologia é associada a máquinas. Contudo, ao conceituá-la é necessário perceber, conforme o dicionário de filosofia de Nicola Abagnano (1982, p. 906), que se trata do “estudo dos processos técnicos de um determinado ramo de produção industrial ou de mais ramos.” No mesmo dicionário, o conceito de técnica aparece como:

[...] todo conjunto de regras aptas a dirigir eficazmente uma atividade qualquer. A técnica, nesse sentido, não se distingue nem da arte nem da ciência nem de qualquer processo ou operação para conseguir um efeito qualquer: o seu campo estende-se tanto quanto o das atividades humanas. (ABAGNANO, 1986, p. 906).

Kenski (2010, p. 24) contribui assinalando:

Ao conjunto de conhecimentos e princípios científicos que se aplicam ao planejamento, à construção e à utilização de um equipamento em determinado tipo de atividade, chamamos de “tecnologia”. Para construir qualquer equipamento – uma caneta esferográfica ou um computador – os homens precisam pesquisar, planejar e criar o produto, o serviço, o processo. Ao conjunto de tudo isso, chamamos de tecnologias.

Sobre a questão conceitual, de acordo com Pinto (2005, p. 219, grifo do autor), concluímos mostrando que:

A palavra “tecnologia” é usada a todo o momento por pessoas das mais diversas qualificações e com propósitos divergentes. Sua importância na compreensão dos problemas da realidade atual agiganta-se, em razão justamente do largo e indiscriminado emprego, que a torna ao mesmo tempo essencial e confusa. Desde jornalistas até filósofos, não há estudioso a observar a realidade, onde se destaca ao primeiro relance a forma de produção social, que deixe de usá-la, tendo de permeio os especialistas em todos os modos imagináveis do saber. No entanto, comprova-se imediatamente não existir um conteúdo inequívoco para defini-la.

Fica evidente, então, que o conceito de tecnologia é variável e contextual. Algumas vezes se confunde com a técnica e também com inovação, justamente por tratar de novidades dos mais variados processos.

Ao observar a realidade circundante, percebe-se que já não se vive sem tecnologia. Em todas as atividades cotidianas ela está presente, fazendo parte de todo o processo e, muitas vezes, sendo o próprio processo.

Percebemos, pois, que tecnologia não se trata apenas de uma ferramenta ou instrumento para realizar uma atividade, é preciso compreender as técnicas e as tecnologias como parte do fenômeno, sendo capazes de interferir no processo e ampliar e melhorar o alcance dele. Como evidenciado por Kenski (2010, p. 21):

A evolução tecnológica não se restringe apenas aos novos usos de determinados equipamentos e produtos. Ele altera comportamentos. A ampliação e a banalização do uso de determinada tecnologia impõem-se à cultura existente e transformam não apenas o comportamento individual, mas o de todo o grupo social. A descoberta da roda, por exemplo, transformou radicalmente as formas de deslocamento, redefiniu a produção, a comercialização e a estocagem de produtos e deu origem a inúmeras outras descobertas.

Ao longo da história da humanidade, a tecnologia sempre atendeu às demandas da sociedade. Até se chegar aos computadores que são usados atualmente, foi percorrido um caminho longo que seguiu do ábaco (reconhecido como a primeira calculadora da história), passando por régua de cálculo, a máquina de Pascal, máquina de Hollerith, até chegar aos computadores pré-modernos. Segundo Gugik (2009):

A Segunda Guerra Mundial foi um grande incentivo no desenvolvimento de computadores, visto que as máquinas estavam se tornando mais úteis em tarefas de descifração de mensagens inimigas e criação de novas armas mais inteligentes. Entre os projetos desenvolvidos nesse período, o que mais se destacou foi o Mark I, no ano de 1944, criado pela Universidade de Harvard (EUA), e o Colossus, em 1946, criado por Allan Turing.

A computação moderna pode ser definida como o uso de computadores digitais e segundo Gugik (2009) a mais importante delas era o Eniac:

No ano de 1946, ocorreu uma revolução no mundo da computação com o lançamento do computador ENIAC (Electrical Numerical Integrator and Calculator), desenvolvido pelos cientistas norte-americanos John Eckert e John Mauchly. Esta máquina era em torno de mil vezes mais rápida que qualquer outra que existia na época. As dimensões desta máquina são muito grandes, com aproximadamente 25 metros de comprimento por 5,50 metros de altura. O seu peso total era de 30 toneladas. Esse valor representa algo como um andar inteiro de um prédio.

Verifica-se, então, que os primeiros computadores eram máquinas gigantescas que ocupavam salas inteiras, eram pouco funcionais e realizavam poucas operações, serviam apenas para automatizar algumas tarefas, como os cálculos matemáticos. Com o passar do tempo os computadores ficaram menores, como hoje os computadores de bolso, com maior capacidade de processar informações.

É importante salientar que desde as mais gigantescas máquinas até o que temos de mais avançado na atualidade todas têm em comum o tratamento de dados e o processamento de informações. E assim surge a expressão Tecnologia da Informação (TI), que Rezende (2000) define como:

O termo “Tecnologia da Informação” serve para designar o conjunto de recursos tecnológicos e computacionais para a geração e uso da informação. A TI está fundamentada nos componentes: hardware e seus dispositivos e periféricos; software e seus recursos; sistemas de telecomunicações; gestão de dados e informações.

Este conceito também é explicado por Alecrim (2011), “tecnologia da Informação pode ser definida como o conjunto de todas as atividades e soluções providas por recursos computacionais que visam permitir a obtenção, o armazenamento, o acesso, o gerenciamento e o uso das informações.”

A tecnologia da informação se popularizou e mais tarde se aliou às comunicações, conforme anota Laerth (2013):

A comunicação é uma necessidade e algo que está presente na vida do ser humano desde os tempos mais remotos. Trocar informações, registrar fatos, expressar ideias e emoções são fatores que contribuíram para a evolução das formas de se comunicar. Assim, com o passar do tempo, o homem aperfeiçoou sua capacidade de se relacionar.

A comunicação possibilita a troca de informações e se tornou mais eficiente com o auxílio da Tecnologia, conforme destaca Laerth (2013):

Encontramos diversas tecnologias que viabilizam a comunicação, porém, o que vai agregar valor a essas tecnologias é a interação e a colaboração de cada uma delas no cotidiano das pessoas em sociedade, assente na demanda por flexibilidade de horários, colaboração e participação ativa no processo de produção das informações, sem barreiras de tempo e espaço.

A corrida espacial, entre os Estados Unidos e a União Soviética, acabou favorecendo a tecnologia de modo impressionante e, principalmente, o ramo da tecnologia da informação. Em meados dos anos 60, os norte-americanos criaram um centro de pesquisas de tecnologia avançada, o ARPA. De acordo com Barros (2013):

Conceitos militares por trás da Internet começaram a surgir em meados dos anos 50, mas só na década de 60, com o mundo polarizado entre Estados Unidos e URSS que a ideia se desenvolveu. Cientes de poder da comunicação, os EUA criaram um sistema de descentralização de suas informações no Pentágono para evitar que possíveis ataques causassem a perda irreparável de documentos do governo.

É assim que surge uma rede descentralizada que hoje é chamada de Internet. Atento a esse contexto, Barros (2013) refere a Internet assinalando que:

Parece estar nascendo uma geração em que o consumo de conteúdo via web é enorme, com a demanda aumentando constantemente. As redes sociais seguem se reinventando, os aplicativos móveis seguem nascendo a cada dia e, nos próximos anos, a expectativa é de que o foco esteja cada vez mais na convergência das mídias para a Internet.

Assistir televisão, ouvir rádio, entrar no Facebook, mandar uma mensagem e ligar para o seu amigo. Tudo “ao mesmo tempo”, do mesmo lugar, sempre conectado. Por ser uma ferramenta em um ambiente livre, a Internet permite muitas possibilidades e com todos os avanços tecnológicos atuais, não é difícil crer que ela vai se perpetuar por um longo tempo.

Ao longo da história, avanços diversos foram incorporados às tecnologias que até hoje ajudam a melhor viver, como, por exemplo: luz elétrica, telefone, televisão, computador e, por fim, a internet. Hoje sequer é possível imaginar a vida sem essas facilidades, pois a tecnologia está em todos os lugares e envolvida em praticamente todas as atividades.

2.1 O ENCONTRO TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO NA REALIDADE BRASILEIRA

A década de 1990 marca o advento da tecnologia da informação no Brasil. Momento em que os primeiros computadores chegam ao mercado, como um pequeno esboço do que seria a rede Internet.

Vale assinalar que nessa mesma época impunha-se o império do mercado e das reformas neoconservadoras. Uma escola a serviço da produção em que prevalecem o utilitarismo e o imediatismo, indo na contramão do desenvolvimento de novas teorias, que exigiam um trabalho mais paciente e demorado.

Saviani (2007, p. 438) complementa assinalando que “[...] nas empresas se busca substituir o conceito de qualificação pelo de competência e, nas escolas, procura-se passar do ensino centrado em disciplinas de conhecimento para o ensino por competências referidas a situações determinadas.” Assim, tem-se uma escola que servia para desenvolver competências necessárias para o mercado de trabalho.

A pedagogia tecnicista, que tinha como princípios a racionalidade, eficiência e produtividade, aparece agora voltada à iniciativa privada, como mostra Saviani (2007, p. 438):

[...] na década de 1970 era perseguido sob a iniciativa, controle e direção direta do Estado, na década de 1990 assume uma nova conotação: advoga-se a valorização dos mecanismos de mercado, o apelo à iniciativa privada e às organizações não governamentais, a redução do tamanho do Estado e das iniciativas do setor público.

Surgia, assim, a possibilidade de a iniciativa privada entrar nas escolas por meio de parcerias firmadas com empresas. A empresa privada visa, exclusivamente, lucros, ao entrar no ambiente escolar, certamente ela utilizará deste meio na tentativa de obter mais lucros e, dessa forma, as empresas chegam às escolas vendendo seus produtos, implantando ações de marketing na tentativa de se manter hegemônicas por intermédio das gerações.

Presenciamos uma crescente influência empresarial nas escolas, configurando uma nova corrente pedagógica: a pedagogia corporativa, com ênfase no ensino de técnicas e modelos organizacionais que auxiliem as empresas a certificar sua qualidade total e seus resultados, segundo os objetivos do empregador.

No campo das políticas públicas, o Brasil inicia o enfoque no uso da tecnologia educacional da informática educativa na década de 60, conforme mencionam Lucena e Fulks (2000, p. 14):

O que marca as iniciativas nesta área, que se articulam com outras como os Acordos MEC-Usaid e com a política de privatização da educação (que estão na origem das grandes mobilizações estudantis de 1968) é a supervalorização da Tecnologia Educacional – o tecnicismo educacional – como solução apresentada para os problemas da educação brasileira.

Há que se considerar que não basta colocar equipamentos nas escolas, pois a tecnologia não servirá a educação sozinha. A esse respeito Lucena e Fulks (2000, p. 15) acrescentam:

A supervalorização instrumental, reflexo de políticas que não alcançavam a raiz dos problemas que a educação vivia, terminou, apenas por tornar mais operativo o mesmo modelo tradicional vigente e criar entre muitos educadores um sentimento de descrédito em relação à introdução de tecnologias no processo educativo. Na década de 1980, o uso das Tecnologias Educativas voltou a ser revalorizado, agora contendo o computador como um de seus instrumentos centrais. Como no final da década de 60, essa nova experiência não partiu da decisão dos educadores, mas da iniciativa de altos escalões do governo brasileiro.

À medida que as TICs permanecem presentes na educação, também surgem preocupações, muitas delas comuns até os dias atuais, como, por exemplo, com a infraestrutura e a capacitação de profissionais.

As escolas, ao longo da história, têm buscado se adequar ao mercado de trabalho, buscando qualificação da mão de obra para o setor produtivo do país. Para atingir estes objetivos, buscam frequentemente sintonizarem-se com as técnicas e tecnologias disponíveis.

É certo que esse esforço tem a ver com o fato de a tecnologia ter permitido progressivamente um aumento da eficiência da atividade humana em todos os setores. Afinal, com a tecnologia é possível estar em diversos lugares ao mesmo tempo e ter acesso a muitas informações disponíveis, além de permitir que o ser humano aumente potencialmente sua capacidade produtiva, o que é potencializado em uma sociedade guiada pelo imperativo do capital. É nessa direção que a década de 1990 foi marcada pelo advento da informática e chegada massiva dos computadores às escolas.

Como parte deste fenômeno, passam a despontar novos questionamentos sobre a função social da escola e seu papel na formação das pessoas. Conforme anota Kenski (2010, p. 19):

Em um momento caracterizado por mudanças velozes, as pessoas procuram na educação escolar a melhor qualidade de vida. Essa educação escolar, no entanto, aliada ao poder governamental detém para si o poder de definir e organizar os conteúdos que considera socialmente válidos para que as pessoas possam exercer determinadas profissões ou alcançar maior aprofundamento em determinada área do saber.

Em suma, a tecnologia da informação chegou às escolas como parte de um fenômeno de massa. Nas escolas, particularmente, inseriu-se de diversas formas e de modo gradativo, sendo desenvolvidas muitas políticas educacionais para possibilitar que os alunos e professores utilizem esse recurso e possam desenvolver suas atividades com mais facilidade e agilidade.

3 TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO NA REALIDADE BRASILEIRA

Para apresentar um panorama da Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) nas escolas brasileiras consideraremos dados coletados desde o ano de 2010 pelo Centro de Estudos sobre as Tecnologias da Informação e da Comunicação (CETIC.br), que é responsável pela produção de indicadores e estatísticas sobre a disponibilidade e uso da Internet no Brasil, divulgando análises e informações periódicas a respeito do desenvolvimento da rede no país. Esta pesquisa tem sido essencial para avaliar o impacto da TICs em todas as áreas sociais e econômicas e, por isso, servem de parâmetro para decisões de políticas públicas voltadas para a internet e permitem que se compare nossa realidade com a de outros países.

Publicada no ano de 2015, a pesquisa sobre TIC nas escolas brasileiras traz dados de 2014 e apresenta um panorama bem amplo. Porém, neste artigo serão considerados apenas alguns dados julgados necessários para que seja possível entender que desafios são enfrentados pela educação brasileira em termos de utilização de TIC.

No que responde à infraestrutura de TIC que se tem nas escolas do país, a pesquisa aponta que existe pelo menos um computador em 98% das escolas públicas. O dispositivo mais comum ainda é o computador de mesa, presente em 99%, todavia, aparece a tendência de expansão da presença de dispositivos móveis e de computadores portáteis.

Em relação à Internet, a pesquisa aponta que 92% das instituições com computador contam também com algum tipo de conexão à Internet. Ao analisar as velocidades de conexão, percebemos que as baixas velocidades ainda são predominantes nas escolas públicas, posto que 41% possuem velocidades até 2 Mbps de velocidade, tornando-a realmente restrita ao uso de rotinas administrativas, considerando que com uma velocidade baixa fica impossível tecnicamente atender a toda uma escola e é necessário fazer escolhas.

Referente às velocidades da internet, o mercado já atua com velocidades muito superiores; se considerarmos as velocidades de internet utilizadas nas redes corporativas e domésticas, ficará claro que a velocidade que a pesquisa apontou (2Mbps) é a velocidade utilizada em um único computador, e deve ser considerado que nas escolas normalmente esta velocidade normalmente é utilizada em laboratórios com mais de 10 computadores. Assim, baixas velocidades de conexão com a internet presente na maioria das escolas públicas brasileiras representa uma barreira para a utilização das TIC no ambiente escolar, sobretudo, de forma pedagógica, já que os aplicativos para utilização em sala de aula requerem conexão constante. Por isso, aparece aí um grande abismo, pois de nada adianta ter internet se esta não é suficiente para atender o uso no ensino da escola, naquelas frentes de trabalho já conhecidas e dominadas por ela.

Essa é, sem dúvida, uma grande barreira à escola, pois tão importante quanto ter professores capacitados para o uso de TIC é ter infraestrutura técnica que atenda à real necessidade. Ademais, o comum, nesses casos, é que muitos alunos usem em suas casas velocidades muito maiores e, quando chegam à escola, veem-se desassistidos de condições com as quais já estão habituados.

Outro ponto importante analisado pela pesquisa se refere ao local onde estão instalados os computadores e como é feita a manutenção deles. A pesquisa aponta que os principais locais de instalação dos computadores na escola pública são a sala do diretor ou do coordenador pedagógico (86%) (usada para demandas administrativas) e no laboratório de informática (85%), espaço em que podem ser utilizadas de forma pedagógica. Apenas 4% dos computadores se encontram em salas de aula, ambiente que deveria ser frequentemente equipado, pois a utilização pedagógica dos equipamentos torna-se mais integrada à aula.

Em 39% das escolas públicas a instalação dos computadores foi realizada entre cinco e dez anos atrás e, com alargado de tempo de uso, já apresentam problemas técnicos, afora o fato de os equipamentos terem se tornado obsoletos (81%) e de faltar suporte técnico (88%). Estes são dilemas mencionados por diretores de escolas públicas como fatores que dificultam o uso pedagógico das TIC.

Outro aspecto que tem ganhado importância nos últimos anos é a presença de conexão WiFi nas escolas para uso em dispositivos móveis. Conforme a pesquisa, 96% das escolas possuem este recurso, porém o acesso é restrito por meio de senha, que normalmente não é disponibilizada aos alunos, o que revela que o uso da internet está distante de fazer parte do cotidiano de muitos alunos e professores das escolas públicas brasileiras.

A tendência à portabilidade e mobilidade coloca novos desafios para a incorporação das TIC no ambiente escolar. Além de exigir uma infraestrutura que atenda às necessidades contemporâneas, também deve ser discutida a incorporação desse tipo de uso nas práticas de ensino e aprendizagem por meio das TIC. Alguns estados e municípios têm aprovado legislações restritivas quanto ao uso de aparelhos celulares em ambiente escolar e em algumas escolas o uso é restrito aos intervalos.

O quadro geral da infraestrutura das TIC das escolas públicas brasileiras nos faz entender porque os diretores afirmam que a baixa velocidade da internet (91%), o número insuficiente de computadores por aluno (91%), a ausência de suporte técnico ou manutenção (88%) são fatores que dificultam sobremaneira o uso pedagógico de TIC nas escolas. Para que seja possível trabalhar as TIC em sala de aula é necessária, portanto, toda uma adequação de estrutura tecnológica.

Cabe aqui duas perguntas. Como se exigir que os professores se qualifiquem e usem as novas tecnologias em sala de aula se, para isso, eles não dispõem de condições nas escolas? Como exigir a incorporação das TIC quando não se oferecem as condições necessárias? Vale assinalar que, conforme a pesquisa, 50% dos professores que possuem notebook levam o equipamento para as escolas para contornar as barreiras de infraestrutura. A pesquisa ainda aponta para o entendimento dos professores de que o computador e a internet trazem vantagens para o seu trabalho diário e que usam os computadores pessoais para pesquisa de conteúdos digitais (91%) e exibição de conteúdos para os estudantes (76%).

Outro grande desafio da tecnologia nas escolas brasileiras diz respeito a como os professores usam as tecnologias da informação. A pesquisa aponta que há sim um aumento do uso do computador pelos professores. Em 2014, 97% utilizaram as TIC para buscar conteúdo a ser trabalhado em sala de aula, assim como 80% procuram exemplos de planos de aula na internet. Realmente, vivemos em um tempo em que a disponibilização de informação é muito maior do que em qualquer outra época da história da humanidade.

Além disso, a pesquisa mostra que 70% dos professores declaram utilizar a TIC para atividades como registro de planos de ensino, presenças e notas, justamente em razão de que diversas redes públicas de ensino informatizaram os registros escolares.

Sobre a sala, conforme os dados da pesquisa, é baixa a utilização das TIC, mesmo como auxiliares no processo de ensino e aprendizagem, o que remete novamente à necessidade de domínio dos recursos pelos professores. Neste caso, julgamos necessário que os professores desenvolvam habilidades para tal, daí a grande importância da urgente inclusão das TIC em cursos de formação inicial e continuada de professores.

Para promover o uso eficaz das novas tecnologias em sala de aula, os professores precisam desenvolver habilidades para essa prática. Nesse sentido, os investimentos em formação e capacitação de docentes são tão ou mais importantes que os investimentos na própria infraestrutura tecnológica, e contribuem não somente para a incorporação das ferramentas disponíveis nas atividades, mas também para o desenvolvimento de práticas transformadoras de ensino e aprendizagem. (UNESCO, 2014).

De modo geral, os professores têm a percepção da necessidade e entendem de modo positivo o uso de conteúdos digitais na prática docente. A pesquisa aponta que o estímulo ao uso desses recursos é mais motivado por estímulos pessoais (92%) e necessidades dos próprios alunos (66%), do que incentivos institucionais. Os professores fazem o uso dos recursos digitais muito mais baseados nos seus interesses pessoais, o que reforça a necessidade de que as TIC estejam presentes na formação de professores, tanto inicialmente quanto de modo contínuo, já que mudam constantemente.

E os alunos? Esta é uma geração de nativos digitais e são eles certamente que possuem maior facilidade no uso das TIC. A pesquisa aponta que uma parcela importante dos alunos realiza tarefas escolares por meio das TIC em casa. Entre os alunos de escolas públicas que utilizam computador ou Internet para realizar atividades escolares, o percentual daqueles que declaram fazer projetos ou trabalhos sobre um tema, lição ou exercícios e pesquisas escolares em casa varia entre 73% e 75%, ao passo que aqueles que afirmam realizá-los na escola variam entre 22% e 24%.

Os dados evidenciam o maior uso das TIC fora do ambiente escolar, ainda que a atividade realizada seja relacionada a temas da escola, pois costumam estar conectados constantemente. Não raras são as vezes em que os alunos são privados de usar a TIC em sala de aula, justamente porque se questiona o bom uso dessa ferramenta. Percebe-se claramente que eles estão ambientados com as TIC, porém é preciso explorar atividades escolares que sirvam e impulsionar o seu uso.

De modo geral, são usados comunicadores instantâneos, redes sociais e jogos on-line, que por diversas vezes oferecem níveis técnicos muito mais elevados que o ensino da escola. Todavia, aos olhos do estudante parece muito mais tentador do que a leitura de um livro didático digital. Novamente aparece a qualificação e o preparo do professor para que seja possível envolver o aluno e realizar atividades interativas, de modo que o prazer de “aprender” se torne equivalente ao “jogar”.

Diante deste panorama da situação das TIC nas escolas públicas brasileiras passemos ao apontamento de alguns desafios na utilização das TIC na Educação.

4 CONDIÇÕES DA TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO NA REALIDADE BRASILEIRA

Com a massificação do uso da tecnologia, ela chegou às escolas, porém o que se tem observado é que a escola não consegue exprimir tudo o que a tecnologia tem a oferecer. Segundo Tajra (2009, p. 41):

Como a implantação da informática na área educacional é recente, muitos se questionam sobre sua utilização. Não vejo a possibilidade de não utilizá-la, pois não se trata apenas de um instrumento, com fins limitados, mas com várias possibilidades, tais como: pesquisas, simulações, comunicações ou, simplesmente, para entretenimento. Cabe a quem vai utilizá-la para fins educacionais definir qual o objetivo se quer atingir, pois mesmo a sua utilização restrita tem importante valor.

Do ensino fundamental ao ensino superior, apesar de todos os esforços para tornar a tecnologia parte integrante do processo educativo, ainda se descortina uma série de desafios.

Em primeiro lugar, estão as questões relacionadas à infraestrutura, como a quantidade insuficiente de equipamentos para os estudantes. Os poucos computadores que existem estão mal distribuídos nas escolas, a manutenção e adequação dos ambientes e equipamentos carecem de investimentos constantes, há necessidade de profissionais qualificados e, como vimos, a velocidade da internet não é suficiente para as necessidades e possibilidades de uso pela escola.

A partir do momento que exista quadro de infraestrutura favorável, com equipamentos adequados e profissionais treinados, será possível que a utilização destes equipamentos em sala de aula promova de fato a melhora no aprendizado dos alunos. O que é observado é que as escolas acabam sempre convivendo com a sucata da indústria tecnológica, quando enfim os computadores e outras tecnologias chegam até a escola, elas já foram suplantadas por novos equipamentos.

Aos professores é dado o grande fardo de ensinar aquilo que geralmente nunca lhes foi ensinado. Essa falta de conhecimento dos professores em usar as TIC de maneira pedagógica se evidencia nas escolas em todos os níveis, desde o ensino fundamental até o ensino superior. Os professores possuem sim uma atitude proativa em relação à tecnologia, haja vista que levam computadores pessoais, aprendem sozinhos ou com auxílio de familiares, elaborando materiais pedagógicos e preparando aulas para seus alunos.

A pesquisa enfocada reforça a percepção de que as potencialidades das TIC ainda não estão plenamente difundidas nas atividades de ensino e aprendizagem. A incorporação limitada das tecnologias na dimensão do ensino está,

por sua vez, associada a deficiências na efetiva integração das TIC ao currículo de formação inicial ou continuada dos professores, sendo assim um desafio a ser permanentemente enfrentado.

Ao utilizar os laboratórios, não raro os alunos têm a percepção de que estes ambientes são usados para “matar tempo”, pois os professores costumam acreditar que a grande maioria dos alunos irá se dispersar e utilizar outras ferramentas que não as propostas. As idas ao laboratório precisam, portanto, ser planejadas e monitoradas com base no contexto da sala de aula.

Pensando assim, parece-nos importante dizer que as TIC devem estar inseridas nas aulas e não ser tratadas como um evento, cabe ao professor, então, criar maneiras de utilização da informação com o objetivo de construir conhecimentos, para que a integração das TIC às aulas contribua sobremaneira.

Igualmente, cabe ao professor o desafio de preparar aulas dinâmicas, contudo aos estudantes em sala de aula é de competência usar as TIC de maneira a construírem conhecimento. Essa dialética entre estudantes e professores e a tecnologia promoverá conhecimento, uma vez que a tecnologia se encontra incorporada ao cotidiano dos estudantes, mas aos professores esta pode ser uma grande barreira que pode ser vencida com o bom convívio dos dois quando comprometidos em ampliar conhecimento. O professor detém o conhecimento pedagógico e o estudante possui o conhecimento das técnicas e tecnologias. Realmente, um bom desafio para ambos em construir um ambiente que favoreça o aprendizado.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.

No cenário atual, o desenvolvimento tecnológico avança velozmente em todos os setores da sociedade, porém as escolas se encontram em diferentes fases. Uma parte delas continua repetindo práticas pedagógicas e outras começam a se atualizar e adotar a ferramentas tecnológicas. Essa atualização gera desafios que até então não faziam parte do cotidiano de nossas escolas.

Conforme buscamos mostrar, os desafios que se apresentam em termos de utilização das TIC na escola pública estão interligados uns aos outros. Seria redundante falar de todos os benefícios que a tecnologia da informação e comunicação podem viabilizar às escolas, mas não o é assinalar as condições que possibilitam o melhor uso desses recursos. Como apontamos, é necessária uma infraestrutura adequada, com computadores atuais, com acesso à internet disponível e com uma velocidade compatível com as atividades escolares, entre outras condições.

Todavia, de nada vai resolver se existir uma infraestrutura sem condições e se os professores não estiverem preparados para trabalhar com as tecnologias. Diferente de quando surgiram os primeiros computadores, cuja linguagem era somente possível aos profissionais de tecnologia, com o advento da multimídia, a linguagem dos computadores se tornou popular. Por isso, aos professores cabe entender como utilizarão pedagogicamente estes equipamentos e as TIC em sala de aula.

As tecnologias vão desde o giz até o computador usado atualmente, por isso, cabe ao professor promover o bom uso com seus alunos. Percebe-se que os professores têm atitude proativa frente às TIC. Por motivação e atitude pessoal vão em busca de conhecimento, quando na verdade está preparação deveria ser dada em sua formação inicial e, posteriormente, na formação continuada.

Ao finalizar este artigo, fica a certeza de que a tecnologia exerce papel importante na educação brasileira, porém, sozinha, a tecnologia da informação e comunicação não é capaz de fazer milagres, mas aliada a uma boa estrutura e a profissionais preparados para o uso desses recursos ela é capaz de promover educação e conhecimento, contexto este que ainda se apresenta de forma precária e carente na realidade brasileira.

Notas explicativas:

¹ TIC Educação 2014: Pesquisa sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas escolas brasileiras e tem o objetivo de identificar usos e apropriações das TIC nas escolas brasileiras por meio da prática pedagógica e da gestão escolar e, assim, acompanhar possíveis mudanças na dinâmica escolar decorrentes desses usos. Pesquisa publicada em 23 de novembro de 2015.

² NIC.br: Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto *BRCETIC.br: Centro de Estudos sobre as Tecnologias da Informação e da Comunicação*.

REFERÊNCIAS

ALECRIM, Emerson. O que é tecnologia da informação (TI)? **Infowester**, 24 fev. 2011. Disponível em: <<http://www.infowester.com/ti.php>>. Acesso em: 11 dez. 2015.

BARBOSA, Alexandre F. (Coord.). Comitê Gestor da Internet no Brasil. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras**. TIC Educação 2014. São Paulo: CGI.br, 2014. Disponível em: <<http://www.cetic.br/publicacao/pesquisa-sobre-o-uso-das-tecnologias-de-informacao-e-comunicacao-nas-escolas-brasileiras/>>. Acesso em: 17 dez. 2015.

BARROS, Thiago. Internet completa 44 anos: relembre a história da web. **Globo.com G1**. 07 abr. 2013. Disponível em: <<http://www.techtudo.com.br/artigos/noticia/2013/04/internet-completa-44-anos-relembre-historia-da-web.html>>. Acesso em: 04 jan. 2016.

GUGIK, Gabriel. **A história dos computadores e da computação**. Tecmundo.com.br. 06 mar. 2009. Disponível em: <<http://www.tecmundo.com.br/tecnologia-da-informacao/1697-a-historia-dos-computadores-e-da-computacao.htm>>. Acesso em: 10 dez. 2015.

KENSKI, Vani M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da Informação**. 7. ed. São Paulo: Papirus, 2010.

LAERTH, Sandro dos Santos Filho. As tecnologias da informação e comunicação como ferramentas do processo ensino-aprendizagem na disciplina Educação física escolar. **Revista Digital**, Buenos Aires, n. 179, 2013.

LUCENA Carlos; FUKS Hugo. **A educação na era da Internet**. Rio de Janeiro: Clube do Futuro, 2000.

PINTO, Álvaro V. **O conceito de tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

REZENDE, Denis A. **Tecnologia da informação aplicada a sistemas de informação empresariais**. São Paulo: Atlas, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

TAJRA, Sammya F. **Informática na educação**. 8. ed. São Paulo: Érica, 2009.

AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O PORTFÓLIO COMO CAMINHO POSSÍVEL

Dilva Bertoldi Benvenuti¹

UNOESC - dilva.benvenuti@unoesc.edu.br

Giovana Maria Di Domênico Silva²

UNOESC – giovana.silva@unoesc.edu.br

Eixo 1 - Comunicação oral

RESUMO

As reflexões apresentadas são provenientes do estudo e práticas de avaliação na educação infantil no Município de Maravilha, SC. O objetivo é dialogar e perceber a importância dos portfólios como instrumentos de avaliação e possibilidade de aproximação entre família e escola. A pesquisa caracterizou-se como qualitativa, dialética e descritiva. São sujeitos da pesquisa: quinze professoras pedagogas e duas gestoras que atuam na rede municipal - Educação Infantil; e duas mães de crianças escolhidas aleatoriamente. A ideia foi ouvir os envolvidos na intenção de saber o que pensam sobre esta sistemática de avaliação, a partir das experiências vivenciadas. Os sujeitos da pesquisa aprovam e elogiam os portfólios e almejam ampliar ainda mais a presença dos pais no processo avaliativo.

Palavras-chave: Avaliação. Aprendizagens. Criança. Portfólio.

1 INTRODUZINDO A CONVERSA

Avaliação é um ato de amor quando reconhece esta prática como processo de retroalimentação da aprendizagem. A partir desta perspectiva a rede municipal de ensino de Maravilha/SC, vem desenvolvendo desde 2014, como estratégia de avaliação, os portfólios. Dinâmica que oportuniza acompanhar as crianças da educação infantil quanto ao seu desenvolvimento, aproximando de forma assídua a escola com seus familiares.

Assim, objetivou-se dialogar e perceber a importância dos portfólios como instrumentos de avaliação e possibilidade de aproximação entre família e escola, para tanto desenvolveu-se pesquisa, a qual caracteriza-se como qualitativa, dialética e descritiva. Nesta caminhada ouvimos quinze professoras da educação infantil atuantes nas nove escolas da rede municipal de Maravilha – SC, representadas no decorrer do texto por (A–P), duas Gestoras (a-b) e duas mães de crianças que vem sendo avaliadas (1 e 2), escolhidas aleatoriamente. O trabalho elenca discussões teóricas e o resultado dos depoimentos dos sujeitos da pesquisa, são transcritos neste documento. A intenção é saber o que pensam sobre a sistemática de avaliação por portfólios, a partir das experiências vivenciadas. Constatou-se que as professoras, gestores e mães aprovam a sistemática adotada e apontam elementos que contribuíram para o processo ensino aprendizagem, aproximando a família do contexto escolar. Salientando que os elementos apresentados servirão de suporte para o diálogo e melhorias desta estratégia avaliativa.

2 DESENVOLVIMENTO

Este processo de aprendizagens coletivas tem como objeto de estudo a construção de uma sistemática de avaliação a partir dos portfólios, sendo que esta sistemática foi discutida com professores, coordenadores pedagógicos e diretores da educação infantil da rede Municipal de Ensino de Maravilha - SC. Neste encontro de múltiplas vozes realizou-se discussões teóricas que possibilitaram fundamentar a escolha que se sinaliza. Na sequência foi preciso definir caminhos, que orientassem a construção. Entre eles indicaram o portfólio que se estruturaria da seguinte forma: capa, preferencialmente construída pela criança, ou com a participação desta, seguida pela folha de rosto, contendo fotografia da criança avaliada (personalizando o portfólio) e os dados de identificação da rede de educação e instituição educativa, texto que destaca a importância do processo de avaliação na educação Infantil, a caminhada do grupo (turma) no processo de aprendizagem a partir dos projetos realizados, situações de aprendizagens e impressões gerais.

¹ Mestre em Educação pela Universidade de Passo Fundo (UPF). Doutoranda em Educação nas Ciências na Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ-RS). Professora do Curso de Pedagogia da Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC), São Miguel do Oeste – SC. Assessora em Planejamento Educacional, Secretaria Municipal de Educação de MH – SC.

² Mestre em Educação pela Universidade de Passo Fundo (UPF). Professora e Coordenadora do Curso de Pedagogia da Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC), São Miguel do Oeste – SC.

Na estrutura proposta para os portfólios apontam-se os objetivos que serão considerados na avaliação da criança. Na sequência a elaboração de parecer avaliativo (texto) individual, considerando a singularidade de cada uma. À medida que **são** abordados os objetivos destacam-se as linguagens trabalhadas, manifestas através das situações de aprendizagens desenvolvidas. Para melhorar a visualização e entendimento foi anexado registros das situações de aprendizagens, como fotografias, desenhos, pinturas, colagens. Incluiu-se como inovador e fundamental o parecer dos pais sobre o processo de aprendizagem de seu filho e mensagem final que conta o percurso desta experiência.

Nesta perspectiva, os educadores abandonarem as listagens de comportamentos uniformes e padronizados, ainda muito presentes nas avaliações da educação infantil. O portfólio exigiu do professor atitude de observador, registro cotidiano, possibilitando assim que atue como mediador deste processo de reflexão. A mediação é estado de alerta permanente do professor que acompanha e estuda a história da criança em seu processo de desenvolvimento. Os registros de avaliação resguardam e acompanham a singularidade de cada criança, construída a partir das vivências e interações estabelecidas no grupo da educação infantil.

Destarte, o registro,

Ao mesmo tempo em que refaz e registra a história de seu procedimento dinâmico de produção do conhecimento, sugere, encaminham, aponta possibilidades de ações educativas para pais, educadores e para própria criança. Diria até que aponta caminhos possíveis e necessários para trabalhar com ela é essencial num relatório de avaliação, não como lições de atitudes à criança ou sugestões ou sugestões de procedimentos aos pais, mas sob a forma de atividades propícias a oportunizar o desenvolvimento, materiais a lhe serem oferecidos, jogos, posturas pedagógicas alternativas na relação com elas. (HOFFMANN, 2001, 23)

Avaliação é processo de observação atenta e curiosa sobre as manifestações de cada criança, reflexão sobre seu desenvolvimento, movimento de busca e interesse sobre sua própria atuação no contexto educativo.

No caminho pensado e vivenciado, além da observação constante e dos registros feitos pelas professoras, objetivou-se dialogar e ouvir os pais para poder redirecionar o caminho, não perdendo de vista que a manifestação das crianças é um ponto de interrogação no fazer pedagógico. A participação dos pais junto com os professores e demais profissionais da educação no acompanhamento de atividades promovidas pela instituição possibilitou agregar experiências, saberes, articulando assim, o desenvolvimento da própria criança. Nessa caminhada, os pais foram ouvidos, pois são partes integrantes do processo educativo, agem também, como mais uma voz das crianças, em particular daquelas muito pequenas.

A avaliação mediadora, que se entende como base para a construção dos portfólios, coloca o professor em movimento constante, possibilitando a reflexão na ação, permitindo observação das conquistas e avanços, projetando os próximos passos, caminhos, objetivos a serem traçados na busca de novas situações de aprendizagens.

Nesta perspectiva:

A avaliação mediadora se contrapõe radicalmente à visão de objetivos comportamentais ou de natureza conteudística e amplia sobremaneira a dimensão do processo educativo. [...] A partir de tais objetivos (educativos), a atenção do professor descentra-se da rotina, das atividades realizadas ou de comportamentos das crianças frente a essas, buscando permanentemente o significado de cada momento do trabalho para a formação de crianças autônomas, críticas e participativas, sujeitos de seu próprio desenvolvimento. A história da criança passa a ser de fundamental importância, e os fatos vividos por cada uma delas em diferentes situações, não para comprovar que alcançou os objetivos previstos pelo professor (porque não os alcançará imediatamente), mas por serem pontos de referência para uma ação educativa, permanentemente, voltada ao seu desenvolvimento máximo possível. (HOFFMANN, 2012, p. 32-33)

O desenvolvimento da avaliação mediadora implica na organização de espaços e tempos de aprendizagens que favoreçam e desafiem as crianças ao processo de exploração, construção de novas experiências, levando em consideração aquilo que já é capaz de realizar, mas que se projete nesta organização novos desafios. Desafios, experiências estas, que sejam pensadas, também considerando as interações e brincadeiras como eixos centrais das propostas pedagógicas, conforme definido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2009).

Nesta organização de espaços e tempos para as situações de aprendizagens, vale destacar:

Que o espaço **físico** opera favorecendo ou não a construção das estruturas cognitivas das crianças. Ao mesmo tempo, impõe limites ou abre espaço para a imaginação dos adultos que criam ambientes (com auxílio das crianças) ricos e desafiantes, onde todos tenham a possibilidade de ter vivências e experiências diferenciadas, ampliando suas capacidades de aprender, de expressar seus sentimentos e pensamentos. A disponibilidade de ambientes variados e a variação dentro de um mesmo ambiente ampliam o universo cultural e conceitual das crianças. (BARBOSA, 2006, p. 135)

Evidencia-se a questão do espaço, parafraseando Hoffmann (2012), pois se entende que um processo avaliativo mediado implica desenvolver-se em espaços pedagógicos que valorizem as crianças, que sejam desafiadores, favoreçam a exploração, respeitando os ritmos das crianças sem as pressões que imperam no mundo adulto.

É imprescindível que o professor de educação infantil seja um observador atento, que acompanhe os processos de desenvolvimento das crianças, com o intuito de re-organizar suas ações pedagógicas constantemente, o que exige **reflexão**. Hoffmann (2012) chama a atenção para necessidade do professor ter consciência da subjetividade inerente ao ato avaliativo o que exigirá observar mais e melhor a criança, dialogar, conversar com os parceiros envolvidos no ato educativo (gestores, pais, auxiliares, coordenadores, merendeiras), sobre as impressões que têm sobre o desenvolvimento e aprendizagem da criança. É o estabelecimento de um trabalho cooperado, que supera o isolamento e o individualismo no ato avaliativo.

Para que este processo se efetive é fundamental, que se façam registros significativos da história que a criança está construindo neste processo educativo. Conforme Enfatiza Hoffmann (2012, p. 44):

Registros de avaliação significativos procuram documentar e ilustrar a história da criança no espaço pedagógico, na sua interação com vários objetos do conhecimento e na sua convivência com os adultos e outras crianças, como história individual devem esses registros revelar: trajetórias individuais, peculiaridades, curiosidades e avanços e dificuldades próprias de cada criança, respeitando seu “ser” diferente dos outros. Diferenças entre elas entendidas como normais e não como desvantajosas.

Se falarmos em história, estamos nos referindo ao percurso formativo de humanos, **não em pontos de chegada definitivos**. Entender a criança como um ser que está em constante desenvolvimento, nega a ideia de pareceres estáticos e concludentes. Pois, pela própria característica a criança é alguém imersa em um mundo de possibilidades e descobertas de aprendizagens. É papel da **educação infantil** estar em constante movimento, sinalizada por uma proposta baseada numa perspectiva de avaliação mediadora, interessada em propiciar outros espaços e oportunidades.

Ainda no intuito de mostrar o quão atual e fundamental é o que se propõe destaca-se o proposto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2009) que afirmam:

Art. 10. As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo:

- I - a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;
- II - utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.);
- III - a continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental);
- IV - documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil;
- V - a não retenção das crianças na Educação Infantil. (BRASIL, 2009)

Todos os encaminhamentos efetuados para elaboração dos portfólios na rede Municipal de Ensino de Maravilha - SC estão baseados numa perspectiva de avaliação mediadora, oferecendo possibilidade de estabelecer espaços para os registros da história das crianças, processo de construção do conhecimento vivenciada no contexto da educação infantil. Estes encaminhamentos estão pautados por uma ação devidamente planejada e refletida no sentido de proporcionar a cada criança a construção de experiências de aprendizagens significativas, prazerosas e constitutivas de infância(s).

2. 1 DEPOIMENTOS DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Ouvir parece ser um exercício fundamental quando nos entendemos humanos e nos propomos avaliar crianças de 0 a 5 anos, em pleno estado de vibração, criatividade e amor. Como professores somos referência para estas crianças que nos observam e pautam suas experiências na ideia de um dia “ser grande e feliz”, não que estas não sejam grandes e felizes. Será que avaliação contribui para a inclusão e o desenvolvimento integral destes seres de pouca idade? Como não utilizá-la como instrumento de controle e fragmentação dos saberes consolidados? Seria os portfólios uma estratégia de convivência, dialogicidade e aprendizagem?

A partir destas reflexões o trabalho com portfólios iniciou-se pelas seguintes interrogações: De onde a criança partiu? Quais foram suas conquistas? Que caminhos percorreu para fazer tais descobertas? Quais suas perguntas, dúvidas, comentários? Como reagiu diante de conflitos? Qual o papel do professor nesses diferentes momentos? Em que linguagens a criança apresenta avanços? Quais os fatos que levam o professor a contextualizar tais avanços? (comentários, temas de interesse, brincadeiras, participação em jogos, atitudes...) Apresenta alguma linguagem a ser melhor trabalhada? Como pode o professor intervir? Como os pais se referem ao desenvolvimento das crianças e ao trabalho da instituição?

No intuito de compreender esta proposição lançamos o desafio de dialogar com alguns dos sujeitos envolvidos neste processo educativo: professores, gestores e mães.

Nesta direção a professora “A” afirma:

[...] a avaliação na educação infantil é um importante instrumento para educadores analisar a prática e aproveitar para um planejamento da ação pedagógica compreendendo o momento e as necessidades de cada um de nossos educandos e para obter informações e subsídios capazes de favorecer o desenvolvimento das crianças e ampliação de seus conhecimentos. Cada início de ano combinamos com nossos educadores de estar registrando e observando a forma da criança se expressar, sua concentração e envolvimento nas atividades e sua satisfação com as produções e conquistas. [...] combinamos de não sermos meros espectadores de apenas estar assistindo as descobertas realizadas pelas crianças mas sim mediadoras, estimulando, incentivando e proporcionando situações que promovam o desenvolvimento. (A/2016)

Percebe-se no contexto da fala da professora que há uma intencionalidade de exercitar o proposto pela avaliação mediadora que, conforme sinaliza Hoffmann (2012) “refaz e registra a história, do seu processo dinâmico de construção do conhecimento, sugere, encaminha, aponta possibilidades da ação educativa para pais, educadores e para a própria criança e indica caminhos possíveis e necessários, para trabalhar com a criança”. Sendo que a professora “A” ainda complementa: “Nós educadores temos o hábito de falar bastante, mas na hora de escrever encontramos dificuldades, é assim que melhoramos nossa prática, nos desafiando a buscar novos conhecimentos, ver onde estão os problemas e buscar soluções”.

Os professores foram desafiados a estudar, pensar e escrever. Assim acompanharam o percurso de formação das crianças descrevendo sobre suas descobertas e aprendizados, crescimentos e dificuldades, evitando comparações com outras crianças da mesma idade ou turma, utilizando sempre um olhar atento e reflexivo sobre o desenvolvimento de cada um, percebendo cada criança na sua individualidade, limitações e habilidades, dando ênfase a suas qualidades e crescimento. Assim buscaram implementar os princípios da avaliação mediadora: investigação docente, provisoriade dos juízos estabelecidos e complementariedade, visando desfocar o comportamento padronizado (HOFFMANN, 2012).

A professora “B” afirma: “[...] com diálogo e explicações parecia fácil a execução dessa tarefa, mas ao fazer foi possível perceber que era complexo, reflexivo, mas tudo isso me tornou capaz de compreender a criança em suas individualidades [...] gostei dessa experiência”. O desafio da escrita assusta, mas, ao mesmo tempo oportuniza e incita os professores a progredirem teoricamente, inclusive ampliando seu olhar para observação no contexto da sala de aula.

Como diz Marques (2008, p.15) “Coçar e comer é só começar. Conversar e escrever também.” O estímulo para escrita provocou os professores a fazerem parte de grupos de estudo e buscar outras leituras na área de atuação. São os desafios e as dúvidas que mexeram e (re) mexeram com o contexto escolar, o planejamento, acompanhamento pedagógico e a convivência com os pais. Pois estes também participaram ativamente da escrita que delineou a vida escolar destas crianças, contando vivências, histórias e apontando caminhos que ainda precisavam ser percebidos e desvendados.

Contribuindo a professora “C” fala da sua experiência:

Avaliar subtende refletir, repensar e visualizar o que acontece. [...] devemos ter certos cuidados ao redigirmos a avaliação de uma criança, tais como, não citar atitudes comportamentais e cuidar com os “nãos” nos textos, alegar que a criança não sabe tal coisa é rotulá-la como incapaz, e tratando-se de criança não há nada estático muito menos o aprendizado. [...] Mas talvez o desafio maior da avaliação na educação infantil esteja em descrever o processo de aprendizado da criança de forma a contemplar o desenvolvimento integral da criança que é trabalhado no contexto educacional. (PROFESSORA C/2016)

A pesquisada demonstrou conhecimento e ressaltou a importância e o cuidado que se deve ter ao escrever sobre a criança, pois é um documento comprobatório e todas as informações necessitam ser bem pensadas, pois de alguma forma são registros que se mantêm com o tempo, responsabilidade ainda maior. A professora “D” complementa dizendo ser necessário: “chamar os pais com mais frequência para a escola e apresentar as atividades das crianças, [...] lembrando também que fortalece os vínculos entre a família e escola”.

Interessante é o depoimento feito pelas mães de criança no momento que sentaram para conversar sobre avaliação dos seus filhos.

Mãe 1: Fico feliz em poder participar deste momento, e espero ansiosa para pegar a avaliação. Muitas vezes, gostaria que as palavras estivessem escritas de forma diferente, ou seja, tem coisas que queria que meus filhos fizessem diferente, e é aí que percebo onde tenho que trabalhar com eles para que seja feita a diferença, para que eles melhorem neste aspecto. Obrigada por me dar a oportunidade de dividir esta experiência de receber a avaliação e dar o meu parecer de como é. (2016)

Mãe 2: Receber a avaliação da minha filha foi muito importante, pois tive a oportunidade de acompanhar e verificar o seu desempenho nas atividades e no seu rendimento escolar. (2016)

Isso é inusitado, diferente e inovador. A dialogicidade e a participação dos pais ofereceram para as crianças certa segurança e apoio. Estes são os laços que aproximam e contribuem num processo de Educação que tem como intuito a emancipação e não a domesticação dos sujeitos aprendentes. Os encontros possibilitaram pensar e planejar um processo de educação que incluísse respeito e oferecesse abertura de olhar para o próprio contexto escolar. Assim, a mãe “1” continua seu depoimento, afirmando: “Enquanto mãe é gratificante poder acompanhar a aprendizagem do meu filho, acredito que quanto mais forem os encontros, melhor entendimento terei sobre o processo, em contrapartida poderei ajudar a professora nesta caminhada”. Parcerias desejadas pela educação infantil, presença que fortalece e alimenta a ideia da gestão participativa.

Nesta direção a professora “E” afirma:

A família é essencial para que a criança ganhe confiança, sinta-se valorizada, assistida amada. O momento da entrega aos pais é muito válido, pois eles pegam e ali mesmo começam a olhar tem pais que se surpreendem ao ver tudo que seus filhos fazem, e muitas vezes até nos questionam se foram eles mesmos que realizaram as determinadas atividades. Aí cabe é que vem o nosso papel em colocar aos pais que eles aprendem de seus interesses, brincando interagindo com o conhecimento, de forma livre e autônoma, e com os outros em contexto único e amplo. (PROFESSORA E/2016)

Avaliar é realmente processo de amorosidade, aproximação e cuidado. É o momento que nos damos o direito de entrar na vida do outro para declarar seus saberes e necessidades de intervenções. É o encontro inusitado com o resultado das ações desenvolvidas, tentativa de analisar alguém que está fora, mas que depende de mim para evoluir. Como diz Boff (2013, p.41) “Colocar cuidado em tudo o que projeta e faz, eis a característica singular do ser humano”.

As professoras continuam dando seus depoimentos:

Profª E: As principais dificuldades ao avaliar a criança, é pensar cada um na sua individualidade, cada um possuem ritmos e processos de aprendizagem diferentes, pois a avaliação não quer punir e nem premiar a criança.

Profª F: O portfólio é uma das melhores formas de avaliação pois permite interagir entre teoria e a prática verificando o crescimento e permitindo à criança construir sua aprendizagem.

Profª G: Acredito que deveria ser realizada a avaliação conjunta de todas as professoras da turma, para de fato considerar o aluno como um todo e o ensino como algo interdisciplinar.

Profª H: avaliação descritiva como vem sendo feita, nos possibilita uma melhor observação crítica da criança e das nossas praticas pedagógicas.

Profª I: O maior medo foi com as palavras certas a serem descritas, pois poderiam ter um significado e os pais (família) entenderem outro. Nesse processo foi de suma importância o auxílio da gestão escolar e coordenação pedagógica na análise das avaliações.

Aprovado pelas professoras os portfólios se tornaram importantes aliados do processo ensino aprendizagem das crianças desta faixa etária. Outro fator relevante levantado pelas pesquisadas é a necessidade de ser elaborado de forma integrada, envolvendo os diversos professores, que atuam com a mesma turma, num permanente processo de diálogo. Esta integração favorece o entrelaçamento dos diferentes olhares e as reflexões coletivas. Como diz a professora “J”: “Quando foi lançada a proposta da avaliação na educação infantil em Maravilha, ouve certa “inquietação”, afinal, a avaliação chama o professor para o compromisso de educar, ali estava o motivo, não poderiam mais “fazer de conta”.

Cabe salientar a importância do envolvimento da gestora neste processo de avaliação, pois auxiliou as professoras tanto na elaboração e organização dos portfólios, como nas revisões textuais. Como afirma a gestora “a”: “Enquanto diretora coube acalmar os professores e incentivá-los a registrar cotidianamente aspectos importantes do desenvolvimento e aprendizagem individual das crianças”. E a professora “J” complementa dizendo: “A diretora era nosso porto seguro quando batia o desespero para escrever, pois o tempo era escasso e o medo nos impedia de efetuar o registro. Sem falar das dificuldades de trazer os pais para escola, nisso a diretora nos ajudava”.

Constatou-se que todas as professoras pesquisadas clamam por mais participação da família no contexto escolar, pois a escola elabora calendário de atendimento individualizado respeitando os horários de trabalho dos pais. Segundo a gestora “b”, “A participação dos pais já melhorou bastante a partir desta sistemática de chamamento e avaliação”.

Nesta direção a professora “L” afirma:

Há muito tempo os professores desejavam que houvesse uma forma de avaliação na Educação Infantil. Não para julgar ou classificar a criança, mas como forma de observação crítica do trabalho docente, como uma ação transformadora do fazer pedagógico, onde toda a vivência da criança na escola possa ser valorizada, para saber o que ela já conquistou e não o que ainda falta ser alcançado.

Percebeu-se que a professora desejava ter uma organização que permitisse avaliar o desenvolvimento das crianças. Como confirma a professora “M” “Durante o ano, realizei observações sobre a aprendizagem das crianças. O meu caderno estava o tempo todo ao meu alcance e cada avanço ou mesmo dificuldade eu anotava o que era relevante”. Entender este processo como relevante, permitiu dar sentido a esta prática, entendendo-a como instrumento que retroalimenta as aprendizagens. E a pesquisada “M” continua dizendo “Ao mesmo tempo em que minhas anotações serviam de base para a elaboração do parecer avaliativo das crianças, elas também contribuíram para repensar meu planejamento e fazer as intervenções necessárias para superar as dificuldades das crianças”. Isso revela a compreensão e implementação da avaliação mediadora na sua essência.

Avaliar crianças exige conhecimento, planejamento, observação, reflexão, registros diários e sensibilidade. Como diz a professora “N”, “Gostei muito de utilizar a avaliação descritiva porque podemos avaliar a criança como um todo, respeitando seu tempo. É muito importante escrever como está seu desenvolvimento, habilidades e aprendizagens”.

Os depoimentos se complementam:

Avaliação ajudou as crianças a descobrirem e ampliarem seus conhecimentos. Tudo em seu cotidiano é fonte de curiosidade e exploração. Agem ativamente em seu entorno, selecionando informações, analisando-as, relacionando-as e dando-lhes diferentes sentidos. [...] Dessa forma, entendem e transformam a realidade, aprendem a respeito de si, das pessoas e do mundo, dele se apropriam e transformam. Assim, crescem e constituem suas identidades pessoais. (PROFESSORA O/2016)

A oportunidade de olhar para si, entendendo-se como parte integrante deste processo atribuiu a caminhada o sabor da conquista e a percepção de que o processo avaliativo ofereceu elementos que possibilitaram o entrelaçado de novos fios, conquistas e oportunidades. Como afirmou a professora “P”: “Que bom que fomos desafiados a algo novo, pois diante deste chamado foi necessário voltar a estudar”. É o remexer da rotina que assustou, amedrontou, mas no decorrer do processo, modificou, qualificou, espantou e transformou. Foi preciso conhecimento para planejar, esperança para alinhar e coragem para fazer.

Este movimento avaliativo oportunizou diálogos, aproximações e novas descobertas.

3 ESTAMOS ENCERRANDO E ESTICANDO O PASSO: PRONTAS PARA UMA NOVA CONVERSA...

Mudaram as estações, nada mudou
 Mas eu sei que alguma coisa aconteceu
 Está tudo assim tão diferente...
 Se lembra quando a gente chegou um dia a acreditar
 Que tudo era para sempre, sem saber
 Que o pra sempre acaba...
 (Renato Russo, *De volta pra casa*, 1985)

Ficou evidenciado no decorrer deste estudo que quando o desafio é lançado, permeado pelo diálogo acompanhado de estudo e reflexão, o caminho se faz. Assim percebe-se esta experiência, mediada pela constante reflexão, que está envolvendo diversos sujeitos que fazem a Educação Infantil na rede municipal de Maravilha.

Esta proposição colocou professoras, gestoras e mães em movimento, passaram a inquietar-se em relação à avaliação e percebê-la não como um ponto de chegada, mas como processo, momento de reflexão que lhes possibilitaram re-visitar suas práticas pedagógicas, construir e (re) construir novos caminhos para lançarem-se juntos com as crianças em novas e desafiadoras situações de aprendizagens. Outro fator relevante é que a estrutura de portfólio aqui projetada e em curso, possibilitou professoras, pais e crianças/alunos re-visitarem suas histórias construídas no contexto da Educação Infantil.

Quando se trabalha somente com o registro do texto escrito, o adulto até visualiza o processo, mas o fato de conter, registros envolvendo situações de aprendizagens com imagens, desenhos, colagens, entre outros, possibilita que a criança perceba que esta história é dela, sobre ela e especialmente para ela, razão de existência da Educação infantil.

Esta organização movimentou e atribui *vida* ao processo educativo, estimulou as professoras a continuarem estudando e se autoavaliando. As famílias foram se aproximando da escola, para saber como seus filhos estavam se desenvolvendo. A gestão escolar, por sua vez, deu suporte ao fazer pedagógico, auxiliando as professoras tanto na organização como nos encontros com os pais. Foram ações de mão dupla, que se entrelaçaram e olharam com cuidado para cada criança, respeitando as singularidades e percebendo onde realmente poderiam intervir.

A experiência da Rede Municipal de Ensino de Maravilha é positiva e deve prosseguir aperfeiçoando-se, pois é no caminhar que todos os sujeitos e elementos fundantes vão agregando novas roupagens e outros olhares, constituindo-se realmente em práxis pedagógica mediadora, emancipatória e transdisciplinar.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira Barbosa. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artemed, 2006.

BOFF, Leonardo. **Saber Cuidar: ética do humano – compaixão pela terra**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução Nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 10 ago. 2016.

OSÓRIO, Mário. **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa**. RJ: Editoras Vozes, 2013. 2008.

HOFFMANN, Jussara. **A avaliação na Educação Infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

_____. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

A REFORMA DO ESTADO BRASILEIRO E AS IMPLICAÇÕES PARA AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NOS ANOS 90

Raquel Marmentini – Unoesc

raquelguia@gmail.com

Eixo temático 1: Educação e contemporaneidade

Categoria: Comunicação oral

RESUMO

O texto analisa, a partir de referencial teórico-documental, a reforma do Estado brasileiro na década de 1990 e suas implicações com as políticas de educação superior. Inicia-se analisando os pressupostos da reforma, que teve como pano de fundo a doutrina do neoliberalismo político e econômico, para, num segundo momento, investigar os impactos produzidos na educação superior. A diversificação institucional e a flexibilidade de oferta, oportunizadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promoveu expansão sem precedentes do ensino superior privado. As políticas públicas de educação superior no Brasil, desde esse período, são formuladas e implementadas sob a lógica do mercado com a legitimação do próprio Estado.

Palavras chave: Reforma do Estado. Educação Superior. Privatização.

1 INTRODUÇÃO

O tema das políticas públicas de educação superior no Brasil vem mantendo a centralidade de estudos e pesquisas de boa parte de periódicos da área, como também de debates promovidos por associações em eventos científicos. Tal fenômeno está associado às mudanças que vem se processando nas relações entre Estado, sociedade e mundo do trabalho, aprofundadas pelo acirramento da competitividade e da internacionalização do capital, decorrentes da globalização de roupagem neoliberal que vem se impondo aos países centrais e periféricos do capitalismo dos últimos anos (GOERGEN, 2010).

Foi nesse contexto que se processou, na década de 1990, a reforma do Estado brasileiro sob o corolário do neoliberalismo. Foi também nessa década que se aceleraram as reformas educacionais, entre elas a da educação superior, sob a influência de organismos multilaterais. Para tais organismos, a saída para as crises cíclicas do capitalismo sofridas pelos países periféricos passa pela reforma do Estado, fazendo-se uso de políticas neoliberais, entre elas, a privatização da educação superior (MARONEZE; LARA, 2009).

Os impactos das reformas neoliberais vão refletir de forma mais incisiva na educação superior. Nas duas últimas décadas, o setor privado desse nível de ensino vem crescendo exponencialmente. Segundo dados do Censo da Educação Superior (INEP, 2016), o Brasil contava, em 2014, com 8,1 milhões de matrículas. O segmento privado concentra 74,5% do total dessas matrículas, restando 25,5% às instituições públicas de ensino superior.

O presente estudo parte do pressuposto de que a reforma do Estado brasileiro processada nos anos 1990 traz implicações para as políticas públicas de educação superior implementadas nos últimos anos, sobretudo em suas investidas privatizantes. Tal problema traduz-se na seguinte questão central: que impactos causaram/causam a reforma do Estado brasileiro e as políticas neoliberais na educação superior dos anos 1990? Para ir ao encalço dessa questão, analisaremos a reforma do Estado brasileiro no contexto das políticas neoliberais da década de 1990, para, num segundo momento, investigar suas implicações nas políticas de educação superior.

A natureza do objeto a ser investigado requereu a produção de estudo qualitativo, com base em fontes teórica e documental. A pesquisa qualitativa busca explorar um universo de significados, crenças, valores, atitudes e aspirações que a pesquisa quantitativa, por si só, não consegue explorar (MINAYO, 1992; DEMO, 1981).

Entre os documentos, analisar-se-á, em particular, o *Plano Diretor do Aparelho do Estado* (BRASIL, 1995), cujo texto apresenta os pressupostos básicos da reforma do Estado brasileiro, num período em que a finalidade era intensificar a abertura do mercado para investimentos estrangeiros. Sem conhecer a reforma do Estado e o que ela representou para a educação superior, teremos dificuldades para interpretar e analisar as políticas públicas em seu contexto histórico.

2 A REFORMA DO ESTADO BRASILEIRO

A queda do socialismo real como regime político e econômico no final dos anos 80 provocou o colapso de todo o sistema de relações internacionais e abriu as portas para uma reordenação geopolítica de alcance mundial. Tal reordenação deu-se a partir da doutrina neoliberal adotada em escala mundial, após a ascensão de Margaret Thatcher, na Inglaterra e de Ronald Reagan, nos Estados Unidos, nos anos 80.

O movimento denominado neoliberalismo tem sua origem no liberalismo clássico de Adam Smith. Surgiu em reação ao mercantilismo, sistema econômico adotado por países da Europa no início da Modernidade. Keynes foi um dos teóricos do neoliberalismo; desenvolveu a teoria do Estado do Bem-Estar, também conhecida por *Welfare State*, adotado na Europa após a segunda guerra mundial, como política de assistência social. O Estado do Bem-Estar é aquele cujo papel do Estado passa a ser o de prover as políticas sociais a todos os cidadãos, tais como educação, saúde, habitação e segurança.

Segundo Oliveira (1998), *apud* Leme (2010, p. 6):

O *Welfare State* pode ser entendido dentro de uma perspectiva de esfera pública donde, a partir de regras universais e pactuadas de diversas formas, passou-se a ser encarado como um pressuposto fundamental ao financiamento da acumulação do capital por um lado e, por outro, do financiamento da reprodução da força de trabalho, atingindo-se com isso, globalmente, toda a população por meio dos gastos sociais.

A ideia do *Welfare State* dominou o ideário político econômico ocidental por aproximadamente 50 anos. Nos anos 70 apresenta os primeiros sinais de crise, em função de crises fiscais que assolaram os países do capitalismo central. A saída para a crise foi reduzir os gastos públicos, redirecionando o papel do Estado, que passa a ser propulsor e financiador do desenvolvimento econômico. As ideias neoliberais ressurgem, portanto, como única solução para superar a crise.

O neoliberalismo se consolida nos anos 1980, com os governos de Reagan, nos EUA, e, sobretudo, o de Margaret Thatcher, na Inglaterra. Nos anos seguintes, vários outros países acolheram o novo modelo de Estado e passaram a adotar as recomendações do capitalismo central ditadas pelo Banco Mundial, entre elas, a redução de gastos públicos, a abertura para a entrada de capital estrangeiro, a privatização e a desregulamentação da economia.

Aos países periféricos não restou outra alternativa senão copiar o modelo e implantá-lo como forma de solucionar suas crises fiscais, recorrendo, inclusive, a volumosos empréstimos junto ao Fundo Monetário Internacional (FMI), instrumento do Banco Mundial e do capitalismo internacional.

Dentre os princípios do neoliberalismo, faz-se importante salientar, segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2003, p. 89) a “ênfase na liberdade, na propriedade, na individualidade (direitos naturais), na economia de mercado auto regulável e na sociedade aberta”. Segundo os autores, “o capital parece ter vida própria e globaliza-se de forma natural e espontânea, indicando os caminhos para o progresso e para o desenvolvimento de todos os países” (2003, p. 100). Naquele momento, os principais objetivos das reformas era o corte de custos e o aumento da eficiência do setor público, em busca da minimização da atuação do Estado no tocante às políticas sociais, com redução ou desmonte das políticas de proteção.

A intenção de modernizar o Estado, portanto, aliava-se ao objetivo de transferir os compromissos governamentais para o setor privado. A reforma consistia na substituição da administração burocrática pela administração gerencial, com o objetivo de tornar a economia dos países periféricos mais competitiva, mediante o fortalecimento da capacidade gerencial do Estado, a melhoria dos serviços públicos e o fortalecimento da *accountability*.

Segundo Dourado (2002), a reforma do Estado promovida pelo governo de Fernando Henrique Cardoso impactou em vários setores da sociedade brasileira, entre eles a educação superior. Esta passou a ser considerada como um serviço não mais exclusivo ao Estado, abrindo-se espaço para a privatização.

A reforma leva o Estado a exercer um papel complementar ao mercado, buscando inseri-lo no mercado global, para, conseqüentemente, atender às demandas exigidas pelos interesses do grande capital internacional, tais como a redução e controle dos gastos públicos, a melhoria da qualidade dos serviços públicos, a adoção de modelos de avaliação de desempenho e novas formas de controle público e descentralização administrativa.

Segundo Andriolo (2006, p. 4), a reforma do Estado brasileiro “adota o que chama de paradigma gerencial contemporâneo, fundamentado no modelo internacional denominado Nova Gestão Pública”. Segundo essa proposta, o Estado passa a ter a função de estimular a produtividade do setor público, aumentar a eficiência e a efetividade,

assegurar o controle burocrático do aparelho do Estado, com o objetivo de aumentar a capacidade administrativa de governar, em busca da estabilização e do crescimento sustentado da economia, com o intuito de promover e corrigir as desigualdades sociais e regionais.

A reforma do Estado chegou ao Brasil pelas mãos do então ministro da Administração e Reforma do Estado, Bresser Pereira. A reforma contemplou, de forma clara, os conceitos e teorias da nova gestão pública, explicitados no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (BRASIL, 1996), tomando como base experiências em andamento junto a países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), principalmente o Reino Unido. O fato de, na reforma do Estado, ter-se adotado modelo estrangeiro apenas confirma uma tendência histórica de se buscar nos países do primeiro mundo as soluções para os problemas locais. No texto da Reforma lê-se:

A reforma do Estado deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento. (BRASIL, 1995 p.6).

Para a ação do Estado ser eficaz, foram criadas Agências Executivas e Agências Reguladoras, como novo modelo institucional, assimilando novos instrumentos e mecanismos de gestão, por meio de avaliação de desempenho, de controle por resultados, satisfação do usuário e de controle de custos. Serviços chamados não-exclusivos ou competitivos, tais como educação e saúde, passaram a ser compartilhados com a iniciativa privada.

A estratégia adotada pela reforma foi a de compartilhar as atividades não-exclusivas ao Estado com as organizações sociais, dando-lhes caráter público não-estatal, administradas a partir de princípios empresariais, com o aporte de recursos orçamentários do Estado. Ou seja, tornaram-se empresas do mercado, produzindo bens e serviços para o mercado. Partia-se do pressuposto de que as empresas privadas são mais eficientes se controladas pelo mercado e administradas privadamente, cabendo ao Estado o papel de regulador e transferidor de recursos.

Para Bresser Pereira (1998, p. 33), o Estado deve assentar a administração nos princípios da gestão gerencial, atendo-se somente aos serviços essenciais. A saúde, a educação, a cultura e a pesquisa científica compõem o setor de serviços não-exclusivos, os quais o “Estado provê, mas que, como não envolvem o exercício do poder extroverso do Estado, podem ser também oferecidos pelo setor privado e pelo setor público não estatal (‘não-governamental’)”.

Para Dourado (2002, p. 236), essa lógica implicou alterações substantivas no campo educacional, sobretudo no que se refere à organização jurídica das instituições educativas. No caso brasileiro, as arenas tradicionais do poder político sofreram “alguns ajustes na direção da mercantilização das condições sociais, agravando ainda mais o horizonte das conquistas sociais, ao transformar direitos em bens, subjugando o seu usufruto ao poder de compra do usuário, mercantilizando as lutas em prol da cidadania pelo culto às leis do mercado”.

Por conseguinte, o Estado assume uma nova postura perante as atuais políticas públicas. A urgente necessidade resumia-se em uma reforma estatal que: “[...] permitisse ao Estado desenvolver a capacidade administrativa, no sentido de melhorar o desempenho público e a qualidade dos serviços dirigidos às necessidades públicas” (ZANARDINI, 2006, p.7). A reforma do Estado brasileiro concedeu lugar à iniciativa privada e implicou em uma nova organização do sistema de educação, sobretudo no ensino superior, a partir da década de 1990.

3 AS IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR

Segundo o INEP (2016), no final da década de 1990 havia 1.391 Instituições de Ensino Superior no Brasil, sendo 193 públicas (13,2%) e 1.208 privadas (86,8%). Hoje, esse número duplicou para 2.281 instituições, sendo 249 públicas (10,92%) e 2.032 privadas (89,08%). Desse total, 1.648 (72,25%) são tipificadas enquanto faculdades isoladas, escolas e institutos de ensino superior.

O crescimento das IES privadas ancorou-se nos princípios da diversificação institucional e da flexibilidade de oferta, defendidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, (BRASIL, 1996). Esse crescimento consolida-se com a reforma do Estado brasileiro nos anos 1990, quando o país passou a adequar-se às exigências do mundo globalizado.

Esses números demonstram que a LDB e, posteriormente, o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2001), apresentam estreita relação com as recomendações do Banco Mundial, especialmente ao que se refere à educação superior. Para Lordêlo e Dazzani (2009, p. 35), “Essas ações abrem possibilidades para uma maior descentralização

e autonomia às instituições de ensino e reiteram, no caso do ensino universitário, o rompimento com o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”.

A LDB confere caráter instrumental à educação superior, permitindo a expansão de instituições que oferecem apenas ensino. A regulação complementar corroborou com o ‘espírito’ da LDB, ao flexibilizar e reduzir as exigências para o credenciamento de novas instituições, abrindo mão do princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Esta ficou restrita às instituições que quisessem tornar-se universidade.

Os partidários do neoliberalismo defendem a redução do poder do Estado, que deve “ser disperso e controlado para não possibilitar a desestabilização econômica e possível perda de liberdade” (FRIEDMAN, 1985 p.12), distinto do seu papel tradicional, agora com o objetivo de acentuar a competitividade. A crítica ao Estado intervencionista e a busca de minimização da atuação do Estado no tocante às políticas sociais, pela redução ou desmonte das políticas de proteção, são prescritas como caminho para a retomada do desenvolvimento econômico por meio da reforma do Estado. A defesa ideológica dessa reforma é implementada pelo discurso de modernização e racionalização do Estado, objetivando, desse modo, a superação das mazelas do mundo contemporâneo, tais como o desemprego, a hiperinflação, a redução do crescimento econômico e assim por diante. (DOURADO, 2002).

A partir da reforma do Estado, as políticas de educação superior passaram a defender a diversificação e diferenciação institucional, assim como a privatização e expansão desse nível de ensino, restando ao Estado o papel de regulador e avaliador, produzindo consequências as mais diversas para a educação superior pública, que teve redução drástica de recursos orçamentários advindos da esfera pública (DOURADO, 2002).

O documento *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia* (UNESCO, 1995), dando voz ao Banco Mundial, sugere quatro orientações básicas para as reformas da educação superior: a) a diversificação institucional; b) o incentivo a outras fontes de financiamento às instituições públicas; c) a redefinição da função do Estado, dando autonomia às universidades; d) a adoção de políticas que enfatizem a qualidade e a igualdade. Para a implementação das reformas, o documento oferece uma lista de opções e sugestões extraídas de experiências oriundas de países desenvolvidos a serem transferidas a países em desenvolvimento, entre eles o Brasil. Essa visão, patrocinada pela Unesco e pelo Banco Mundial, abre espaço para o ensino superior privado, uma tendência que vem se naturalizando no Brasil desde os anos 1990.

A partir dessa orientação, o Brasil passa a formular políticas, planos e programas, tendo como referencial maior a LDB. Iniciou-se pelo Decreto presidencial nº 2.306/97, que autoriza a diversificação institucional, visando ampliar as vagas nas instituições privadas de ensino superior, fragmentando a estrutura universitária em faculdades, centros universitários e institutos. Essa flexibilização permitiu a expansão sem precedentes do setor privado de educação superior, impactando negativamente no ensino superior público, na medida em que represou a expansão de suas matrículas (SGUISSARDI, 2008).

Para Dourado (2001, p. 177), as políticas adotadas pelo Estado brasileiro são sempre orientadas por prioridades, vínculos, interesses e compromissos nem sempre manifestos, mas reveladores de procedimentos políticos com determinados e almejados fins. O autor vai além, ao afirmar que tal política pública nada mais é do que um clientelismo devido às parcerias público-privado. Para o autor (2001, p. 178):

O discurso legitimador desse processo, assentado na defesa da dinamização da economia regional e na sua conseqüente integração à lógica do mercado, faz uso de artifícios político-ideológicos para legitimar a adoção de tais políticas. Assim, o discurso que prevaleceu foi o do ensino superior como fator de progresso, de desenvolvimento e integração e, sobretudo, como fator de *status* e prestígio.

As políticas públicas de educação superior no Brasil foram, portanto, formuladas e implementadas, em grande parte, sob o mando do mercado e da legitimação do Estado, em nome do chamado regime de colaboração entre o Estado e a sociedade civil (leia-se ‘mercado’), numa fusão entre as esferas pública e privada, mediatizado por práticas clientelistas, por acordos e barganhas políticas, lesivas ao patrimônio público.

O discurso que prevaleceu foi o do ensino superior como fator de progresso, de desenvolvimento e integração e, sobretudo, como fator de *status* e prestígio. O que se colhe nos dias de hoje resulta de uma política de educação superior fragmentada e desarticulada, distante, portanto, de se ter um sistema nacional de educação superior minimamente orgânico. A adoção de programas como Prouni e Reuni constitui exemplo clássico dessa fragmentação. Afinal, numa sociedade matizada pelo neoliberalismo, há que se reduzir o tamanho do Estado para que o mercado ocupe os espaços e reine soberanamente sobre aqueles serviços até então a ele exclusivos, como a educação.

Os mecanismos de regulação que aí estão não têm contribuído para a transição necessária de um sistema de educação superior elitista para um sistema de universalização do acesso. Para Gomes e Moraes (2012), a regulação é uma expressão da política, condicionada por vários fatores sociais objetivos, entre os quais se destacam o tamanho e o volume do sistema de educação, a capacidade de financiamento público do sistema regulatório, os conhecimentos e técnicas disponíveis e efetivamente utilizados, as posições e estratégias das forças sociais que povoam o campo da educação e o que se pretende com a regulação.

Apesar de o Brasil ter avançado no acesso à educação superior, não resta dúvida de que as políticas adotadas nesses anos todos não foram suficientes o bastante a ponto de superar o elitismo que sempre caracterizou o ensino superior.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As mudanças de cunho neoliberalizantes que se processam nas relações entre Estado, sociedade e mundo do trabalho na contemporaneidade vem produzindo impactos que passam pelo acirramento da competitividade global provocada pela internacionalização do capital e adentram às questões internas dos países que seguem o ideário do neoliberalismo.

As políticas de educação superior adotadas pelo Brasil a partir da década de 1990 reproduzem, de certo modo, esse cenário. Acuadas pelos pressupostos da reforma do Estado brasileiro, tais políticas acabam aderindo aos apelos do mercado, em detrimento de uma educação superior pública de qualidade.

Com a Reforma do Estado, as políticas de educação superior passaram a amparar-se nos princípios da diversificação e da diferenciação institucional, que se traduziram numa expansão do setor privado de ensino superior sem precedentes. Restou ao Estado brasileiro o papel de regulador e avaliador, produzindo consequências as mais diversas para a educação superior pública, que assistiu à redução drástica de seus recursos orçamentários.

As políticas públicas de educação superior no Brasil vêm sendo formuladas e implementadas sob a lógica do mercado e a legitimação do próprio Estado. Em nome do regime de colaboração entre Estado e sociedade civil, fundem-se as esferas pública e privada.

REFERÊNCIAS

ANDRIOLO, Leonardo José. A Reforma do Estado de 1995 e o Contexto Brasileiro. Salvador, **30º Encontro Nacional da ANPAD**, Salvador, 2006.

BRASIL. Presidência da República. MARE. Câmara de reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho**. Brasília, 1995. Disponível em: <<http://www.bresserpereira.org.br/Documents/MARE/PlanoDiretor/planodiretor.pdf>>. Acesso em 5 set. 2016.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 1º set. 2016.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação 2001-2010 e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 20001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/10172.htm>. Acesso em: 28 mar. 2016.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1981.

DOURADO, Luiz Fernandes. **A interiorização do ensino superior e a privatização do público**. Goiânia: Ed. Universidade Federal de Goiás, 2001.

_____. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, set. 2002, p. 234-252. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12931.pdf>>. Acesso em: 5 set. 2016.

FRIEDMANN, Milton. **Capitalismo e liberdade**. 2.ed. Tradução de Luciana Carli. São Paulo: Nova cultural, 1985. GOERGEN, Pedro. Educação superior na perspectiva do sistema e do Plano Nacional de Educação. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 112, p. 895-917, jul./set. 2010.

GOMES, Alfredo M; MORAES, Karine N. Educação superior no Brasil contemporâneo: transição para um sistema de massa. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 171-190, jan.-mar. 2012. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 5 set. 2016.

INEP. **Censo da Educação Superior de 2014**: Resumo Técnico. Brasília: MEC/INEP, 2014. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2013/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2012.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2016.

LEME, Alessandro André. Neoliberalismo, globalização e reformas do estado: reflexões acerca da temática. **Barbároi**. Santa Cruz do Sul, n. 32, jan./jul. 2010.

LIBÂNEO, José Carlos.; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2009 (Coleção Docência em Formação).

LORDÊLO, José A. C; DAZZANI, Maria V. (Organizadores) **Avaliação educacional**: desatando e reatando nós. Salvador: EDUFBA.2009.

MARONEZE, Luciane; LARA, Angel M. de Barros. A política educacional brasileiros pós 1990: novas configurações a partir da política neoliberal de estado. In: **IX Congresso Nacional de Educação**. Curitiba, PUC-PR, out. 2009. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/trabalhos_13.html>. Acesso em: 24 mar. 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do conhecimento, pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec/ABRASCO, 1992.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. Desenvolvimentismo: ideologia do desenvolvimento econômico dos países retardatários. Entrevista por Graziela Wolfart. **Revista do Instituto Humanitas**. Unisinos, maio 2012. Disponível em: <<http://www.bresserpereira.org.br/papers/interviews/2012/12.05.IHU-Desenvolvimentismo.pdf>>. Acesso em 5 set. 2016.

SGUISSARDI, Valdemar. Modelo de expansão da educação superior no Brasil; predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Educação & Saociedade**, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 991-1022, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 5 set. 2016.

UNESCO. **La enseñanza superior: Las lecciones derivadas de la experiencia**. Washington, DC: Bird/Banco Mundial, 1995

ZANARDINI, Isaura Monica Souza. **A ideologia da pós-modernidade e a política de gestão educacional brasileira**. Campinas, SP: UNICAMP, 2006. (Tese de doutorado).

POSSIBILIDADES E LIMITES DO TRABALHO INTERDISCIPLINAR NA EQUIPE BÁSICA DA SECRETARIA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL DE MARAVILHA/SC

Flavia Roberta Figueiredo¹
 flavia_3002@hotmail.com
 Marisete Maihack Perondi²
 mariseteperondi@hotmail.com
 Eixo 01 – Comunicação Oral

RESUMO

O trabalho objetiva observar as Possibilidades e limites do trabalho interdisciplinar na equipe Básica da Secretaria de Assistência Social de Maravilha/SC. Buscou-se identificar o perfil dos profissionais. O trabalho mostra-nos a evolução da Política Pública da Assistência Social e as possibilidades e limites do trabalho interdisciplinar nas equipes mínimas (nos três níveis de proteção) da Secretaria de Assistência Social de Maravilha/SC. A metodologia especifica que a pesquisa teve uma abordagem exploratória, no que se refere à natureza dos dados - seu gênero foi bibliográfico, pois está fundamentado em leituras e reflexões de textos, e de campo, pois foram feitos questionários a assistentes sociais, psicólogas e pedagogas da Secretaria de Assistência Social de Maravilha/SC.

Palavras-chave: Interdisciplinar. Possibilidades. Assistência Social. Profissionais.

1. QUESTÃO SOCIAL E SUAS EXPRESSÕES

A questão social e suas expressões surgiram da modificação do modo de produção de bens de consumo duráveis e não duráveis, portanto do capitalismo. A partir do momento que o homem deixou o campo e a modo de organização feudal passando a ocupar as cidades ao redor das “fábricas”, produzindo em longa escala, trouxe consigo problemas não antes existentes. Esses problemas foram denominados expressões da questão social.

Segundo Behring (2003), o capitalismo como modo de produção é o resultado de um processo histórico, no qual a lógica do valor organiza cada vez mais intensamente as relações sociais, políticas, econômicas e culturais em substituição às formas feudais de organização da sociedade.

Este modelo traz em seu seio a mão de obra como elemento crucial na produção de bens de consumo e consequentemente a obtenção de lucros. Para tanto os detentores deste meio de produção visam diminuir seus custos e aumentar seus ganhos. Nesse cenário surgem duas classes sociais: os proletariados (operários) e os burgueses (donos dos meios de produção).

Neste percalço, a população torna-se vulnerável. Para Carvalho e Iamamoto (1983):

A questão social não é senão as expressões do processo de formação e desenvolvimento da classe operária e de seu ingresso no cenário político da sociedade, exigindo seu reconhecimento como classe por parte do empresariado e do Estado. É a manifestação, no cotidiano da vida social, da contradição entre o proletariado e a burguesia, a qual passa a exigir outros tipos de intervenção mais além da caridade e repressão. (CARVALHO; IAMAMOTO, 1983, p.77)

Neste sentido, a questão social é uma categoria que expressa a contradição fundamental do modo capitalista de produção e suas expressões são objeto de trabalho das políticas sociais. Por isso torna-se importante estudar estes dois conceitos visto que vamos adentrar no campo dos programas e projetos sociais.

¹ Pós-graduanda em Práticas Pedagógicas Interdisciplinares. Graduada em Assistência Social UNOCHAPECÓ. Pós-graduanda em Políticas Públicas Sociais UNOCHAPECÓ. Pós-graduanda em Práticas e Direitos da Família UNOESC. Pós-graduanda em Gestão de Pessoas Unopar.

² Pedagoga. Graduada em Educação Infantil - UNOESC/SMO. Graduada em Séries Iniciais e Educação de Jovens e Adultos pela FACVEST/Lages. Especialista em Séries Iniciais e Educação Infantil/UNOESC/SMO. Especialista em Psicopedagogia e Educação Especial - Celer Faculdades/Xaxim. Especialista em Coordenação Pedagógica pela UFSC/Florianópolis.

2. CONSTRUÇÃO DA ASSISTÊNCIA SOCIAL COMO POLÍTICA PÚBLICA

A assistência social foi vinculada historicamente ao assistencialismo, ao voluntariado e a caridade. De acordo com Yazbek (2004) a filantropia no Brasil faz parte de nossa história, sendo que a vinculação do setor privado na área social acontece a toda trajetória das políticas sociais brasileiras.

Neste caso, principalmente, através das entidades religiosas esta vinculação trouxe consequências principalmente no que refere a questão dos profissionais que prestam atendimento a esta demanda no decorrer de sua história.

Segundo Carvalho (1983) lembra-se que até dez anos atrás, pouco se falava em assistência social política, sendo que poucas pessoas no Brasil a identificavam como área de política pública. [...] O entendimento geral afirmava que a assistência social era coisa de solidariedade, era uma prática social da rede de solidariedade da sociedade civil, era sinônimo de mero assistencialismo (p.41).

Observa-se que a assistência social passou por um processo histórico de rompimento conceitual, buscando a desvinculação do voluntariado e do assistencialismo, e ganhou status de política pública no Brasil através do movimento constituinte e da promulgação da Constituição Federal de 1988. E em 1993 foi regulamentada através de lei específica a Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS) nº 8.742/93.

O LOAS estabelece objetivos, princípios, diretrizes, organização e gestão, para a implementação dos benefícios, serviços, programas e projetos, bem como as formas de financiamento da política de assistência social. Porém, inicialmente, não estabelecia ainda a padronização dos programas, projetos, ações, gestão, financiamento e composição da rede de atendimento técnico e profissional a esta política. Tal regulamentação ocorreu com o Política Nacional de Assistência Social e a NOB SUAS e NOB / RH nas décadas seguintes.

2.1 PERFIL PROFISSIONAL DA EQUIPE MÍNIMA

A implementação da Política Nacional e da Norma Operacional Básica da Assistência Social no ano de 2004 desencadeou a reorganização e a reestruturação das políticas sociais no Brasil. Este processo impulsionou a instituição do SUAS (Sistema Único de Assistência Social) e com ele a constituição de um padrão para a rede de serviços sociais, para a base de financiamento e a descentralização da gestão e dos recursos.

Para tanto, a política de assistência social passou a usar parâmetros padronizados de acordo com o número de habitantes do município (porte) e a gestão. O quadro apresenta a definição dos portes dos municípios.

Quadro 1: Classificação do porte populacional dos municípios

TABELA RESUMO - Classificação do porte populacional dos municípios		
Tipo	População mínima	População máxima
Pequeno porte I	-	20.000
Pequeno porte 2	20.001	50.000
Médio porte	50.001	100.000
Grande porte	100.001	900.000
Metrópoles	900.001	-
Fonte: Sistema Único de Assistência Social - SUAS		

Fonte: Sistema Único de Assistência Social – SUAS

Conforme a Norma Operacional Básica da Assistência Social, os níveis de gestão são definidos da seguinte forma:

- I Gestão Inicial: Os municípios que não se habilitarem à gestão plena ou à básica receberão recursos da União, conforme série histórica, transformados em Piso Básico Transição e Piso de Transição de Média Complexidade e Piso de Alta Complexidade I, conforme estabelecido no item “Critério de transferência” desta Norma, por intermédio do Fundo Nacional de Assistência Social.

- II Gestão Básica: Nível em que o município assume a gestão da proteção social básica na Assistência Social, devendo o gestor, ao assumir a responsabilidade de organizar a proteção básica em seu município, prevenir situação de risco por meio do desenvolvimento de potencialidades e aquisições. Por isso, devem responsabilizar-se pela oferta de

programas, projetos e serviços assistenciais que fortaleçam vínculos familiares e comunitários que promovam os beneficiários do Benefício de Prestação Continuada (BPC) e transferência de renda, e que vigiem direitos violados no território.

- III Gestão Plena: Nível em que o município tem a gestão total das ações de Assistência Social sejam elas financiadas pelo Fundo Nacional de Assistência Social, mediante repasse fundo a fundo, ou que cheguem diretamente aos usuários, ou, ainda, as que sejam provenientes de isenção de tributos, em razão do Certificado de Entidades Beneficentes de Assistência Social (CEAS). O gestor, ao assumir a responsabilidade de organizar a proteção social básica e especial em seu município, deve prevenir situações de risco, por meio do desenvolvimento de potencialidades e aquisições, além de proteger as situações de violação de direitos ocorridas em seu município. Por isso devem responsabilizar-se pela oferta de programas, projetos e serviços que fortaleçam vínculos familiares e comunitários, que promovam os beneficiários do Benefício de Prestação Continuada (BPC) e transferência de renda; que vigiem os direitos violados no território; que potencializem a função protetiva das famílias e a auto-organização e conquista de autonomia de seus usuários. (NOB SUAS, 2004)

Seguindo estes parâmetros de porte e gestão os municípios passaram a reorganizar os serviços oferecidos de acordo com as proteções garantidas, bem como com as equipes que delas deviam fazer parte.

A proteção social básica é formada pelo conjunto de serviços, programas, projetos e benefícios da assistência social que visam prevenir situações de vulnerabilidade e risco social por meio do desenvolvimento de potencialidades e aquisições e do fortalecimento de vínculos familiares e comunitários (NOB SUAS/2004). Na tabela a seguir vemos as categorias que compõem sua equipe básica:

Quadro 2: Categorias que compõem a equipe de referência dos CRAS

Pequeno Porte I	Pequeno Porte II	Médio, Grande, Metrópole e DF
Até 2.500 famílias referenciadas	Até 3.500 famílias referenciadas	A cada 5.000 famílias referenciadas
2 técnicos de nível superior, sendo um profissional assistente social e outro preferencialmente psicólogo.	3 técnicos de nível superior, sendo dois profissionais assistentes sociais e preferencialmente um psicólogo.	4 técnicos de nível superior, sendo dois profissionais assistentes sociais, um psicólogo e um profissional que compõe o SUAS.
2 técnicos de nível médio	3 técnicos nível médio	4 técnicos de nível médio

Fonte: RESOLUÇÃO Nº 17, 20/07 de 2011

A Proteção Social Especial tem por objetivos prover atenções socioassistenciais a famílias e indivíduos que se encontram em situação de risco pessoal e social, por ocorrência de abandono, maus tratos físicos e/ou psíquicos, abuso sexual, uso de substâncias psicoativas, cumprimento de medidas socioeducativas, situação de rua, situação de trabalho infantil, entre outras. No quadro observa-se como é composta sua equipe básica:

Quadro 3: Equipe de referência Proteção Social Especial

Municípios		Capacidade de Atendimento/ Acompanhamento	Equipe de Referência
Porte	Nível de Gestão		
Pequeno Porte I, II e Médio Porte	Gestão inicial, Básica ou Plena	50 casos (famílias/indivíduos)	1 Coordenador 1 Assistente Social 1 Psicólogo 1 Advogado 2 Profissionais de nível superior ou médio 1 Auxiliar administrativo
Grande Porte, Metrópole e DF	Gestão inicial, Básica ou Plena	80 casos (famílias/indivíduos)	1 Coordenador 2 Assistentes Sociais 2 Psicólogos 1 Advogado 4 Profissionais de nível superior ou médio 2 Auxiliares Administrativos

Fonte: NOB-RH/SUAS: ANOTADA E COMENTADA

A Proteção Social Especial de Alta Complexidade refere-se aos serviços de proteção integral (moradia, alimentação, higienização, trabalho protegido) para famílias e indivíduos que se encontram sem referência e/ou em situação de ameaça, necessitando ser retirados de seu núcleo familiar e/ou comunitário. São eles: Atendimento Integral Institucional, Casa Lar, República, Casa de Passagem, Albergue, Família Substituta, Família Acolhedora, Medidas Socioeducativas Restritivas e Privativas de Liberdade (semiliberdade, internação provisória e sentenciada), Trabalho Protegido. Abaixo tabela referente a composição de sua equipe básica:

Quadro 4: Equipe básica da Proteção Social Especial de Alta Complexidade

Profissional/função	Escolaridade	Quantidade
Assistente social	Nível superior	1 profissional para atendimento a, no máximo, 20 usuários acolhidos em até dois equipamentos da alta complexidade para pequenos grupos.
Psicólogo	Nível superior	1 profissional para atendimento a, no máximo, 20 usuários acolhidos em até dois equipamentos da alta complexidade para pequenos grupos.

Fonte: NOB-RH/SUAS: ANOTADA E COMENTADA

2.2 INTERDISCIPLINARIEDADE E O TRABALHO NA ÁREA SOCIAL

Como dialogamos inicialmente neste artigo as políticas públicas sociais trabalham com a questão social e as suas expressões. Pode-se dizer que atualmente as demandas desta área são consequências de fenômenos existentes em nossa sociedade, portanto devem ser analisados em sua complexidade, levando em conta sua contextualização.

A especialidade do conhecimento extrai o objeto de campo das relações, desconsiderando a relação parte-todo, ao mesmo tempo em que descarta a multidimensionalidade própria dos fenômenos. A mesma separa, isola e fragmenta os problemas reduzindo a compreensão dos fenômenos em questão.

Tratando-se de práticas sociais observa-se um crescimento enorme com relação à atuação de práticas interdisciplinares entre as diversas áreas dos saberes, trabalhando numa perspectiva de troca e complementaridade dos co-

nhcimentos. Principalmente após o Plano Nacional de Assistência Social e principalmente a NOB RH, que instituiu equipes mínimas de profissionais na área em foco visando com isto um trabalho interdisciplinar.

De acordo com Bragaglia (2005, p. 33) “a prática interdisciplinar busca conciliar à prática profissional, saberes diversos, reintegrando os elementos que formam o contexto em que vivemos bem como suas respectivas configurações.” Portanto, para atingirmos uma postura interdisciplinar devemos desvelar o aparente, ou seja, o que nos chega através das demandas, mas ainda conhecê-las para além daquilo que elas nos mostram.

Os profissionais da área social que se insiram em uma equipe interdisciplinar, devem ter consciência da importância e necessidade da troca de saberes, sempre numa perspectiva de aceitação do outro como legítimo. Esta troca de saberes deve estar embasada em um referencial teórico, que não restrinja o olhar diante da realidade, mas que dialogue com os diversos saberes.

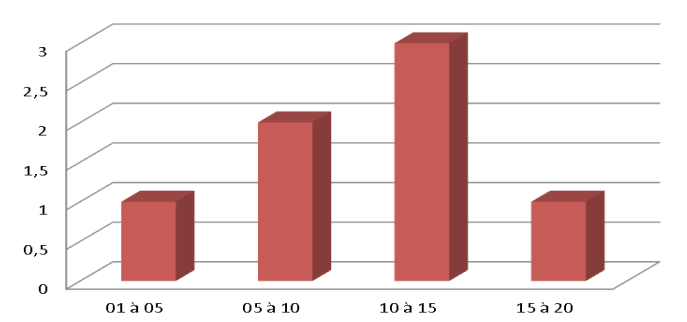
Assim, interdisciplinaridade implica mais que uma troca de saberes, é quebrar preconceitos enraizados em nossa formação acadêmica, bem como em nosso campo de atuação profissional, é se reconhecer como um ser incompleto, aceitar e dialogar tornando o saber legítimo da prática interdisciplinar.

3. ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA

Para realização da pesquisa foram entrevistados 7 profissionais que compõem a equipe da Secretaria de Assistência Social de Maravilha/SC, em dois programas específicos: CRAS e CREAS. A escolha destes profissionais figurou de acordo com a maior representatividade dos mesmos junto a equipe. Ficando assim composta: 03 assistentes sociais, 02 psicólogas e 02 pedagogas.

Tais profissionais fazem parte das equipes da proteção básica, proteção media e alta complexidade. Inicialmente buscou-se saber qual o tempo de formação desses profissionais. O tempo de formação versa conforme o “Gráfico – tempo de formação”:

Quadro 5: Gráfico – tempo de formação

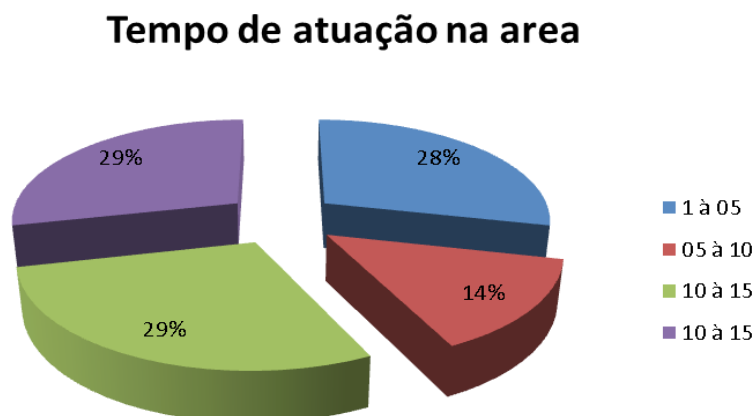


Fonte: A autora.

É possível perceber que a grande maioria tem de 10 a 15 anos de formação na área de atuação, isto pode significar algum tempo de experiência na área de formação, bem como também pode representar uma defasagem no conhecimento quando não há cursos de capacitação posterior.

Ao relacionar o tempo de formação com a experiência verificou-se pelos dados coletados que a mesma não acompanha o tempo de formação dos profissionais. Conforme apresenta o gráfico abaixo.

Quadro 6: Gráfico – tempo de atuação na área



Fonte: A aut

A equipe apresenta em média 5 anos de atuação na área de formação. Portanto tendo entrado em contato com o fazer profissional recentemente, após a instituição do SUAS e de suas normas, mais com formação anterior ao mesmo. Não tido, portanto contato com suas teorias no momento acadêmico, somente no fazer profissional.

Observa-se também que a forma de vínculo destes profissionais em grande parte é composta pessoas contratadas de forma temporária: 05 temporários e 02 efetivos. Podemos relacionar isto com a falta ainda da regulamentação da efetividade dos profissionais no âmbito do SUAS. Segundo as normativas, NOB-SUAS/RH, deveria ser realizado concurso público para contratação das equipes básicas nos níveis de proteção.

IV – EQUIPES DE REFERÊNCIA

Equipes de referência são aquelas constituídas por servidores efetivos responsáveis pela organização e oferta de serviços, programas, projetos e benefícios de proteção social básica e especial, levando-se em consideração o número de famílias e indivíduos referenciados, o tipo de atendimento e as aquisições que devem ser garantidas aos usuários. (NOB-SUAS/RH p. 12)

Observa-se que no município a uma lei específica para estas contratações no âmbito da Assistência Social, esta legislação (Lei 032/2010) não prevê a realização de concursos públicos, mais sim de testes seletivos. Ambos os profissionais efetivos foram remanejados de outros setores.

Este dado é de importante análise, pois se os profissionais são contratados temporariamente não há continuidade dos serviços, havendo rotatividade destes de dois em dois anos. O que não é a proposta do Sistema Único de Assistência Social, que configura-se na efetivação da política pública de Assistência Social criando e instituindo referências e identidades para o público alvo de suas ações.

Outra questão pesquisada foram quais as demais experiências profissionais da equipe. Observa-se a não experiência na área da assistência social: 01 trabalhou em empresa familiar, 03 na área da educação e duas na área da saúde, portanto também adentraram na referida política sem conhecimento prévio.

Então, o que definiu a escolha destes profissionais pela área que agora estão inseridos?

Quando indagados sobre o motivo da escolha: três referiram que buscaram uma nova área para desenvolver suas atividades profissionais, 03 por gostarem desta temática e 01 para modificar a realidade. Observa-se que os profissionais adentraram motivados em atuar nas temáticas relativas as questões sociais, mesmo sem muito conhecimento prévio.

E como a formação acadêmica destes possibilitou conhecimento para atuar na área em que trabalha atualmente? Segundo as entrevistadas durante a formação acadêmica tiveram algumas disciplinas que indiretamente trabalhavam a temática social, possibilitando um norte nas ações. Sendo que as capacitações posteriores ao teste ou a suas transferências contribuíram para ativar o conhecimento já obtido no meio acadêmico para prática.

Neste ponto passamos para perguntas mais específicas relacionada com a atuação na equipe, a primeira pontuou como que cada uma definiria sua função na equipe. Para analisarmos as mesmas separamos as respostas por área de formação.

Pedagogas:

“Parte Integrante” (Pedagoga 01)

“Sou colaborativa, participativa, procuro sempre estar informada dos casos e acontecimentos, sempre buscando auxiliar a todos. Minha função é muito importante, pois vem de encontro a ajudar a sanar as necessidades da função exigida pela instituição.” (Pedagoga 02)

Psicólogas:

“Uma peça da engrenagem, fundamental como todas as outras” (Psicóloga 01)

“Minha função na equipe implica um olhar para os aspectos psicológicos das problemáticas apresentadas pelos usuários, bem com a intervenção psicológica para diminuir ou solucionar as situações de violações de direito apresentadas e seus danos, contribuindo para o fortalecimento das famílias no desempenho de sua função protetiva.” (Psicóloga 02)

Assistentes Sociais:

“Importante para troca de saberes” (Assistente Social 01)

“(suprimido o início pois identificava a profissional)... auxiliando a equipe nas discussões de trabalho, na organização de ações, planejamento e demais necessidades da equipe” (Assistente Social 02)

“Acabo sendo uma ponte de ligação referente as pessoas e casos atendidos. Percebo que também em muitas coisas, acabo tomando iniciativas para que determinados trabalhos aconteçam” (Assistente Social 03)

Quando indagadas: “Você considera que consegue realizar um trabalho interdisciplinar? Se sim como ele ocorre ou como você o desenvolve?” As respostas foram:

Pedagogas:

“Sim. Pois não podemos trabalhar na área social ou educação e ter um pensamento separado, tudo precisa ser interligado, em equipe.” (Pedagoga 01)

“Sim, por isso trabalhamos em equipe. A interdisciplinaridade se dá, pois não execução requer o trabalho de uma pedagoga, mais discutimos coletivamente as problemáticas e possíveis soluções, para o bom andamento do trabalho e da equipe precisamos nos doar mais, ajudar o colega entende o que acontece neste trabalho e como realizá-lo.” (Pedagoga 02)

Psicólogas:

“Sim, pois o conhecimento da assistente social, da pedagoga e de todos os integrantes da equipe.” (Psicóloga 01)

“Sempre procuramos realizar um trabalho interdisciplinar, fazendo atendimentos com os profissionais de diferentes áreas, discutindo casos em equipe, através de atendimento as famílias e aos grupos. Cabe ainda ressaltar que os trabalhos com grupos facilitam o trabalho interdisciplinar, possibilitando a intervenção de dois ou mais profissionais de diferentes áreas concomitantemente.” (Psicóloga 02)

Assistentes Sociais:

“Ele ocorre através da troca de conhecimentos, pois um trabalho interdisciplinar só se desenvolve quando áreas distintas trocam saberes e formulam juntos um plano de trabalho com o objetivo único a solução da problematização.” (Assistente Social 01)

“Sim. Grande parte dos atendimentos e visitas domiciliares realizamos em conjunto no mínimo duas profissionais e muitas vezes três.” (Assistente Social 02)

“Sim. Pois é necessário interagir com toda equipe, discutindo, avaliando as ações e procurando alternativas de melhorar o trabalho.” (Assistente Social 03)

Verificou-se, a partir das respostas, que todas as profissionais conseguem realizar um trabalho interdisciplinar, que as atividades são realizadas em conjunto. Destaca-se, nesse sentido, a fala da psicóloga 02 que ressalta a importância para o trabalho disciplinar dos grupos, pois nele geralmente dois profissionais intervêm conjuntamente.

Então, partiu-se para a próxima indagação que de certa forma apresenta particularidades do grupo, e por que as respostas pontuam que 100% da equipe consegue realizar um trabalho interdisciplinar. Em relação à opinião delas sobre o que poderia estar dificultando a realização do trabalho de forma interdisciplinar e se estaria ocorrendo na equipe da qual fazem parte, as respostas obtidas foram:

Pedagogas:

“Não observo dificuldades.” (Pedagoga 01)

“Observo dificuldades, quando a equipe não fala mesma língua, quando temos dificuldades de relacionamento, pois um complementa o trabalho do outro. Não observo isso na nossa equipe.” (Pedagoga 02)

Psicólogas:

“A postura de cada profissional, a falta de comunicação e humildade. É preciso Harmonia e respeito entre todos.” (Psicólogas 01)

“Ainda encontramos algumas dificuldades no desenvolvimento do trabalho interdisciplinar principalmente em algumas situações algumas colegas não percebem a importância que este trabalho pode ter.” (Psicóloga 02)

Assistentes Sociais:

“A não aceitação de que cada saber se difere e que na diferença deve-se contribuir um novo olhar sobre o problema.” (Assistente Social 01)

“O que pode dificultar é quando um profissional não manifesta vontade para realizar trabalho em conjunto, fechando-se para opiniões das colegas ou até desconsiderá-las. Quando a pessoa acha que vale mais que a outra, que possui conhecimento maior ou que sua profissão é mais importante.” (Assistente Social 02)

“Fatores como falta de diálogo, divergências de opiniões, dentre outros. Acredito que todo trabalho em equipe em determinado momento passe por desgastes e conflitos, pois relações pessoais e saberes não são estáticos e sofrem influências e mudanças.” (Assistente Social 03)

Constatou-se, a partir da releitura das respostas, que o fator decisivo para que ocorra um trabalho em equipe de forma interdisciplinar é a forma como esta equipe se organiza, incluindo ou excluindo seus membros, a sua integração para realização do trabalho, a aceitação do diferente, ultrapassando um pouco dos limites profissionais e os interagindo com as questões pessoais e formativas de cada um. Um grupo considerado maduro e coeso consegue trabalhar estas dificuldades.

Para visualizar esta coesão do grupo, a absorção e a troca de saberes, questionou-se sobre o que a interdisciplinaridade pode possibilitar:

Pedagogas:

“Um olhar diferenciado.” (Pedagoga 01)

“Mais conhecimento, a interdisciplinaridade se dá quando em equipe conseguimos nos ajudar mutuamente, contribuindo para a constituição de novas formas de trabalho.” (Pedagoga 02)

Psicólogas:

“Amplia muito as possibilidades de atuação e ainda promove o crescimento profissional dos que fazem a ponte.” (Psicóloga 01)

“O trabalho interdisciplinar pode proporcionar o rompimento das estruturas fechadas das diferentes áreas do saber para alcançar uma visão unitária e comum dos sujeitos e famílias atendidas, possibilitando intervenções mais adequadas e eficazes.” (Psicóloga 02)

Assistentes Sociais:

“Novos aprendizados, novas experiências.” (Assistente Social 01)

“O trabalho interdisciplinar possui uma grande riqueza. Uma área sozinha é sempre incompleta, pois só o conhecimento é multiplicado e complementado através das partilhas, dos questionamentos, conflitos e contradições. Na medida em que os profissionais se abrem e buscam a contribuição dos outros membros da equipe, ampliam-se os horizontes e o trabalho será mais eficiente.” (Assistente Social 02)

“Proporciona riqueza de conhecimento e troca de experiências.” (Assistente Social 03)

Com as respostas da pesquisa observa-se que as equipes pontuaram questões referentes a realidade da assistência social tais como: pouco tempo de experiência na área, não tiveram na formação acadêmica disciplinas específicas para trabalhar o contexto social, obtiveram este conhecimento através de capacitações posteriores oferecidas. Mas ao mesmo tempo sente-se parte de um todo, conseguem trabalhar interdisciplinarmente e trazer os diferentes saberes no dia a dia profissional.

Isso se deve também as linhas de formação. Observa-se que, por exemplo, a pedagogia é a ciência da educação, e a formação de saberes ocorre em todos os espaços, pois é fruto da socialização do dia a dia, da miscigenação de

ideias e conhecimentos. No social pensada como um processo de construção que integra, simultaneamente, diversos conhecimentos e promove o desenvolvimento intelectual e moral do indivíduo e de sua comunidade, portanto sendo construído, culturalmente, a partir do contexto familiar e social.

Quando a educação é levada para o meio social aonde se verifica que a sociedade moderna apresenta demandas de caráter social e educacional promovidas pelas expressões da questão social, elas perpassaram os limites formais do espaço escolar. Sendo o espaço da assistência social um ambiente propício para sua propagação.

O profissional de pedagogia, diante desse novo paradigma, numa sociedade em constante processo de transformação, é o profissional que, a cada dia mais, se enquadra para exercer essa função de socialização do conhecimento, “ocorrendo em muitos lugares, institucionalizados ou não, sob várias modalidades.” (LIBÂNEO, 2007, p. 26).

Neste sentido, o profissional de psicologia também é muito importante para a socialização do indivíduo, visto que este profissional estuda e atua na formação do Eu como protagonista da própria história. Assim, sua atuação na Assistência Social promove a formação libertadora do Eu. Observa-se como já explicitado por Botarelli (2008), os psicólogos estão atuando cada vez mais em políticas públicas, já que em 2005 foi consolidada sua participação no corpo técnico da equipe dos Centros de Referência da Assistência Social - CRAS (Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2009).

Conclui-se, com o trabalho, que teoria e prática caminham juntas na busca de uma prática profissional qualitativa e que a interdisciplinaridade da equipe básica da Secretaria de Assistência Social de Maravilha/SC deve ser de comprometimento e responsabilidade de todos os profissionais que atuam na equipe. É necessária uma conscientização muito grande para que todos se sintam envolvidos neste processo de constantemente analisar, refletir e melhorar as possibilidades do trabalho interdisciplinar da equipe básica, bem como os limites que devem ser superados.

O desenvolvimento do trabalho interdisciplinar, suas possibilidades e limites, está inevitavelmente ligado ao comprometimento, responsabilidade e reconhecimento de todos os profissionais da equipe básica, ressaltando os entrevistados para este trabalho (assistentes sociais, psicólogas e pedagogas). Considera-se que cada profissional é autor e participante de sua própria história de vida, assim como da história e desenvolvimento dos trabalhos realizados pela Secretaria de Assistência Social de Maravilha/SC.

E para que o processo interdisciplinar aconteça de maneira qualitativa é preciso que os planejamentos e as ações realizadas pela equipe de Assistência Social contemplem as reais necessidades da sociedade em que estão envolvidos. Por isso é de suma importância que se façam paradas para análises e reflexões acerca de como está o desenvolvimento dos trabalhos realizados e a aplicação de melhorias sempre que necessário, com vistas ao sentido perceptivo da intersetorialidade que corrobora com a interdisciplinaridade.

Cabe pontuar finalmente que mesmo a equipe atual informar estar integrada e observar-se que devido a esta integração o trabalho ocorre de forma interdisciplinar, observou-se durante a coleta de dados que a forma de contratação destes profissionais não possibilita a continuidade deste processo. A descontinuação do trabalho e a necessidade de reconstrução do mesmo ocorre todas as vezes que a equipe passa por um novo processo de escolha de seus membros. Portanto a realização de concurso público na área social seria neste momento um limite, e se realizado uma possibilidade.

Como limite pode-se afirmar na esfera atual a troca constante de profissionais, e como possibilidade se houvesse efetivação dos mesmos a medida que possibilitaria a continuidade dos serviços oferecidos de maneira interdisciplinar, visto que os profissionais deixaram claro que quanto maior o entrosamento da equipe melhor o atendimento a demanda. Contudo ressalta-se sobre o sentido real de comprometimento de cada profissional, com o propósito de fortalecer e dar efetividade ao atendimento das demandas requeridas pelos usuários das políticas públicas.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Eduardo F; GOMES, Maria Elair S. **A Técnica de Grupos Focais para Obtenção de Dados Qualitativos**. Instituto de Pesquisas e Inovações Educacionais, 1999.

BEHRING, E. R. **Brasil em contra-reforma: desestruturação do estado e perda de direitos**. São Paulo: Cortez, 2003.

BRAGAGLIA, Mônica. **Subsídios para práticas interdisciplinares**. In Edição especial Revista Opinião. Canoas: Editora ULBRA, 2005.

BRASIL. **Lei nº 8742, de 07 de dezembro de 1993. Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. Lei Orgânica da Assistência Social.** Textos de apoios. Governo do Paraná. Secretaria de Estado do Trabalho e da Ação Social, Curitiba, 1994.

BRASIL. **Política Nacional de Assistência Social – PNAS/2004. Norma Operacional Básica – NOB/SUAS.** Brasília, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2004.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Resolução CNAS nº 109, de 11 de Novembro de 2009. **Aprova a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais**, DOU, nº 225, de 25 de novembro de 2009.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Resolução CNAS Nº 17, – SUAS de 20 de junho de 2011. **Ratificar a equipe de referência definida pela Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do Sistema Único de Assistência Social – NOB-RH/SUAS e Reconhecer as categorias profissionais de nível superior para atender as especificidades dos serviços socioassistenciais e das funções essenciais de gestão do Sistema Único de Assistência Social.** Brasília: 2011.

BOTARELLI, A. (2008). O psicólogo nas políticas de proteção social: uma análise dos sentidos e da práxis. **Tese de Doutorado**, Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de, São Paulo, São Paulo.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GÓIS, C. W. L. (1988). Reflexões sobre psicologia comunitária. **Revista de Psicologia**, Fortaleza, 6(2), 25-31

IAMAMOTO, Marilda Vilela; CARVALHO, Raul. **Relações Sociais e Serviço Social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica.** São Paulo, Cortez, 1983.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. **O Serviço Social na contemporaneidade: dimensões históricas, teóricas e ético-políticas.** Fortaleza, CRESS –CE, Debate n. 6, 1997.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

Sawaia, B. B. (1998). **Comunidade: a apropriação científica de um conceito tão antigo quanto a humanidade.** In R. H. F. Campos (Org.), *Psicologia social comunitária: da solidariedade à autonomia* (pp. 35-53). Petrópolis, RJ: Vozes.

TEIXEIRA, Solange Maria. **Trabalho Interdisciplinar nos CRAS: um novo enfoque e trato à pobreza?** Teresinha, 2010.

YAZBEK, Maria Carmelita. **As ambiguidades da Assistência Social Brasileira após dez anos de LOAS, In: Serviço Social & Sociedade**, n 77, p.11 – 29, maio 2004, São Paulo: Cortez, 2004.

O OFÍCIO DE SER PROFESSOR EM AMBIENTES DE LETRAMENTO DIGITAL

Jane Terezinha de Souza Varela, UNIPLAC, jane.varela10@gmail.com

Vanice dos Santos, UNIPLAC, vanicedossantos@gmail.com

Eixo temático: Educação e contemporaneidade

Categoria: Comunicação oral

RESUMO

Este estudo problematiza as características necessárias ao ofício do professor de letramento digital. O objetivo geral é compreender como a organização escolar articulada ao trabalho docente influencia a prática educativa dos professores do Letramento Digital. Investigamos com professores que atuam em escola municipal na disciplina letramento digital. O instrumento escolhido foi questionário semi estruturado. Os resultados revelam que na sociedade aprendente, organizações e sujeitos, precisam de atualizações. É na mediação e construção de novas rede de conhecimentos que o professor pode estar conectado com o aluno e ampliar saberes. Concluiu-se que o professor de letramento digital ainda trilha por um caminho em construção, necessita trocar experiências e experimentar conhecimentos.

Palavras-chave: Letramento Digital. Professor. Ofício. Prática educativa.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo destina-se ao V Colóquio Internacional de Educação, cuja temática principal é “Educação e cidadania: desafios e estratégias possíveis”, e está inserido no âmbito das discussões empreendidas no eixo temático Educação e contemporaneidade. Por entender que o ofício de ser professor de letramento digital está relacionado com a contemporaneidade, neste sentido também tal ofício passa por transformações educacionais em relação a visão de que se tinha anteriormente de como atuar em sala de aula. Nesse cenário em que diversas tecnologias se fazem presentes, a concepção de mediação da aprendizagem, agrega-se ao ofício de professorar, no sentido de contribuir para que seus educandos desenvolvam conhecimento de forma significativa e construtiva. Assim, tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs) contribuíram para que novos conceitos adentrassem o campo da educação, de modo que sentimo-nos convocadas a repensar o ofício de ser professor na contemporaneidade, em ambientes de letramento digital.

Esta pesquisa desenvolve-se com reflexões oriundas da leitura de Almeida (2008), Assmann (2000), Buzato (2003), Faria (2008), Freire (1997), Lévy (1999), Perrenoud (2006), Sancho (2006), Santos (2013), Valente (1997). Desse modo, estas são as teorias que fundamentam os conceitos e reflexões relativos a este processo investigativo.

Ainda ecoa uma certa brincadeira de criança onde indagavam sobre que ofício seria dado a quem participava da mesma, a resposta viria de profissões variadas e a escolhida em sua maioria era de ser professora. Nem se poderia imaginar quão árduo é o desempenho desta na atualidade. Preparar-se para esta tarefa é inerente a esta profissão, pois não bastam somente teorias - há a exigência de postura ética profissional.

Portanto, para atuar neste campo se sustentam vários aspectos decorrentes da complexidade que envolve a formação do ser humano no contexto atual. Há exigência de características a serem desenvolvidas que deverão dar conta de sua formação e também do educando, para então, se fazer uso de seus saberes, seus valores e suas habilidades para concretização da tarefa, do ofício de ser professor.

O professor de escola pública, em contextos complexos, por vezes tende a assumir funções, que estão além da sua formação para o ofício de professor. Por exemplo, esses profissionais tendem a desempenhar funções que nem sempre estarão contempladas em seu período de preparação para a docência, vindo a assumir por diversas vezes tarefas para as quais não está preparado. Desta forma por vezes o professor desempenha uma função que não é sua, mas, que geralmente assume por condições alheias a sua vontade, como por exemplo, tentar ser enfermeiro ou psicólogo. São os ofícios de ser professor que dificilmente alguém comenta ao iniciar na profissão, mas que pode vir a acontecer, além de desempenhar seu papel em sala de aula. Destacamos essas situações pois fazem parte de contexto de escolas públicas brasileiras. Enfatizamos pois que, durante sua formação o professor é habilitado para questões didático, pedagógicas, formativas e as questões aqui mencionadas, por vezes podem fazer com que desvie-se de seu ofício.

Diante disto, aparecem também novos desafios da sociedade contemporânea, um deles é o acesso e o lidar com conhecimentos. Vale lembrar que até o advento da rede internet, o conhecimento estava disponível para alguns, de modo que professores que estavam habituados a trabalhar de forma que o conhecimento era ensinado, repassado, Esse *habitus* professoral que é a reprodução por parte de outro professor do fazer semelhante a seus professores, indica o modo de sua atuação em sala de aula. Sabe fazer diferente, mas recai no mesmo ato. Isso se desfez ao longo da

carreira de alguns, pois que o conhecimento já não está disponível apenas para professores. Com isso, a escola como a conhecíamos está se transformando.

2 A COMPLEXA TAREFA DE SER PROFESSOR DE LETRAMENTO DIGITAL NA ATUALIDADE

O professor contemporâneo necessita estar em constante formação e como diria Paulo Freire (1997, p. 19) “não existe ensinar sem aprender” a ação de ensinar depende da existência de ambos, aprendiz e aprendente. “A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente”. Isto indica que esta formação deverá ser de forma permanente e reflexiva, portanto, um professor ao assumir esta profissão deverá estar preparado para o aprofundamento de saberes pertinentes ao ato de ensinar. Freire (1997, p. 23) enuncia que “ensinar não pode ser um puro processo, como tanto te[m] dito, de transferência de conhecimento da ensinante ao aprendiz. Transferência mecânica de que resulte a memorização maquinal que já critiquei”. Mas, de forma crítica e compreensiva capaz de fazer a leitura do mundo além da escrita.

Neste sentido Almeida (2008), anunciava a necessidade de adaptações quanto aos novos conhecimentos, novas formas de aprender e de ensinar. E também, que os espaços deverão ser cada vez mais disponibilizados de forma que o conhecimento seja onipresente e pervasivo, cabendo à escola, ao professor desempenharem a disseminação.

A escola não se sustentará neste espaço-tempo, tende a ser aberta com espaços virtuais e com o tempo não mais pré-determinado, com currículos rígidos. Para contemplar a sociedade do conhecimento, a escola precisará passar por transformações inevitáveis, pois as possibilidades de aprendizagem tornam-se muito próximas e a conexão entre as pessoas e o saber está sendo disponibilizado com certa facilidade. Portanto, o professor terá que reaprender na sociedade do conhecimento. E mesmo que o professor esteja em constante formação surgem possibilidades quanto ao papel do professor perante o uso das novas tecnologias digitais.

A sociedade da informação é a sociedade que está atualmente a constituir-se, na qual são amplamente utilizadas tecnologias de armazenamento e transmissão de dados e informação de baixo custo. Esta generalização da utilização da informação e dos dados é acompanhada por inovações organizacionais, comerciais, sociais e jurídicas que alterarão profundamente o modo de vida tanto no mundo do trabalho como na sociedade em geral. (ASSMANN, 2000, p.8)

Desta forma o professor tem um papel relevante nesta sociedade do conhecimento, cabe a este refletir sobre como disponibilizar o conhecimento de forma que venha a contribuir para esta sociedade que se constrói a partir das tecnologias digitais. Segundo Valente (1997) é pertinente rever as questões de organização da sala de aula, do espaço escolar, pois o aluno está deixando de ser mero receptor de informações.

[...] O papel do professor deixa de ser o de “entregador” de informação para ser o de facilitador do processo de aprendizagem. O aluno deixa de ser passivo, de ser o receptáculo das informações para ser ativo aprendiz, construtor do seu conhecimento. Portanto, a ênfase da educação deixa de ser a memorização da informação transmitida pelo professor e passa a ser a construção do conhecimento realizada pelo aluno de maneira significativa sendo o professor o facilitador desse processo de construção. O processo de repensar a escola e preparar o professor para atuar nessa escola transformada está acontecendo de maneira mais marcante nos sistemas públicos de educação, principalmente os sistemas municipais. Nas escolas particulares o investimento na formação do professor ainda não é uma realidade. Nessas escolas a informática está sendo implantada nos mesmos moldes do sistema educacional dos Estados Unidos no qual o computador é usado para minimizar o analfabetismo computacional dos alunos ou automatizar os processos de transmissão da informação. (VALENTE, 1997, p. 15)

Desta forma, é pertinente discutir as questões que envolvem a função docente frente às exigências do mundo contemporâneo, procurar refletir sobre sua finalidade, para não perder o foco da profissão, bem como identificar os saberes e práticas que envolvem o trabalho docente.

Como foco da discussão traremos um estudo sobre o Letramento Digital, uma tendência da educação contemporânea. Além disso, constitui-se também como um desafio a ser enfrentado, pois, ainda há pouca literatura para navegar por um espaço cibernético guiado pela educação. Portanto, um longo caminho a ser percorrido.

A forma de leitura e escrita como conhecemos digamos que está em reforma, já não temos mais somente aquela forma linear de leitura e escrita como antes. Com a introdução das tecnologias de comunicação em rede pode-se perceber uma mudança neste aspecto, com novas práticas sociais através da internet, do uso do computador. A competência para usar as ferramentas e de interagir, no ambiente digital permite ao sujeito conectar-se globalmente de forma espantosamente rápida.

Para Buzato (2003) letramento digital é a forma, a capacidade que o sujeito tem em adaptar-se às demandas sociais no que se refere à utilização das tecnologias e da escrita no ambiente digital. As ferramentas digitais contribuem para a conquista da cidadania, pois ampliam consideravelmente o lado social e coletivo.

Portanto letrar-se digitalmente é construir conhecimento na área digital e assim poder interagir, interpretar, utilizar, para então poder atuar socialmente, pois se exige muito em relação a estes novos conhecimentos em contextos particulares e coletivos, de trocas econômicas e simbólicas (SANTOS, 2013).

Entende-se por letramento digital, a resposta do sujeito a utilizar os recursos tecnológicos e escrita no meio digital. Envolve mais que o conhecimento técnico propriamente dito, também habilidades de construção de sentidos através de textos que misturam palavras e elementos. Também capacidades de avaliar informações de forma crítica a partir dos conteúdos eletrônicos. Ser capaz de manusear de forma hábil as regras em ambientes digitais por exemplo.

O letramento digital é mais que o conhecimento técnico este inclui ainda “ habilidades para construir sentido a partir de textos multimodais, [...]. Inclui também a capacidade para localizar, filtrar e avaliar criticamente informações disponibilizadas eletronicamente”. (BUZATO, 2003. p.1)

Para a referida autora, letramento digital está imbricado em conhecer as técnicas e dominar os programas, também em ser capaz de levar em conta regras, construção de sentidos, construindo-se como um ser crítico, e inclusivo. Este conhecimento envolvendo a tecnologia digital não é tão simples como parece, portanto, necessariamente deverá estar letrado primeiramente para ampliar as possibilidades quanto no letramento digital, pois, precisará destes conhecimentos neste espaço para analisar as informações, situar-se com clareza fazendo a filtragem dos dados dispostos.

Estamos às voltas de um analfabetismo digital, e é inerente que tomemos atenção para este fato no sentido de diminuí-lo. Desta forma, a escola está imbricada neste papel desafiador, e que deve ser levado em conta fatores pertinentes ao ciberespaço.

Mas que, segundo Perrenoud (2002) a prática deve ser reflexiva em todas as ações, proporcionar momentos de reflexão é fundamental, pois, trará um novo olhar sobre a prática pedagógica. Estamos fazendo alusão a “uma postura e em uma prática reflexiva que sejam a base de uma análise metódica, regular, instrumentalizada, serena e causadora de efeitos; essa disposição e essa competência, muitas vezes, só podem ser adquiridas por meio de um treinamento intensivo e deliberado”. (PERRENOUD, 2002, p. 47)

Neste contexto, toda prática pedagógica necessita ser pensada e repensada para haver uma construção na prática do professor de forma reflexiva, de forma que o professor venha a ter uma postura também reflexiva. Desta forma, segundo Perrenoud (2002) compensar a superficialidade na formação; acúmulo de experiências e conhecimentos, crescimento profissional; posicionamento ético e político; conhecer-se; aumento de capacidades como motivação, cooperação; enfrentamento a alteridade do aprendiz; vivenciar o ofício de ser professor.

Portanto, quem decide ser professor deve estar no mínimo ciente de somos inconclusos, e que essa profissão vai muito além do ato de transmitir, pois ensinar exige um preparo inerente à profissão. Devemos ter em mente que nosso objetivo são seres humanos e que outras capacidades além de ensinar deverão se fazer presentes como: amorosidade, paciência, determinação, flexibilidade, criatividade, disposição, são fundamentais ao ofício de ser professor.

Neste sentido, quando surgem as tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs) elas adentram a escola e trazem novas possibilidades de aprendizagem e que podem contribuir de forma significativa ao acesso à educação, para a igualdade, a qualidade de ensino e aprendizagem, para a formação de professores, além de potencializar a educação, quanto a competências, também encurtar distâncias trazendo o ensino a distância.

Seguindo este pensamento, a sociedade da informação tão difundida por este nome necessita se transformar em uma sociedade aprendente, Para que isto aconteça será preciso o esforço da sociedade como um todo, sendo a escola sua bússola.

A sociedade da informação precisa tornar-se uma sociedade aprendente. As novas tecnologias da informação e da comunicação assumem, cada vez mais, um papel ativo na configuração das ecologias cognitivas. Elas facilitam experiências de aprendizagem complexas e cooperativas. (ASSMANN, 2000, p.7)

A escola, o professor, a sociedade engajados na mediação dos conhecimentos pertinentes a configuração de uma sociedade aprendente, e não apenas uma sociedade do conhecimento conforme destacou o autor. Os professores não estarão ameaçados pelas tecnologias, como já sabemos pois, o conhecimento acontece de forma mais eficaz, se mediado, permeado pelo professor, mas para que isto aconteça, a formação e o entendimento desta sociedade aprendente nos parece relevante.

Para que sejam aproveitadas todas as vantagens econômicas e sociais do progresso tecnológico e melhorada a qualidade de vida dos cidadãos, a sociedade da informação deve assentar nos princípios da igualdade de oportunidades, participação e integração de todos, o que só será possível se todos tiverem acesso a uma quota parte mínima dos novos serviços e aplicações oferecidos pela sociedade da informação. (ASSMANN, 2000, p.9)

Assim, a adoção de recursos tecnológicos deve estar presente no planejamento, desta forma centrados em atrair o aluno e oferecer uma proposta multidisciplinar, para preparar os jovens para o mercado cada vez mais competitivo e desafiador, mas, inevitavelmente de forma reflexiva para a formação de uma proposta centrada na construção de saberes. Pois, “o conhecimento passa a ser universal e não mais de sábios, que são delegados da espécie e o conhecimento exato são os da humanidade”. (LÉVY, 1999, p. 247)

Neste sentido Faria (2008, p. 44), posiciona que “sabemos que a educação precisa ser constantemente repensada que é preciso buscar formas alternativas para aumentar o entusiasmo do professor e interesse do aluno”. Portanto, as tecnologias digitais favorecem o interesse e entusiasmo, desta forma, ser uma aliada e potencializadora de novos saberes. Pois segundo Faria (2008, p. 44), “educação inteligente do computador e das mudanças na educação é aquela que sugere mudanças na abordagem pedagógica, encaminhando os sujeitos para atividades mais criativas, críticas e de construção conjunta”.

As tecnologias podem facilitar o trabalho dos professores, disponibilizando ferramentas capazes de acentuar os processos e favorecer um contato mais próximo com os estudantes. O principal objetivo deve ser o de motivar e incentivar os alunos a buscarem novos conhecimentos. As tecnologias permitem que professores e estudantes façam uso da rede, desta forma, eliminando barreiras, através de *softwares educativos*, aplicativos, plataformas e *sites* educacionais, explorá-los e desta forma criar canais de comunicação.

Neste contexto, o ofício de ser professor de Letramento Digital, segundo Faria (2008, p. 51) é muito importante pois é o responsável pela organização deste ambiente, pela escolha de *softwares*, e que é pertinente “reconceitualizar” o ensino e as metodologias. Portanto a participação ativa dos alunos, e a importância do professor desempenhar seu papel nesse contexto pois é o professor quem tende a fazer a escolha dos recursos da tecnologia digital. Dessa dupla participação, surgirão os resultados.

Para compreendermos as exigências, teremos que delimitar que competência terá que desenvolver tanto na formação do professor como nos estudantes.

Diante disto, segundo a Unesco, (2008) a literacia tecnológica insere habilidades de computação técnica de usuário e literacia da informação, centra-se nos aspectos relevantes da nossa sociedade do conhecimento que são: a capacidade de localizar, identificar, recuperar, processar e utilizar informações digitais.

A literacia digital segundo Unesco (2008), no ensino exige competências a serem desenvolvidas para: desenvolver habilidades de uso do computador para participar e interagir no mundo digital de forma que possa usufruir de suas possibilidades.

Também criou-se um quadro para a aprendizagem do século 21, onde são posicionadas habilidades necessárias para que o aprendiz torne-se líder, autônomo, desenvolvendo competências críticas do século 21 para o ambiente de aprendizagem. Isso soma-se aos quatro pilares da educação segundo a Unesco (2008), aprender a ser, aprender a conviver, aprender a conhecer e aprender a fazer.

A Unesco trabalha com várias comunidades no sentido de alavancar efetivamente o potencial das TIC's de forma a elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem.

Trazemos aqui apenas as competências em relação a Informação, Mídia e Capacitação Tecnológica:

Hoje vivemos em um ambiente de tecnologia e impregnado-media com: 1) o acesso a uma abundância de informações, 2) mudanças rápidas nas ferramentas de tecnologia, e 3) a capacidade de colaborar e fazer contribuições individuais numa escala sem precedentes. Para ser eficaz, no século 21, os cida-

dãos e os trabalhadores devem ser capazes de criar, avaliar e utilizar eficazmente a informação, mídia e tecnologia”. Acessar e avaliar a informação.

- Acessar informações de forma eficiente (tempo) e eficaz (fontes)
- Avaliar a informação crítica e competente e utilize e gerencie informações;
- Use as informações com precisão e de forma criativa para a emissão ou problema;
- Gerir o fluxo de informação a partir de uma grande variedade de fontes;

Aplicar uma compreensão fundamental das questões éticas / legais que cercam o acesso e uso da informação. (UNESCO, 2008)

Neste contexto, o professor de Letramento Digital está desafiado a desenvolver no educando potencialidades necessárias ao uso das tecnologias, pois, segundo a Unesco (2008) ao se depararem com o mercado de trabalho e enfrentarem as demandas, suas prioridades e necessidades evoluem constantemente. Portanto, deve ser preparado para atuar nesse novo ambiente que exige do sujeito ser responsável, ter iniciativa, ser capaz, ser flexível e criativo. Desta forma, há ênfase para a criação de programas de ensino que proporcionem estímulos que sejam desafiadores, capazes de potencializar o aprendizado de forma significativa e também reflexiva.

Para Sancho (2006) a sistematização do ensino ainda nos remete a centralização no professor, sendo assim, empecilho para a transformação dos contextos de ensino com a inserção das tecnologias de informação e comunicação parece se encontrar no fato de que a tipologia de ensino dominante na escola é ainda centrada no professor.

Sancho ao analisar Cuban (1993), posiciona que em uma sociedade complexa como vemos atualmente, situar a aprendizagem dos educandos e suas necessidades educativas na ação pedagógica ainda são tentativas irrisórias. Como tampouco parecem haver ações educativas preocupadas com as novas possibilidades de construção do conhecimento, com novas alternativas para a avaliação, tendo relevância o papel da comunidade nos processos educativos.

Visto que para Sancho (2006), outro empecilho é a forma tradicional que a escola ainda insiste em utilizar, muitos dos professores que fazem uso das tecnologias digitais não conseguem uma eficácia na transformação metodológica, apenas transferem o conteúdo para o computador, não havendo assim uma mudança significativa. O professor no sentido amplo, durante séculos foi o detentor do saber dentro da sala de aula mas atualmente, com as novas possibilidades tecnológicas, o professor que tem uma formação voltada ao uso das mesmas, deverá fazer de sua prática pedagógica um uso mais amplo, proporcionando ao aluno um ambiente onde se abre espaço a novos saberes, novos conhecimentos. Nesse sentido, o ofício do professor contempla ser orientador do processo pedagógico.

Portanto, segundo Sancho (2006) as formas de construção do conhecimento e de avaliação não foram muito positivas, neste sentido a escola ainda encontra barreiras para transformá-las em uma aliada às necessidades formativas de nossos educandos. Para isto, é pertinente que a escola continue a refletir sobre a forma como está ensinando e como o aluno aprende rever as concepções tanto de currículo como de avaliação, para então, apostar em um projeto direcionado às necessidades prioritariamente formativas.

Segundo a Unesco (2013), há vários empecilhos para que se obtenha resultados mais favoráveis para a educação, seriam os equipamentos, as ferramentas e os conteúdos que variam muito de escola para escola prejudicando desta forma o trabalho do professor. Além desses, o currículo, a avaliação devem passar por reformas assim como melhorar aspectos quanto ao desenvolvimento profissional dos docentes para desta forma obter um melhor uso das tecnologias.

Para investigar como a organização escolar articulada ao trabalho docente influencia a prática educativa e as condições de trabalho dos professores do Letramento Digital. Pesquisamos a prática educativa e as condições de trabalho de professores que atuam em escolas municipais de Lages (SC) no Letramento digital.

3 METODOLOGIA E ANÁLISE DOS DADOS

Os dados foram coletados através de questionário semi-estruturado, com perguntas abertas e fechadas, com professores do letramento digital da rede municipal de Lages SC na escola de nome fictício Araucária. A seguir, apresentaremos aos leitores as nove perguntas (em *itálico*, para distinguir) e as informações fornecidas pelos sujeitos da pesquisa (entre aspas).

Para você o que é letramento digital? “Uma ferramenta que dá suporte ao professor de sala de aula, de forma lúdica e motivadora, onde as crianças gostam e se interessam em aprender.”

O professor entende apenas como a disciplina que trabalha Letramento Digital e não o letramento digital propriamente. Para exemplificar Buzato (2003) posiciona que o letramento digital é a forma, a capacidade que o sujeito

tem em adaptar-se às demandas sociais no que se refere à utilização das tecnologias e da escrita no ambiente digital. As ferramentas digitais contribuem para a conquista da cidadania, pois amplia consideravelmente o lado social e coletivo.

Como educador(a) o que você espera do Letramento Digital como disciplina? O professor A, “espera contribuir com o aprendizado das crianças.” Percebe-se o letramento digital como possível contribuição para a aprendizagem dos alunos. Faria (2008) posiciona que “A educação inteligente do computador e das mudanças na educação é aquela que sugere mudanças na abordagem pedagógica, encaminhando os sujeitos para atividades mais criativas, críticas e de construção conjunta”. E desta forma sim haverá um forte investimento na construção de conhecimentos pertinentes de forma significativa.

Quais os principais desafios do letramento digital? O professor A entende que “deveria haver uma internet mais rápida, carga horária compatível.”

Um dos maiores desafios percebido é a baixa velocidade da internet e outro fator a carga horária que nos parece ser menor e desta forma pode não estar contemplando algumas turmas ou disciplinas. Neste sentido, pode estar havendo um desencontro entre as políticas educacionais. Segundo a Unesco, os professores de um modo geral precisavam ser apoiados, mas, os que trabalham com o letramento digital precisam de suporte técnico e boas condições para a utilização do universo tecnológico, com carga horária compatível para o professor poder planejar e também favorecer todas as turmas de seu contexto escolar.

Como você analisa o papel da escola frente às mudanças tecnológicas?

O professor alerta que “temos limitações, internet lenta, falta carga horária, mas, a escola dá suporte até um ponto.” Neste caso percebe-se algumas condições precárias como velocidade da internet, pois, interfere no sentido de desenvolver as atividades causando problemas durante a execução das aulas.

A escola dá apoio em alguns aspectos, mas, pela resposta do professor percebe-se uma necessidade ainda maior. Segundo a Unesco (2008) o Brasil precisa melhorar a competência dos professores em utilizar as tecnologias de comunicação e informação na educação. A forma como o sistema educacional incorpora as TIC afeta diretamente a diminuição da exclusão digital existente no país.

Em que aspectos o Letramento digital influencia no cotidiano de sua escola? O professor posiciona que “Os alunos adoram as aulas. Aqui percebemos a motivação dos alunos em utilizarem a tecnologia digital nas aulas de Letramento Digital, pois, enriquece emotiva para a aprendizagem.”

Segundo Faria (2008, p. 44), posiciona que “sabemos que a educação precisa ser constantemente repensada que é preciso buscar formas alternativas para aumentar o entusiasmo do professor e interesse do aluno.” Portanto, é visível esta aproximação com a motivação, pois, os alunos demonstram apreciar as aulas de letramento digital.

Ao utilizar as aulas da disciplina Letramento Digital você avalia seu aluno de que forma? O professor A responde que “pela interação, desenvolvura com o mundo digital e o conteúdo.” Há uma preocupação com o aspecto da aprendizagem digital, havendo desta forma o letramento digital, também preocupação com conteúdos pré-estabelecidos. Se faz uma avaliação tanto do desenvolvimento no letramento digital como no teórico. “Como tampouco parecem prosperar as situações educativas em que se consideram as novas representações e o modo de construção do conhecimento, as formas alternativas de avaliação e o papel da comunidade nos processos de ensino e aprendizagem.” (SANCHO, 2006, p 19)

Qual sua visão sobre a proposta de formação da SMEL em relação as tecnologias digitais (Letramento Digital)? O professor respondente entende que “poderia ter mais informações sobre o letramento digital e sua utilização, inclusive com troca de experiências.” Entende-se por esta resposta que há certa ansiedade por novos saberes e trocas de conhecimentos entre os professores um dos pontos chave para o crescimento intelectual dos professores frente a este desafio. Segundo Sancho (2006) atualmente com as novas possibilidades tecnológicas o professor que tem uma formação voltada ao uso das mesmas, deverá fazer de sua prática pedagógica um uso mais avançado, proporcionando ao aluno um ambiente onde se abre espaço a novos saberes, novos conhecimentos e o professor como um orientador do processo pedagógico.

O que o leva a participar das aulas de letramento digital? “Acredito que é uma ferramenta que propicia o aprendizado de forma prazerosa, juntamente, paralelamente com o professor regente.” Em se tratando de tecnologias se nota interesse do aluno em estudar através do mundo digital, o que não se percebe em outras disciplinas com tanto fervor.

Para Santos (2013) uma criança aprende também sem aparatos, sem ferramentas, como na tradição ocidental, mas, além da fala, experiencia com objetos. Nesse caso, pode ser enriquecedora com o aporte das tecnologias digitais quando aliadas para a socialização e consulta a bases de conhecimentos disponíveis em rede.

Você se sente preparado(a) para ensinar e aprender na sociedade da informação e comunicação? “Sim cada vez gosto mais.” É perceptível o gosto pela aprendizagem, para a ampliação de seu conhecimento, desta forma, a formação deve ser permanente como situa Paulo Freire (1997, p. 23) “Estudar é desocultar, é ganhar a compreensão mais exata do ob-

jeto, é perceber suas relações com os objetos. Implica que o estudioso, sujeito do estudo, se arrisque, se aventure, sem o que não cria nem recria.”

As palavras desses professores indicam aspectos acerca do ofício do professor de letramento digital em contexto contemporâneo. Cabe destacar que, quando investigamos questões de nossa época, estamos lidando com desafios ainda em investigação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como percebemos segundo alguns pensadores relacionados acima, a escola precisa ser reflexiva, portanto, ser professor de letramento digital atualmente envolve muito mais que vontade política, ética. Exige muito conhecimento, paciência, pois os dilemas que aparecem durante a atividade em sala de aula, são inúmeras, desde equipamentos com defeito, lentidão da internet, falta de formação, formato das aulas, projetos que muitas vezes estão centrados no professor e não no aluno.

O professor de Letramento digital entre os desafios, a falta de estruturas adequadas, falta de recursos, apoio mas, é inerente que também esteja motivado aberto a novas perspectivas, levando em conta muito mais ações que se destinem ao aluno, que estejam centralizadas na aprendizagem e a construção de saberes.

A escola nos parece que necessita de uma nova estruturação, aos poucos percebemos que houveram muitas transformações quanto as possibilidades de aquisição de conhecimentos através da informatização, globalização, Através de uma análise criteriosa é que se conceberá uma mudança de forma pedagógica. A implantação das Tecnologias Digitais não garantem o sucesso, é pertinente que hajam metodologias próprias diferenciadas para oportunizar uma considerável melhora na aprendizagem.

A forma de pensar a educação nas escolas públicas nos moldes tecnológicos nos permitem novos olhares, uma escola voltada ao crescimento intelectual, pois, a escola estará investindo verdadeiramente em um futuro mais promissor de seus educandos, levando-os a pensar, interpretar, levando o conhecimento a um grau mais elevado, portanto, o aluno gradativamente com o intermédio do professor construirá seu próprio entendimento e conhecimento. Desta forma o professor necessita estar apto a esse novo pensamento quebrando paradigmas e constituindo um novo modelo de construção do saber.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. **Tecnologias trazem o mundo para a escola**. 18.07.2008. Disponível em: <http://webeduc.mec.gov.br/midiaseducacao/material/introdutorio/etapa_1/p1_07.html>. Acesso em: 09 nov. 2015..

ASSMANN, Hugo. **A metamorfose do aprender na sociedade da informação**. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/ci/v29n2/a02v29n2.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2016.
Ci. Inf., Brasília, v. 29, n. 2, p. 7-15, maio/ago. 2000

BUZATO, Marcelo E. K. Letramento digital abre portas para o conhecimento. **EducaRede**. Entrevista por Olivia Rangel Joffily. 23/01/2003. Disponível em: <<http://www.educacaoliteratura.com/index%2092.htm>>. Acesso em: 15 out. 2015.

FARIA, Elaine Turk. O professor e as novas tecnologias. In: ENRICONE, Dêlcia (Org.). **Ser professor**. 6. ed. atual. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, p. 57-72..

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: OLHO d'água, 1997.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999. > Disponível em <<https://books.google.com.br/books?isbn=8573261269>>. Acesso em: 26 mar. 2016.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SANCHO, Juana Maria. **Tecnologias para transformar a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SANTOS, Vanice dos. **Ágora Digital: o cuidado de si no caminho do diálogo entre tutor e aluno em um ambiente virtual de aprendizagem**. Jundiaí: Paco, 2013.

UNESCO: REPRESENTAÇÃO DA UNESCO NO BRASIL, **Comunicação e informação**, Acesso ao conhecimento » Uso de TIC na educação. Disponível em: < <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/communication-and-information/access-to-knowledge/ict-in-education/>>. Acesso em: 03 set. 2016.

UNESCO: **Tecnologias para transformar a educação**: experiências de sucesso e expectativas. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Brasilia/pdf/brz_ci_preliminar_doc_tecnologias_transformacao_educacao.pdf> Acesso em: 09 ago. 2016

UNESCO. **Towards Information Literacy Indicators**. II – R. Catts and J. Lau. III – UNESCO. IV – Information for All Programme, 2008. Disponível em: <http://www.uis.unesco.org/Library/.../wp08_InfoLit_en.pd...> Acesso em: 31 ago. 2016.

VALENTE, José Armando. O uso inteligente do computador na educação, **Pátio**, ano 1, n. 1, p. 19-21, Porto Alegre, mai/jul. 1997. Disponível em: <http://www.pucrs.br/famat/viali/tic_literatura/artigos/computador/USOINTELI-GENTE.pdf>. Acesso em: 29 fev. 2016.

O SURDOCEGO PÓS-LINGUÍSTICO E A APRENDIZAGEM

Lia Mara Soster
UNIOESTE/Francisco Beltrão-PR
lisk20@hotmail.com
Felipe José Schmidt
UNIOESTE/Francisco Beltrão-PR
felipe.schmidt@hotmail.com

EIXO 1- EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE COMUNICAÇÃO ORAL

RESUMO

O artigo resulta de uma pesquisa bibliográfica que buscou identificar a trajetória histórica da educação especial, principalmente, a surdocegueira pós-linguística. Para compreender a tessitura que envolveu as políticas educacionais voltadas para a educação especial analisou-se as Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos. As Diretrizes pautam-se sob uma rede de apoio na área da (saúde, educação, assistência social). Concluiu-se que para a aprendizagem da criança surdocega pós-linguística é fundamental a estimulação dos sentidos remanescentes. Assim, a estimulação do desenvolvimento motor, físico, social e cognitivo contribui ativamente para a aprendizagem, humanização e construção da identidade.

Palavras chave: Surdocego. Pós-Linguístico. Humanização.

INTRODUÇÃO

Este trabalho resultou de uma pesquisa de caráter bibliográfico, cuja temática refere-se a uma das áreas da educação especial, a surdocegueira. A partir da análise de documentos oficiais, artigos e produções científicas sobre a surdocegueira, buscou-se identificar a trajetória histórica que perpassou a educação especial, e em especial, a surdocegueira pós-linguística.

Na busca por compreender a tessitura que envolve as políticas educacionais voltadas para a educação especial analisou-se as Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos. Neste documento, norteador da educação especial no Estado do Paraná, constata-se a opção por uma política educacional denominada de “inclusão responsável”, que corresponde ao atendimento simultâneo no ensino regular e no ensino especial este, portanto, compondo uma rede de ajuda e de apoio aos educadores, alunos e familiares, assim, “embora a escola regular seja o local preferencial para a promoção da aprendizagem e inclusão” ainda seria mantidas as classes ou escolas especiais. (DCEE, 2006, p. 39)

As Diretrizes Curriculares da Educação Especial tem como pressuposto a perspectiva de uma rede de apoio integrada à inclusão, contando com atendimento dos profissionais de diversas áreas (saúde, educação, assistência social.) e seria através desta rede de apoio que a criança surdocega também seria contemplada com atendimento especializado.

Ao compreender que a inclusão e emancipação da pessoa surdocega pós-linguística passa pela educação - pois a criança surdocega não dispõe da aprendizagem espontânea, da imitação - se reconhece que através da educação a pessoa surdocega se humaniza, porém, para que a aprendizagem escolar seja profícua é necessário que no atendimento pré-escolar seja contemplada todas as áreas de estimulação, quais sejam: desenvolvimento motor, físico, social e cognitivo.

Estes estímulos desenvolveriam os sentidos remanescentes, contribuindo para a construção de conexões cerebrais permitindo a construção de mecanismos para a superação da falta/baixa visão e falta/baixa audição, possibilitando a compensação dos sentidos remanescentes. Assim, o atendimento precoce contribui para a elaboração dos meios adequados para a criança aprender.

1 O SURDOCEGO PÓS-LINGÜÍSTICO E A APRENDIZAGEM

1.1 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DAS PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS

A História mostra as dificuldades pelas quais passaram as pessoas que possuíam algum tipo de privação visual, auditiva ou intelectual, frente aos diferentes processos de inserção social e desenvolvimento da sociabilidade e socialização, especialmente no que se refere ao âmbito da educação formal.

A história dos homens é marcada pela segregação dos diferentes. A mais antiga forma de segregação foi à eliminação das pessoas, que por alguma deficiência não conseguiam providenciar o seu próprio sustento ou defender-se nas situações de perigo. Nesse caso, elas eram exterminadas ou abandonadas.

Na antiga Grécia, em Esparta, o direito à vida estava relacionado à condição física da criança. Se ela tivesse um corpo forte e perfeito ela poderia dedicar-se à guerra e, desta forma, prover a sua sobrevivência e a de seu grupo. Assim, as crianças que não se enquadravam neste modelo ideal eram exterminadas.

Outro exemplo de eugenia radical foi à eliminação dos surdos na China. Eles eram lançados ao mar, ou sacrificados em rituais de oferendas aos deuses, na Gália. De acordo com Mosqueira 2010, p. 16 “As eliminações das crianças deficientes eram justificadas pelo fato de elas não se moldarem ao padrão de beleza e força esperado.”

Na Idade Média, com o início do cristianismo e o ideário judaico-cristão, disseminou-se uma nova moral frente aos diferentes, uma postura de resignação e tolerância. Esse modo de pensar o diferente, como necessitando de auxílio e de cuidados, contribuiu para o surgimento das obras de caridade e dos internatos.

Estas instituições de caridade constituíam o espaço destinado para aqueles que, de alguma maneira, não se enquadravam naquele modelo de sociedade. Nelas eram colocados os loucos, doentes, filhos de mendigos, vagabundos, órfãos, bastardos, cegos, surdos. Porém, estas instituições tinham como objetivo a guarda dos sujeitos socialmente excluídos.

A expansão das instituições destinadas para os diferentes ocorreu por volta dos séculos XVII a XIX quando foram escritas as primeiras obras sobre deficiências e criadas às primeiras instituições voltadas para a educação das pessoas com deficiência.

No final do século XIX, com o amplo desenvolvimento da ciência, em especial da medicina, passou-se a ter um olhar diferente sobre a deficiência, porém agora, as concepções norteadoras eram voltadas ao diagnóstico, tratamento e cura. Constituindo a partir desse momento a segregação em instituições, para cuidado, proteção ou tratamento médico, ou seja, a institucionalização da deficiência.

Com a consolidação da hegemonia do pensamento científico, a medicina passou também a estudar as deficiências e influenciou sobremaneira as suas concepções baseadas em critérios de definição fundamentalmente orgânicos. Desta forma, a deficiência é vista como uma patologia, assim como, os distúrbios físicos e intelectuais tinham origem no determinismo genético. Essa concepção impediu a proliferação de estudos e pesquisas para melhorar ou preservar os sentidos debilitados.

Incorporava-se a visão inatista e o determinismo genético à concepção de desenvolvimento humano que ultrapassou os diferentes séculos, norteador algumas práticas em Educação Especial até a atualidade. “Ao perpetuar a perspectiva de que os distúrbios e deficiências eram traços inerentes aos sujeitos, descartou-se qualquer possibilidade de intervenção para superar essa condição”. (DCE/Educação Especial, 2006, p.19)

Esta visão refletiu diretamente sobre a Educação Especial no Brasil, acarretando práticas educacionais que tinham como objetivo a normalização dos sujeitos, impedindo a construção da subjetividade, da identidade e da emancipação da pessoa com deficiência.

Circunscrita a discursos e práticas médicas, a Educação Especial consolidou-se como área que tem por finalidade exercer um poder de normalização sobre os sujeitos, cabendo-lhe como um saber médico relacionar o educar e o cuidar, com o corrigir, o tratar e o psicologizar. (BRASIL, DCE/Educação Especial, 2006, p.20).

Em função destas concepções inatistas e deterministas, ainda muito presentes no Brasil ao longo do século XIX, pouco se avançou em termos de contribuições para a educação de pessoas com deficiência.

Por volta de 1854 e 1857, surgem no Brasil, às primeiras instituições para o atendimento as pessoas cegas e às pessoas surdas, sendo que, as primeiras iniciativas no atendimento às pessoas com deficiência tiveram caráter privado.

1.2 DOS PRIMEIROS REGISTROS SOBRE A SURDOCEGUEIRA

A definição da condição humana de surdocegueira é bastante recente. Em meados dos anos de 1990 compreendia-se que as pessoas que possuíam algum tipo de perda da acuidade visual e da acuidade auditiva eram identificadas como deficientes multissensoriais. Até então, não havia clareza conceitual sobre este tipo único de acometimento.

Quanto à definição teórica acerca da surdocegueira, percebeu-se inicialmente que eram insuficientes para abarcar este paradigma, por exemplo, a definição incorporada nos documentos oficiais do MEC, referem-se apenas à criança surdocega.

A criança surdocega não é uma criança surda que não pode ver e nem um cego que não pode ouvir. Não se trata de simples somatória de surdez e cegueira, nem é só um problema de comunicação e percepção, ainda que englobe todos esses fatores e alguns mais distais (McInnes & Treffy, 1982, p. 1).

Conforme Sierra, na década de 1990 nos Estados Unidos da América o conceito ampliou-se incorporando à definição as crianças e jovens.

[...] crianças e jovens que apresentam deficiências auditivas e visuais, cuja combinação cria necessidades tão severas de comunicação, desenvolvimento e de aprendizado e outros que elas não conseguem ser devidamente educadas sem o concurso de uma Educação Especial e de serviços a elas relacionados, além daqueles que seriam fornecidos para crianças somente com deficiências auditivas, deficiências visuais, ou incapacidades graves, para avaliar suas necessidades educacionais devidas a essas deficiências concomitantes. (SIERRA, 2010, p.24.)

Enquanto no Brasil, o grupo Brasil de Apoio ao Surdocego e ao Múltiplo Deficiente Sensorial, em seus documentos define a Surdocegueira de maneira mais abrangente,

[...] uma deficiência única que apresenta as deficiências auditivas e visuais concomitantemente em diferentes graus, levando a pessoa surdocega a desenvolver diferentes formas de comunicação para entender e interagir com as pessoas e o meio ambiente, possibilitando-a a ter acesso a informações, uma vida social com qualidade, orientação e mobilidade, educação e trabalho necessitando de um guia-intérprete para favorecer a sua autonomia (Anônimo, 2003, p. 4).

Diante das definições encontradas nas referências citadas anteriormente, é possível compreender a surdocegueira como a impossibilidade de ver e ouvir total ou parcialmente, isto é, o surdocego pode ver ou ouvir em pequenos níveis, dependendo do caso. Esta concepção encontra respaldo em Brenner, que com base nos estudos de (Myklebust (1971), Miles E Riggio, (1997), McInnes E Treffy (1991) afirmam que:

Vários autores defendem a surdocegueira como única, não como a soma de dois comprometimentos sensoriais. Ou seja, é uma deficiência na qual a pessoa não conta com ambos os sentidos o da visão e o da audição, sendo uma deficiência única. (BRENNER, 2010, p.11)

Segundo o ponto de vista sensorial de Miles e Riggio (1999), surdocegos podem ser: indivíduos surdos profundos e cegos; indivíduos surdos e com pouca visão, indivíduos com baixa audição e que são cegos; indivíduos com alguma visão e audição.

Ainda definindo conceitos e concepções, vale ressaltar as contribuições de Brenner (2010) ao esclarecer a opção pela grafia “surdocego”. Conforme a autora os termos surdocego e surdocegueira, sem hífen, foi proposta em 1991, por Salvatore Lagati, durante uma conferência na Suécia, compreendendo a surdocegueira como uma deficiência única.

Durante muito tempo os surdocegos foram considerados pessoas que não podiam ser ensinadas, sem potencial para o desenvolvimento. A mudança desse paradigma foi possível quando se reconheceu que inicialmente a dependência do surdocego aos outros era total, e para que ele se apropriasse dos conhecimentos mínimos para o seu autodesenvolvimento e para a sua humanização era fundamental o papel que a educação representaria para a socialização da pessoa surdocega.

Conforme Sierra (2006, p.125) os exemplos bem sucedidos de escolarização vivenciados pelas surdocegas Laura Bridgman e Hellen Keller demonstraram que através da educação era possível uma pessoa surdocega desenvolver a sociabilidade e a socialização e inclusive, alcançar êxito para além dos seus psiquismos.

1.3 SURDOCEGO PRÉ-LINGUÍSTICO E SURDOCEGO PÓS-LINGUÍSTICO

Segundo Freemann (1991), a surdocegueira pode surgir em dois períodos distintos. De acordo com o período ela pode ser classificada como pré-linguística ou pós-linguística.

O surdocego pré-linguístico é a criança que nasceu ou adquiriu a surdocegueira antes da aquisição de uma língua, ou seja, não teve contato com a alfabetização antes da perda destes sentidos.

O surdocego pré-linguístico em função da privação em algum nível da visão e da audição não pode aprender de imediato o mundo a sua volta nas suas relações cotidianas, com as pessoas que convive, pois os sentidos que permitiriam a imediata observação do mundo a sua volta estão com algum comprometimento, necessitando assim, de estímulos educacionais específicos e individualizados com a finalidade de compensar essas perdas.

O surdocego pós-linguístico é a criança que pôde se apropriar em alguma medida da linguagem e posteriormente foi acometido pela surdocegueira.

Cader Nascimento e Costa (2007, p. 30) fazem uma observação quanto à classificação da surdocegueira:

Na classificação das pessoas surdascegas, não importa o tipo e a intensidade das perdas, mas a funcionalidade delas. Autores com o Dinsmore (apud Warren, 1989), Jordan (apud Warren, 1989), Tirado e Palácios (1997), entre outros, ao defenderem uma classificação, não deixam claro quais são ou foram os critérios objetivos e, caso haja, subjetivos, assumidos em sua definição. Assim como a definição, a classificação apresenta-se de forma ampla e genérica na literatura. Cader Nascimento e Costa (2007, p. 30)

Cabe ressaltar que, no âmbito da surdocegueira, existem níveis distintos de vida funcional, pois existem sujeitos surdocegos com alto nível de independência, os que possuem pouca independência e os que possuem dependência extrema de outras pessoas. Um dos fatores que contribuem para esse índice elevado ou reduzido de independência está relacionado com a proporção de restrição na visão e na audição do surdocego, e também se ele teve contato com aquisição de uma língua de forma consolidada.

Para uma melhor compreensão quanto às tipificações da surdocegueira, Sierra (2010, p. 27) apresentou um quadro explicativo, que possibilita a compreensão dos diferentes níveis de perda dos sentidos. Sendo:

Surdocego total	Pessoa que possui perdas visuais e auditivas de severas a profundas. Não podem ouvir ou ver nada ou quase nada.
Surdez profunda associada à baixa visão	Quando a pessoa tem uma surdez profunda associada a resíduos visuais. Praticamente ela não ouve nada, mas pode enxergar com o resíduo que possui.
Surdez severa associada à baixa visão	Quando a pessoa tem surdez severa associada a resíduos visuais. Sua condição auditiva é praticamente semelhante à de surdez profunda, porém ela pode valer-se da visão com o resíduo que possui.
Surdez moderada associada à baixa visão	Quando a pessoa com surdez moderada pode ouvir até bem e ainda possui resíduos visuais.
Surdez moderada associada à cegueira	Quando a pessoa tem resíduos auditivos mas não enxerga nada
Pessoas com vários comprometimentos parciais	São pessoas que podem ter uma surdez leve com resíduo visual.

Quadro 1 – Tipos de Surdocegueira.

Fonte: (Sierra, 2010, p. 27).

1.4 O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM: A HUMANIZAÇÃO DO ALUNO SURDOCEGO

Na busca por uma educação escolar integradora à inclusão dos deficientes, foram trilhados caminhos íngremes, que oscilavam entre a invisibilidade social e o extermínio dos diferentes – através das práticas eugênicas, e o depósito em instituições de caridade responsáveis pelo cuidado e guarda dos deficientes.

O rompimento destes paradigmas de exclusão foi possível quando, se articulou e oportunizou o acesso à educação formal para os deficientes, direcionando o atendimento conforme a deficiência específica da pessoa.

O acesso dos surdocegos à educação formal deve muito às produções científicas russas de meados da década de 1917. Estas pesquisas sobre a educação de surdos, cegos e surdocegos, produziram contribuições que consolidaram os estudos nesta área e possibilitaram metodologia e intervenção pedagógica apropriada ao desenvolvimento das potencialidades da pessoa surdocega.

É importante considerar que a escola tem papel predominante na formação afetiva, emocional e cognitiva do aluno. Especialmente para a criança surdocega, pois, ela não dispõe da aprendizagem espontânea – da imitação, e justamente por isso, é fundamental que no atendimento pré-escolar seja contemplada todas as áreas de estimulação, quais sejam: desenvolvimento motor, físico, social e cognitivo, com a finalidade de estimular a construção de conexões cerebrais, que futuramente serão os ancoradouros para a abstração de conceitos e conhecimentos científicos, possibilitando que esta criança acompanhe o ensino comum.

O primeiro passo em busca do desenvolvimento global da criança surdo cega pós-linguística, ocorre através da estimulação essencial, – que vai de 0 a 5 anos – e tem como característica conforme Caritó (2008), “... estimular adequadamente o desenvolvimento das funções motoras, de mobilidade independente, de apropriação dos mecanismos para a leitura tátil...”, pois as crianças que enxergam apropriam-se espontaneamente, observando.

As estruturas psicológicas até os dois anos de idade ainda não estão prontas, por isso é tão importante nessa fase estimular o corpo da criança e todos os seus sentidos, estimulando os reflexos. Todos esses estímulos contribuirão para a plasticidade cerebral. Como nos diz Carletto, 2008:

Até os dois anos e meio, as ações da criança são principalmente de ordem biológica, com o intuito de satisfazer suas necessidades imediatas (sugar, balançar o chocalho, chorar, fechar os olhos diante de um movimento, etc). Após este período, o lado biológico fica para segundo plano e a criança começa a desenvolver os processos psicológicos superiores (VYGOTSKI, 1987), que são de natureza sócio-histórica, de interiorização de significados sociais derivados da atividade cultural, entre elas, a escola.
(CARLETTO, 2008, p. 3)

Os estímulos nessa fase vão desde a criança perceber e conhecer o seu corpo, através do auxílio de estímulos sonoros e táteis, como é o caso dos chocalhos com guizos que podem ser colocados nos pulsos e tornozelos, até mesmo ensinar o bebê a engatinhar através do uso de um tecido preso ao corpo do professor e ao abdômen do bebê, garantindo segurança na reprodução dos movimentos de engatinhar.

Todos esses estímulos são necessários, pois a privação da visão e audição acaba limitando o bebê e os seus movimentos, pois se não lhes apresentarem as coisas a sua volta ele não saberá que elas existem.

acesso à educação formal é fundamental para a humanização dos alunos surdocegos e para o reconhecimento social enquanto sujeitos de direito. Sobre o papel da educação na humanização da pessoa surdocega, Sierra (2010), cita Meshcheryakov, para afirmar que:

A mente da criança toma forma e se desenvolve como resultado da sua interação com o mundo dos objetos e do mundo das pessoas. Os objetos com as quais a criança interage são os produtos do trabalho humano. A essência da interação com os objetos e com as pessoas são interações com fator humano, [...] podemos dizer que as relações do indivíduo com as outras pessoas são realizados através de objetos e sua relação com os objetos através de seu relacionamento com as outras pessoas (Galperin, citado por Meshcheryakov, 1979, p. 86-87).

O papel do professor da educação especial e do ensino comum é determinante para a interação da criança surdocega pós-linguística com espaços de socialização e sociabilidade, e para o desenvolvimento da sua autonomia e independência.

A estimulação essencial, realizada com o professor da educação especial dá início ao processo de desenvolvimento das habilidades da criança surdocega, posteriormente é necessário trabalhar as atividades relacionadas à Vida Social e Autônoma, que consiste sinteticamente em ações integradas entre a família e o professor da educação especial visando através de atividades práticas e cotidianas possibilitarem que a criança realize atividades que fazem parte de sua rotina, como por exemplo, alimentar-se, vestir-se, auxiliar a mãe em algumas tarefas domésticas, exercitando assim a sua autonomia.

E, por fim, trabalhar a Orientação e Mobilidade, que está diretamente ligada aos estímulos recebidos pela criança na fase do desenvolvimento motor e físico, que permitirão à pessoa surdocega aprender técnicas de locomoção com guia vidente e com a bengala longa, oportunizando a locomoção de forma correta.

Concomitante às atividades de estimulação essencial está a contínua estimulação do tato – que deve ocorrer desde o nascimento - e a construção de conceitos. Dos sentidos remanescentes o tato ocupará lugar privilegiado na vida da pessoa surdocega, conforme destacada Carletto, 2008:

Dos sentidos remanescentes para as crianças que nascem cegas, o mais significativo para a compreensão do mundo por meio da exploração sensorial, é o tato. O desenvolvimento tátil não ocorre satisfatoriamente ao acaso. É necessário que o professor compreenda a sequência do desenvolvimento dentro da modalidade tátil, a fim de propiciar à criança a possibilidade de cultivar sua inteligência e promover capacidades sócio-adaptativas. (CARLETO, 2008 p.18)

O desenvolvimento do tato pela criança cega e também pela criança surdocega passa por quatro fases: consciência da qualidade tátil, reconhecimento da estrutura e da relação das partes com o todo, compreensão de representações gráficas, utilização da simbologia. Esta etapa tem como objetivo preparar a criança para a leitura e escrita Braille.

A realização da estimulação de forma apropriada oportuniza ao surdocego pós-linguístico as condições para pode apropriar-se da educação formal e através dessa apropriação desencadeia-se a humanização da pessoa surdocega, que poderá usufruir de sua independência e autonomia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme Sierra (2010) a pessoa surdocega pós-linguística pode desenvolver-se tanto quanto a pessoa sem deficiência, desde que, as mediações sócio-históricas o oportunizem ou favoreça. Assim, a integração social dos alunos com surdocegueira pós-linguística passa pelo atendimento educacional especializado, pela escola regular e pelas mediações realizadas pela família.

A aprendizagem da criança surdocega pós-linguística ocorre quando mediada por práticas pedagógicas de estimulação dos sentidos remanescentes, potencializando as chances de aprendizagem. O desenvolvimento de estímulos dos sentidos remanescentes possibilita a construção de conexões cerebrais que permitem a superação da falta de visão e audição.

Desta forma, a estimulação do desenvolvimento motor, físico, social e cognitivo contribui ativamente para as atividades de vida social e autônoma, assim como, para a orientação e mobilidade, conhecimentos necessários para a construção da subjetividade e identidade da pessoa surdocega pós-linguística.

Esta teia de relações e conexões criadas por esse processo de ensino e aprendizagem permite que o surdocego pós-linguístico possa apropriar-se do arcabouço cultural produzido e acompanhar as etapas de escolarização no ensino fundamental, médio e superior da escola regular.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos**. Secretaria de Estado da Educação – SEED. Curitiba, 2006. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_edespecial.pdf> Acesso em: 31 out. 2014.

BRENNER, Josiani A. V. **A Formação do Professor da Educação Especial Para Trabalhar com Surdocegos Pré e Pós-Linguísticos**. Francisco Beltrão, 2010. Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2009_unioeste_educacao_especial_md_josiani_aparecida_vieira.pdf. Acesso em: 29 out. 2014.

CARLETTTO, Marcia R. V. A **Estimulação Essencial da Criança Cega**. Francisco Beltrão, 2008. Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE.

Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/488-4.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2014.

MORI, Nerli N. Ribeiro. **Segregação, integração/inclusão escolar: as pessoas com necessidades especiais. Sociologia da educação: olhares para a escola de hoje**. Org. Aparecida Meire Calegarifalco. 2 ed. rev. e ampl. Maringá:Eduem, 2009.

MOSQUERA, Carlos F. F. **Deficiência Visual na Escola Inclusiva**. Curitiba: IBPEX, 1ª ed. 2010.

SIERRA, Maria A. B. **A Humanização da Pessoa Surdocega pelo atendimento Educacional: Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural**. Maringá, 2010. Disponível em: http://www.ppi.uem.br/Dissert/PPI-UEM_2010_MAngela.pdf. Acesso em: 28 out. 2014.

A EDUCAÇÃO NA PÓS-MODERNIDADE: UMA REFLEXÃO A PARTIR DA TEORIA DA SEMIFORMAÇÃO E DA INDÚSTRIA CULTURAL

Adilson Luiz Tiecher¹ – UFPR

Email: adilson_tiecher@yahoo.com.br

Eixo Temático 1: Educação e contemporaneidade

Categoria do trabalho: Comunicação Oral

RESUMO

Este texto objetiva apresentar os sinais de fortalecimento de uma cultura totalitária capaz de produzir barbáries contra o próprio ser humano. Partindo de uma pesquisa bibliográfica, mostraremos que a formação cultural e educacional de hoje reflete nas relações e no tratamento que as pessoas estabelecem umas com as outras. Exemplo disso são as barbáries cometidas nos campos de concentração de Auschwitz, na II Guerra Mundial (1939-1945), onde o homem mostrou todo o seu poder de indiferença e desumanização. A partir das contribuições das “Teorias da Semiformação” e da “Indústria Cultural” que mostram o processo de (re) produção das barbáries, a educação aparece como a única possibilidade de retomada da humanidade com vistas à emancipação dos sujeitos, rumo a uma vida mais justa e humana.

Palavras-chave: Educação após Auschwitz. Barbárie. Semiformação. Indústria Cultural.

1 INTRODUÇÃO

Em “Educação após Auschwitz”, Theodor Adorno nos alerta que a primeira de todas as exigências da educação é de que Auschwitz não se repita. O seu inconformismo era tamanho que não conseguia entender porque se dava pouca atenção às barbáries cometidas nos campos de concentração de Auschwitz, durante a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), por parte daqueles que preocupavam-se com o desenvolvimento do processo educativo e não percebiam que cada vez que uma violência era praticada, negava-se qualquer possibilidade de humanização pela via da cultura. Em outras palavras, o fato de um determinado indivíduo ser considerado culto não o tornava necessariamente mais humano.

Do inconformismo não só de Adorno como de outros pensadores da “Teoria Crítica da Sociedade” (teoria consolidada entre as décadas de 1920 a 1960), passou-se a refletir sobre temas como a desbarbarização e a emancipação do pensamento humano em contraposição à barbárie eminente e ao conformismo com a sociedade vigente. Diante da possibilidade da existência de uma vida verdadeiramente humana e da realização imediata do desejo de assassinar, percebe-se a necessidade de compreender as características do processo histórico em que se manifesta o fracasso educativo.

Na tentativa de buscar os sinais de fortalecimento de uma cultura totalitária e a partir daí fazer uma (auto) reflexão crítica da educação na pós-modernidade, apresentaremos nesse artigo algumas considerações dos pensadores frankfurtianos Theodor W. Adorno e Max Horkheimer que buscavam na emancipação e autonomia humana o combate para que barbáries como a de “Auschwitz” não se repitassem. Em seguida, exploraremos alguns elementos da “Teoria da Semiformação”, que por meio do fetiche da mercadoria prega o conformismo e extrai a possibilidade de crítica e oposição contra os poderes estabelecidos. E por fim, traremos algumas considerações sobre a padronização da “Indústria Cultural” que estimula o consumo de massa, revitaliza a semiformação e sinaliza a possibilidade de retorno da “barbárie”, na forma de reprodução do preconceito, da indiferença, da dessensibilização e da desumanização.

2 PENSADORES FRANKFURTIANOS QUE BUSCAVAM A EMANCIPAÇÃO E A AUTONOMIA HUMANA

Os intelectuais da “Escola de Frankfurt” (que inicialmente se chamava “Instituto para a Pesquisa Social”), com influências teóricas (filosóficas) distintas, como Max Horkheimer, Theodor W. Adorno, Herbert Marcuse e Walter Benjamin, dentre outros, reuniram-se a partir de 1923, em Frankfurt, na Alemanha, empreendendo uma crítica radical da sociedade daquele tempo, tentando compreender o enigma da “servidão voluntária – Por que os homens escolhem livremente seus próprios opressores? Por que a vítima se torna perseguidora de si mesma?” (MATOS, 1993, p. 38).

¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professor da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED).

Por intermédio da “Teoria Crítica da Sociedade”, que tinha como fatores marcantes ‘a ascensão do nazismo’, a ‘Segunda Guerra Mundial’, ‘o milagre econômico no pós-guerra’ e o ‘stalinismo’, os pensadores frankfurtianos objetivavam traduzir o pensamento marxista a partir de seus termos econômicos para os termos culturais, buscando as bases para uma nova teoria política de revolução baseada na “cultura”. Nessa perspectiva, segundo Matos (1993, p. 5), os frankfurtianos:

[...] traduziram a desilusão de grande parte dos intelectuais com respeito às transformações do mundo contemporâneo, seu ceticismo quanto aos resultados do engajamento político revolucionário, mas também o desejo de autonomia e de independência do pensamento.

Entendendo essa “Teoria Crítica da Sociedade” enquanto uma ruptura da noção de história, buscaremos em Horkheimer e Adorno, alguns dos principais teóricos da “Escola de Frankfurt”, elementos que possam auxiliar no desenvolvimento de uma “ação educativa” acerca do processo de (semi) formação e desbarbarização.

Max Horkheimer (1885-1973) era filho de um industrial e nasceu em Stuttgart, na Alemanha. Conforme sinaliza Matos (1993, p. 73), desde muito cedo, Horkheimer se interessou pela literatura, psicologia e filosofia, onde conheceu alguns filósofos que ocuparam lugares de destaque nas suas leituras, reflexões e críticas que empreendeu. Dentre esses filósofos destacam-se Shopenhauer, Descartes, Kant, Hegel, Marx e Engels, entre outros. Em 1923 ele associou-se à criação do “Instituto para a Pesquisa Social”, da qual se tornou diretor em 1931.

Das várias contribuições que Horkheimer deixou para somar-se à “Teoria Crítica da Sociedade”, destacam-se: o ensaio sobre o “Materialismo e Moral” que tratava da necessidade de reunificar ética e política, sentimentos morais e transformação social; os textos “Teoria Tradicional e Teoria Crítica” que mostra a indivisibilidade entre a teoria conceitual e práxis social e “Teoria Crítica Ontem e Hoje” que faz um balanço dos anos que transcorreram entre a primeira Teoria Crítica (década de 1930) e a última (anos 70 e 80); e os livros “Dialética do Esclarecimento” e “Temas básicos da Sociologia” (obras que foram escritas em parceria com Adorno, como veremos a seguir), dentre outros.

Theodor Wiesengrund Adorno (1903-1969) era filho de pai alemão e mãe italiana e nasceu em Frankfurt, na Alemanha. Ele ingressou oficialmente no “Instituto para a Pesquisa Social” em 1938. Assim como ocorrera com os outros frankfurtianos, Matos (1993, p. 75) mostra que desde cedo Adorno entrou em contato com obras de renomados intelectuais como Kant, Husserl, Kierkegaard, Popper, Marx e Engels, dentre outros, que o ajudaram na formulação/construção de suas teses e teorias.

Das várias preocupações que o incomodava e que acabou resultando na produção de textos, ensaios e livros, nada era mais urgente em suas reflexões do que a necessidade de superação da barbárie, cuja expressão emblemática e máxima foi Auschwitz. A partir daí, apontava também para os perigos da consolidação de uma sociedade calcada na semi-formação generalizada, buscando, desta forma, estabelecer a *Bildung* (formação cultural e cultura), como uma tarefa urgente para que essa realidade social se altere, se transforme.

Uma segunda preocupação de Adorno (1995, p. 29 e 48) foi sobre “o que significa elaborar o passado”. Para ele, esta elaboração é uma espécie de inflexão em direção ao sujeito, reforçando a sua autoconsciência e também o seu eu. Nesse sentido, o passado é estudado como um “encantamento” e não para conhecer efetivamente, graças à produção cultural degradante.

Uma terceira inquietação de Adorno está na “Teoria da Semi-formação”. Conforme ele próprio sinalizou, “a semi-formação é uma fraqueza em relação ao tempo [...], à memória, única mediação capaz de fazer na consciência aquela síntese da experiência que caracterizou a formação cultural em outros tempos” (ADORNO, 2010, p. 33). Dito de outra forma, precisamos sair da prescrição e elaborar uma reflexão sobre o processo reflexivo.

Dos textos e livros que Adorno escreveu em parceria com Horkheimer, destacam-se “Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985) e “Temas básicos da Sociologia” (ADORNO; HORKHEIMER, 1978). No primeiro livro, os autores fazem uma crítica à sociedade de mercado que não persegue outro fim senão o do progresso técnico, sob a lógica cultural do sistema capitalista (Indústria Cultural). Já no segundo livro, os autores abordam temas que são considerados conceitos sociológicos (por exemplo, sociedade, indivíduo, o grupo, a massa, dentre outros) fundamentais para a investigação em que todo estudante/pesquisador de Ciências Sociais, Ciências Políticas e de Educação deve conhecer e dominar.

Após apresentarmos algumas contribuições de Adorno e Horkheimer sobre uma possível “ação educativa” presente nas suas reflexões e na própria “Teoria Crítica da Sociedade” da Escola de Frankfurt, faremos algumas considerações acerca das teorias da “Semi-formação” e da “Indústria Cultural”. Teorias essas que fazem uma crítica ao “*modus operandi*” da sociedade capitalista contemporânea, altamente industrializada e consumista.

3 A TEORIA DA SEMIFORMAÇÃO

Ao iniciar a “Teoria da Semiformação”, Adorno (2010, p. 8) nos coloca que:

O que hoje se manifesta como crise da formação cultural não é um simples objeto da pedagogia, que teria que se ocupar diretamente com isso, mas também não pode se restringir a uma sociologia aplicada a um objeto – precisamente a da formação. Os sintomas de colapso da formação cultural que se fazem observar por toda parte, mesmo no estrato das pessoas cultas, não se esgotam nas insuficiências do sistema e dos métodos da educação, sob a crítica de sucessivas gerações.

Em outras palavras, a partir da “Teoria da Semiformação” podemos dizer que é preciso decifrar a cultura e a formação na pós-modernidade em todos os seus momentos constitutivos, e não apenas interpretá-los à luz de uma explicação de cunho idealista, pressuposta nos termos da própria semiformação.

Numa outra passagem, Adorno (2010, p. 18) destaca que “no clima da semiformação, os conteúdos verdadeiramente coisificados da formação cultural perduram à custa de seu conteúdo de verdade e de suas relações vivas. Isso, de certo modo, corresponde à sua definição [semiformação]”.

Por mais que a educação se proponha a contribuir nesse debate, ela parece mostrar ser insuficiente, podendo agravar ainda mais a crise diante do poder que a realidade extrapedagógica atua sobre as pessoas, “permanecendo assim insuficientes as reflexões e investigações isoladas sobre os fatores que interferem positiva ou negativamente na formação cultural”. (ADORNO, 2010, p. 9).

O autor afirma ainda que, para além da educação, é preciso buscar como se consolida “o espírito objetivo negativo”, que tem como fundamento o movimento social e o conceito de formação cultural, que “agora se converte em uma semiformação socializada, na onipresença do espírito alienado. Ela, segundo sua gênese e seu sentido, não antecede à formação cultural, mas a sucede. Deste modo, tudo fica aprisionado nas malhas da socialização” (ADORNO, 2010, p. 9). É preciso, portanto, decifrar a cultura e a formação na atualidade pelos seus efeitos e não interpretá-las a partir de uma explicação idealista.

Para tanto, a semiformação é a espécie de um símbolo de uma consciência que renunciou à autodeterminação, aprisionando tudo nas malhas da socialização, tendo como uma das consequências a orientação para a barbárie. Apesar de todo esclarecimento da ilustração e da difusão de toda informação, a semiformação se tornou a forma dominante da consciência contemporânea, exigindo que seja uma teoria mais ampliada, onde “a ideia de cultura não pode ser sagrada, [...] pois a formação cultural nada mais é que a cultura tomada pelo lado de sua apropriação subjetiva” (ADORNO, 2010). Ou seja, a semiformação não pode ser explicada a partir dela própria, uma vez que parece ser resultado de um processo de dominação por mecanismos das relações político-econômicas que se impõem.

No processo da formação cultural, a “cultura”, entendida como práticas humanas, tem um caráter duplo, que remete de volta à sociedade e intermedia esta e a semiformação, onde o equilíbrio só é possível momentaneamente e que, segundo Adorno (2010, p. 11):

[...] nasce do antagonismo social não conciliado que a cultura quer resolver, mas que demanda um poder que, como simples cultura, não possui. [E] na hipótese do espírito, mediante a formação cultural, a reflexão glorifica a separação social colocada entre o trabalho do corpo e o trabalho do espírito.

Dessa reflexão que acaba por glorificar a separação social, caberia decifrar as determinações objetivas deste momento subjetivo, uma vez que esta dupla reflexão social constitui a profundidade necessária para apreender a dialética da produção e da transformação histórica, para além da mera interpretação da sociedade já instalada. Ou seja, não basta os homens interpretarem o mundo, é preciso transformá-lo.

Segundo Adorno e Horkheimer (1985), com a dinâmica da “indústria cultural”, o que se instala como “cultural” remete à sociedade copiando a si própria, por meio de uma interpretação retroativa da própria sociedade. E, uma vez sendo sociedade no sentido de uma reconstrução integrada dela mesma, a “cultura” passa a mediatizar entre a sociedade e a semiformação, entendida como um conformar-se à vida real, que impede que os indivíduos se eduquem uns aos outros.

Ao descrever a sociedade como um processo de autoformação, Adorno (2010, p. 18) diz que a formação cultural tradicional, embora questionável, é “o único conceito que serve de antítese à semiformação socializada, o que expressa a gravidade de uma situação que não conta com outro critério, pois se descuidou de suas possibilidades”.

Adorno (2010) também sustenta que a semiformação não pode ser simplesmente explicada apenas pelo dado “social e psicológico”, pois inclui algo potencialmente positivo, isto é, que o estado de consciência remete à possibilidade de uma autonomia real da própria vida de cada um. Nesse sentido, o que antes estava de tal modo configurado que os sujeitos podiam conseguir aí a sua imagem, agora eles estão destituídos de liberdade e autonomia, faltando apoio em si mesmos.

Adorno (2010) sinaliza que a semiformação, ao adulterar a vida sensorial, passa a ser o espírito tomado pelo caráter “fetichista da mercadoria”, da mesma forma que a imagem social do comerciante dos velhos tempos prolifera como cultura de empregados, onde os respeitáveis motivos de lucro da formação encobriram o conjunto da cultura. Ou seja, pela via do fetichismo da mercadoria, o que é social aparece como se fosse objetividade natural.

Diante disso, Adorno (2010) ainda diz que o problema do fetichismo não termina com a revelação do social enquanto objetificação “petrificada”, mas conduz à necessidade de decifrar as determinações objetivas desse social, pelo qual a própria produção seria determinada, de modo que se preserve a continuidade do vigente, na medida em que lhe corresponderia uma determinada consciência. Haveria, portanto, uma imposição social no que chamamos a subjetividade decorrente do processo pelo qual os seres humanos produzem materialmente.

Uma vez que a semiformação cultural detém um poder altamente deformativo e destrutivo, ao pregar o conformismo em relação ao seu tempo, Adorno (2010, p. 39) conclama que “a única possibilidade de sobrevivência que resta à cultura é a autorreflexão crítica sobre a semiformação, em que necessariamente se converteu”. E para finalizar, Adorno (1995, p. 137) destaca que:

[...] o centro de toda educação política deveria ser que Auschwitz não se repita. Isto só será possível na medida em que ela se ocupe da mais importante das questões sem receio de contrariar quaisquer potências. [...] Seria preciso tratar criticamente um conceito tão respeitável como o da razão do Estado [...].

4 A INDÚSTRIA CULTURAL

Em “Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos”, Adorno e Horkheimer (1985) fazem uma análise crítica de como a indústria cultural (que foca no consumo em massa) exerce o controle sobre os consumidores. Perseguindo o lucro, ela cria a necessidade de consumo, onde os indivíduos nunca estão satisfeitos com o que possuem.

Ao controlar a consciência do consumidor, ela faz com que o indivíduo consuma algo que não tem nenhuma necessidade aparente. Há casos em que o status de determinado produto induz o consumidor a comprar, como condição para se sentir integrado a um determinado padrão e/ou grupo social.

Comprando determinado produto, o indivíduo pouco está preocupado com sua utilidade, pois o importante mesmo é se sentir realizado, satisfazendo assim a necessidade que foi criada (consciência tolhida) pela indústria cultural. Ou seja, de acordo com Adorno e Horkheimer (1985, p. 117):

[...] o princípio impõe que todas as necessidades sejam apresentadas como podendo ser satisfeitas pela indústria cultural, mas, por outro lado, que essas necessidades sejam de antemão organizadas de tal sorte que ele se veja nelas unicamente como um eterno consumidor, como objecto da indústria cultural.

Dessa constatação, podemos também dizer que é a indústria cultural quem determina o que deve ser consumido, quando e por qual motivação. Ela determina, por exemplo, a moda e como deve se vestir, o manequim do corpo mais apropriado, segundo os padrões da indústria da moda e da beleza, além de estarem de acordo com os anúncios da TV. Enquanto isso, aqueles que não conseguem atingir tais padrões definidos e comercializados, são considerados “fora de moda”, podendo causar não só frustrações como o isolamento dos indivíduos.

Para modelar e determinar o comportamento de seus consumidores, a indústria cultural se utiliza de todos os mecanismos possíveis e disponíveis para induzir os indivíduos ao consumo de seus produtos. Por exemplo, é possível verificar nos anúncios publicitários, nos comerciais de TV e nos outdoors, como as estrelas do esporte e/ou das novelas têm sua imagem associada a determinado produto (refrigerante, cerveja, equipamento esportivo, carro, etc.). O objetivo final dessas propagandas midiáticas, que utilizam recursos mais atrativos, é levar os consumidores a desenvolverem a necessidade de consumir aquele produto que está sendo associado a uma determinada personalidade (pública) a qual se identificam.

Ao produzir, dirigir e disciplinar as suas necessidades, a Indústria Cultural impõe sua dominação à massa consumidora semiformada (conformada, acrítica). Conforme Adorno e Horkheimer (1985, p. 110) a indústria cultural:

[...] os mantêm tão bem presos em corpo e alma que eles sucumbem sem resistência ao que lhes é oferecido. Assim como os dominados sempre levaram mais a sério do que os dominadores a moral que deles recebiam, hoje em dia as massas logradas sucumbem mais facilmente ao mito do sucesso do que os bem-sucedidos.

Agindo assim, a Indústria Cultural deixa tudo parecer ser tão familiar que o indivíduo passa a não ter consciência de que está sendo controlado, uma vez que tudo parece fazer parte dele; nada é estranho, como se fosse algo natural.

Os autores também acrescem dizendo que para a Indústria Cultural manter o controle sobre o consumidor, ela precisa não só despertar-lhe o desejo sobre os seus produtos, como reduzir os homens a mercadoria. Ou seja, “eles não passam de um simples material, a tal ponto que os que dispõem deles podem elevar um deles aos céus para depois jogá-lo fora: que ele fique mofando com seus direitos e seu trabalho” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 121).

Numa outra passagem, Adorno e Horkheimer (1985, p. 121) destacam que “a indústria só se interessa pelos homens como clientes e empregados e, de fato, reduziu a humanidade inteira, bem como cada um de seus elementos, a essa fórmula exaustiva”. E, para tornar o consumidor ainda mais dependente dos seus produtos, a indústria também atua na criação de novas necessidades, formando-se assim um ciclo (necessidade/satisfação), no qual o consumidor se encontra envolvido pela sua ideologia de negócio e atua para não lhe dar a possibilidade de resistência.

Como se não fosse suficiente, os argumentos até aqui levantados acerca do poder da Indústria Cultural, Adorno e Horkheimer destacam ainda que a própria qualidade dos produtos apresentados por essa indústria é resultado da necessidade de consumo, que cria a distinção dos produtos em categorias para contemplar todos os tipos de consumidores (e que ninguém fique de fora e consuma os seus produtos).

Eles também mostram que a Indústria Cultural apresenta uma linguagem própria, particular e condicionada, uma linguagem que se apresenta como natural e acessível ao público. Para os autores (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 106):

[...] a capacidade rara de satisfazer minuciosamente as exigências do idioma da naturalidade em todos os setores da indústria cultural torna-se um padrão de competência. O que e como o dizem deve ser controlável pela linguagem cotidiana, como no positivismo lógico. Os produtores são especialistas. O idioma exige a mais espantosa força produtiva, que ele absorve e desperdiça.

Este artifício objetiva seduzir o espectador, que vê na linguagem apresentada nos anúncios e/ou comerciais a sua própria linguagem, sentindo-se envolvido pelos produtos que estes se identificam e apresentam.

Ao expor o consumidor aos objetos de desejo, a Indústria Cultural seduz os consumidores ao prazer e em seguida priva-o. Os comerciais e/ou anúncios de TV são exemplo disso quando mostram atores/atrizes com corpos atrativos e sedutores, despertando-lhe o desejo sobre o objeto oferecido. Porém, o desejo não é satisfeito, é privado. Para Adorno e Horkheimer (1985, p. 115) “ao desejo, excitado por nomes e imagens cheios de brilho, o que enfim se serve é o simples encômio do cotidiano cinzento ao qual ele queria escapar”.

Adorno e Horkheimer também destacam a modificação da publicidade, que deixa de servir ao consumidor e torna mais um meio da Indústria Cultural para escravizá-los. Se no início ela orientava acerca dos produtos, agora ela induz o consumidor às ofertas das grandes corporações, através dos anúncios publicitários para divulgar seus produtos e marcas. A ideia aqui é expor e seduzir o consumidor a comprar os produtos. Para os autores (1985, p. 134), isso explica porque:

[...] a publicidade é hoje um princípio negativo, um dispositivo de bloqueio: tudo aquilo que não traga seu sinete é economicamente suspeito. A publicidade universal não é absolutamente necessária para que as pessoas conheçam os tipos de mercadoria, aos quais a oferta de qualquer modo está limitada.

Como vemos em Adorno e Horkheimer, dificilmente os espectadores/consumidores conseguem ter uma visão crítica dos comerciais e/ou anúncios publicitários na TV, pois na sua grande maioria apenas buscam a diversão e o entretenimento. E, sabendo disso, a Indústria Cultural sutilmente vai enviando suas mensagens de “consumo” aos espectadores que aos poucos acabam por ceder à “indústria do prazer” que oferece um mundo de possibilidades.

Em decorrência dessa busca cuidadosa e planejada de consumidores para os produtos que são oferecidos e produzidos pela propaganda midiática (por meio de comerciais, anúncios publicitários, filmes, outdoors, entre outros)

que se utiliza de uma linguagem particular e condicionada, a Indústria Cultural mostra todo seu potencial de poder de transformar e reduzir o homem a um simples produto. Agindo assim, a indústria não só produz, como dirige e disciplina o comportamento dos consumidores em relação às suas “possíveis” necessidades de consumo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das contribuições aqui apresentadas sobre a “Teoria Crítica da Sociedade”, a “Semiformação” e a “Indústria Cultural”, que mostram com bastante propriedade um contexto histórico onde se reproduz e se afirma constantemente a barbarização, a frieza, o conformismo, a adaptação, o esvaziamento da reflexão, a dessensibilização e a desqualificação da sabedoria, a educação aparece como a única possibilidade de retomada da humanidade rumo à emancipação e à formação de sujeitos autônomos. Ou seja, a educação é o único caminho possível para uma formação cultural que realmente transforme os indivíduos em sujeitos conscientes de suas potencialidades e responsáveis pela construção de sua própria história.

Para a construção dessa emancipação e autonomia, a ‘formação cultural’ e a ‘educação’ mostram-se indispensáveis no desenvolvimento histórico do homem. Nesse processo formativo, a educação possibilitará ao homem inserir-se na produção histórico-cultural enquanto sujeito capaz de autoentendimento e de possibilidade de transformação, independentemente dos outros. Pela via da educação, o homem terá a possibilidade de sair da condição de “menoridade” (imposta pela semiformação, semicultura, deformação) para a emancipação e autonomia humana.

Nesse sentido, sabendo que a sociedade atual, por meio do sistema educacional, privilegia o acúmulo de informação sem se preocupar com a qualidade que estes possam carregar (e das consequências que essas informações podem produzir por meio da semiformação), parece razoável propor que se faça uma autorreflexão para tentar entender os fatores que desenvolveram este processo degenerativo, como tem sido apontado por Adorno e Horkheimer. Pois, em contraposição à (semi)formação, a formação cultural parece ser o caminho possível para buscar mudar as condições sociais e materiais que permitiram que barbáries como a de Auschwitz acontecesse. Como vimos, segundo Adorno, esta é a única possibilidade de sobrevivência que resta à cultura, frente à deformação e destruição da semiformação.

E, diante desse processo degenerativo em que a sociedade se encontra, a escola ainda é uma das poucas instituições capaz de conduzir o processo de emancipação e autonomia humana, por meio da autorreflexão crítica sobre a semiformação, embora esteja inserida nas malhas da sociedade da Semiformação, da Semicultura e da Indústria Cultural. Sendo assim, tudo indica que esse processo só se concretizará se os “professores” – educadores e formadores – se envolverem na construção de um conhecimento histórico que tente reelaborar o passado, “descoisificando” tudo aquilo que promove a barbárie, o preconceito, a frieza, a indiferença, a dessensibilização e a desumanização, etc., e que promova a possibilidade de se construir uma vida mais justa e humana, onde os homens sejam agentes ativos de transformação de sua própria história e da sociedade em que estão inseridos.

REFERÊNCIAS

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

_____. Teoria da semiformação. In: Pucci, B; Zuin, A. Lastória (orgs). **Teoria crítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

_____. **Temas básicos de sociologia**. São Paulo: Cultrix, 1978.

MATOS, O. C. F. **A Escola de Frankfurt. Luzes e sombras do Iluminismo**. São Paulo: Moderna, 1993. (Coleção Logos).

POLÍTICA DE EDUCAÇÃO MUSICAL NO BRASIL: UMA LACUNA AOS IDOSOS

Jessé Piveta Balbinoti Thibes - Unoesc
jessepthibes@gmail.com

PIBIC/CNPq

Erikson Rodrigues do Espírito Santo - Unoesc
erickson.santo@unoesc.edu.br

Eixo Temático: Educação e Contemporaneidade
Categoria: Comunicação

RESUMO

O texto trata da educação musical no Brasil, partindo-se da hipótese de que o idoso não tem tido oportunidade de conhecer e praticar a música como dimensão significativa da vida. Em forma de revisão e análise bibliográfica. Discorre-se sobre o ensino musical à época de Getúlio Vargas e Villa-Lobos, o que corresponde à juventude das pessoas hoje com oitenta anos, com foco ao nacionalismo impregnado na ideologia da educação do período. Faz um apanhado acerca do cenário musical durante a ditadura militar, discutindo a liberdade da arte e a condição de sua legítima interpretação. Concluiu-se que há uma real necessidade de se incentivar e estudo da música junto aos idosos, dada a lacuna existente no histórico do ensino musical destas pessoas e a fraca legislação atual sobre o tema.

Palavras-chave: Envelhecimento. Políticas públicas. Educação musical.

1 INTRODUÇÃO

O envelhecimento populacional, hoje fenômeno mundial, atinge também o Brasil (FELIX, 2016, p. 01). A Organização Mundial da Saúde (OMS) considera um país estruturalmente envelhecido quando a prevalência de idosos na população ultrapassa 7%. Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Municípios (PNAD), no Brasil esta taxa já chegou, em 2011, a 11,3% (IBGE, 2011).

O envelhecimento humano é um acontecimento natural. Segundo Amaral e Lorena (2012, p. 104),

O envelhecimento é caracterizado por mudanças morfofuncionais ao longo da vida, que ocorrem após a maturação sexual e que, progressivamente, compromete a capacidade de resposta dos indivíduos ao estresse ambiental e à manutenção da homeostasia.

Para os professores médicos Edgar Moraes, Flávia Moraes e Simone Lima, o processo de envelhecimento da pessoa humana é “implacável, ativo e irreversível” (2010, p. 68). Envelhecimento leva à vulnerabilidade, pois torna a pessoa mais suscetível a agressões externas e internas, é variável, pois diversos órgãos e funções orgânicas e psíquicas são influenciados pelo envelhecimento de forma diferenciada, e é irreversível. Resumindo: o envelhecimento existe; é real e atinge a todos.

Considerando a atual Teoria da Atividade, que compreende o envelhecimento não só como um fenômeno biológico, mas também como “variáveis mentais, comportamentais e sociais” (NERI, 2000, p. 24), estudos apontam a música como forte ferramenta para reduzir os efeitos inevitáveis da velhice. Moraes (2007, p. 24) afirma que “[...] a música pode incentivar a expressão artística e a comunicação, [...] estimula a inter-relação, a socialização e o movimento [...]”. Amaral e Gomes realizaram pesquisa para “[...] analisar publicações acerca do uso da música como ferramenta no cuidado à pessoa idosa” (2012, p. 103), concluindo que a música auxilia na qualidade de vida da pessoa idosa, salientando que estudos mais aprofundados sobre música e idosos são necessários para “propiciar maior densidade teórica para esse campo em construção e maiores investimentos na pesquisa de campo sobre tal problematização” (2012, p. 115).

Ao investigar os benefícios que a música pode trazer às pessoas idosas, percebeu-se que há uma espécie de “vazio” no que tange à história do ensino musical no Brasil, desde o fim da era Vargas até os dias atuais, bem como em políticas públicas atuais que visem a aplicação da música para idosos, tanto como elemento cultural em si quanto como ferramenta intermediária para se atingir um envelhecimento saudável. Desde então, uma questão incomoda: se temos que entender o adulto e considerar suas experiências para lograr êxito no processo de ensino aprendizagem, tal qual preconiza a andragogia¹, qual o entendimento musical que devemos considerar que os idosos de hoje possuem,

¹ Andragogia é a “ciência de educar adultos”. Surgiu da necessidade de se identificar um conjunto de métodos, filosofias e estudos específicos à educação de adultos (SANTOS, 2016. P. 02).

se aquele que não teve uma oportunidade diversa da política pública comum não vivenciou uma educação musical continuada e consistente?

Assim, o presente estudo tem como objeto de investigação analisar as políticas de educação musical no Brasil no período que corresponde à juventude de quem hoje está na maturidade da vida, ou seja, sessenta anos ou mais. Compreender o currículo educacional que idosos de hoje tiveram em suas cadeiras escolares nos ajuda a cumprir alguns princípios básicos da andragogia, quais sejam a “experiência de vida” (ROCHA, 2016, p. 03), também conhecida como “experiências prévias” (AMARAL, 2008), viabilizando a aplicação prática da música aos idosos.

Primeiramente, analisaremos a situação do idoso perante a sociedade hodierna, para, em um segundo momento realizar um estudo das políticas e diretrizes curriculares referentes à educação musical.

2 POLÍTICAS DE AMPARO AO IDOSO NA SOCIEDADE ATUAL

Na evolução natural da sociedade, atos que são impostos por costume acabam transformando-se em lei. Antes impostas moralmente, algumas atitudes culturais tornam-se imperativas com o advento do texto legal, explícito em normas (BETIOLI, 1989, p. 28 - 31). Com este foco, e no sentido jurídico do termo, o direito da pessoa idosa vem sendo reconhecido perante a sociedade brasileira.

As políticas de amparo ao idoso previstas na Constituição Federal do Brasil (BRASIL, 1988) voltam-se, prioritariamente para as garantias à subsistência básica, como se observa, particularmente, nos artigos 40, 201 e 203. Se considerarmos que a música influencia o comportamento social (AMARAL; LORENA, 2012, p. 112), bem como é influenciada por ele, o artigo mais próximo a garantir acesso à música e cultura é o 230 da CF: “A família, a **sociedade** e o Estado têm o dever de amparar as pessoas idosas, assegurando sua **participação na comunidade**, defendendo sua dignidade e bem-estar e garantindo-lhes o direito à vida” (BRASIL, 1988, grifos nossos).

O Estatuto do Idoso, aprovado pela Lei n. 10.741 em 2003, por sua vez, estabelece, em seu artigo 2º: “O idoso goza de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana [...]” (BRASIL, 2003). Essa afirmativa nos parece, a princípio, um tanto óbvia, já que todos são iguais perante a lei, e seria incoerente entender de forma diversa. Porém, devemos considerar o processo de envelhecimento da pessoa humana como fator determinante para interpretar de que forma os direitos fundamentais devem ser garantidos à pessoa idosa.

A adaptação da sociedade para bem receber o idoso, devido a suas limitações naturais intrínsecas à sua idade, é fator determinante para que aqueles direitos realmente alcancem a pessoa idosa. Tendo este entendimento, podemos interpretar a afirmação de que “os idosos gozam de todos os direitos inerentes à pessoa humana” de forma ampla. Ora, é exatamente para combater as “limitações sociais” que o processo de envelhecimento impõe à pessoa idosa que a afirmativa vem a existir.

Devido ao desenvolvimento de limitações biopsíquicas naturais, a sociedade acaba por desenvolver restrições sociais implícitas ao idoso. O fato é simples: uma pessoa de idade já avançada, com menor vigor físico e mental que a média de uma pessoa adulta, demora a realizar uma tarefa simples, como por exemplo, sacar dinheiro em um caixa eletrônico. Isto se deve a vários fatores, entre eles a não convivência – e consequente a não familiarização – com aquela tecnologia durante sua vida infantil e adulta, a incompreensão de termos e lógicas inerentes àquela tecnologia, a digitação vagarosa – já que a destreza dos dedos já não é mais como há trinta anos, entre outros. Enfim, temos um exemplo de limitação biopsíquica presente. Ao perceber a fila que se forma, bem como alguns possíveis comentários e faces nada amistosas, acaba-se por gerar a limitação social e o idoso pode vir a sentir-se um estorvo. Alguns usuários menos pacientes poderão entender da mesma forma.

Fragilizado por uma evolução natural, a qual preferimos entender como diferença biopsíquica, cria-se uma rusga social, que acaba por gerar uma “cisão de classe” devido a fatores supostamente negativos, quando, na verdade, negativa é a forma de encarar a situação. E não há meios de interpretar a situação de forma diversa frente a uma sociedade fundada em progresso, em crescimento e lucro, onde o rendimento e o quantitativo de produção são bases para a qualificação do sujeito. Ensina o professor Both (2001, p. 141 – 142):

[...] o discurso da tradição sobre a educação verdadeira diz que a pérola é o trabalho. A ação obediente e colaboradora aos propósitos dados como lucro e sucesso passa a ser verdadeira e os erros passam a ser vistos como aquilo que não diz respeito a este conhecimento. Em nome dessa verdade deve-se inclinar a vontade, o desejo, o sonho, o pensamento, os pés e as mãos, o sexo e o coração, o imaginário e a felicidade. Em nome dessa educação, podem-se trair a vida nos mais íntimos desejos, a ternura mais legítima, o descanso e a conversa, o café da manhã e a memória, a paz de espírito e o sentimento,

[...] e tudo o mais que de poesia possa haver. A educação, dentro dos critérios da verdade produtiva e consumista, esgota, dessa maneira, o ser humano nos parâmetros do rendimento e em tudo que esse possa adquirir.

A sociedade capitalista, outrora ocidental, hoje global, não está preparada para garantir, em sua plenitude, os direitos fundamentais dos idosos. Os princípios em que esta sociedade se fundamenta não proporcionam condições para a compreensão de que uma pessoa naturalmente “menos rentável”, no sentido quantitativo do termo, tenha os mesmos direitos que todas as outras pessoas, na medida de sua capacidade. Os valores sociais hodiernos estão baseados no lucro e na capacidade produtiva, como bem salientou Both. E o processo de envelhecimento, naturalmente, traz alguns benefícios e leva outros. E os benefícios subtraídos são, geralmente, a destreza e a velocidade de produção, ou seja, a produtividade. Assim, fica o patrimônio do conhecimento e da experiência pertencente ao idoso, construído naturalmente durante os anos de sua vivência, subjugado pelas necessidades do sistema socioeconômico atual.

Em exaustiva explanação técnica, a qual não cabe aprofundar em nosso trabalho, os médicos Moraes *et al* afirmam que, após anos de estudo, foi possível definir quais e como as funções psíquicas se modificam no decorrer da idade, o que permite a “consideração de que o idoso não é um ser limitado cognitivamente, mas que requer adaptação de estímulos ambientais para possuir funcionalidade comparável a de um adulto jovem” (2010, p. 67). Os autores entendem que o conhecimento do processo de envelhecimento ajuda a produzir mudanças na sociedade, na medida em que os idosos sejam adequadamente valorizados.

Nesse sentido, salientamos a importância da educação musical para que sejam reforçados alguns aspectos sócio biológicos que se modificam com o envelhecimento. O envolvimento de idosos com a música promove a socialização, o que, inevitavelmente, contribui para reduzir o estresse entre o “velho” e o “novo” – as diferentes gerações. “Uma das maiores vantagens da música é que ela pode estimular o bem-estar social”, disse Schaffer (*apud* Bergmann, 2012, p. 123). No mesmo sentido entende Moraes (2007, p. 24), ao abordar a relação idoso/música: “a aproximação com a música [...] estimula a inter-relação, a socialização e o movimento, o que traz incontestáveis benefícios aos idosos que participam de tais atividades”.

3 AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO MUSICAL NO BRASIL

As políticas de educação musical, ou de qualquer outra área, estão intimamente ligadas à evolução cultural de um povo, bem como aos interesses de governo, já que as políticas educacionais são definidas por lei. Basta fazer uma breve análise da História da Educação Musical no Brasil para sustentar esta afirmação.

Diversas foram as tratativas de institucionalizar o ensino da música no Brasil, desde os Jesuítas, passando pela Reforma Couto Ferraz, só para citar algumas. Interessam-nos, todavia, somente as políticas referentes à educação musical a partir do início do século XX, data que vem a condizer com a infância ou juventude de quem hoje conta com sessenta anos de idade ou mais.

3.1 VILLA-LOBOS E A ERA VARGAS

Tal filtro nos leva à década de trinta, chamada de era Vargas. Villa-Lobos era então diretor da Superintendência de Educação Musical e Artística (SEMA). A música era valorizada na educação, porém com caráter essencialmente nacionalista. A República no Brasil, então incipiente, buscava sua identidade (JUNIOR, 2010).

O vocábulo “nacionalismo”, basicamente, é a presteza com que as pessoas se identificam **emocionalmente** com sua nação – presteza esta passível de ser explorada politicamente (HOBSBAWN, 2008, p. 208, grifo nosso). O que melhor do que a música para identificar emocionalmente uma grande massa? A expressão artística da música no Brasil da época, certamente, ficou afunilada aos interesses políticos vigentes desta “busca de identidade nacional”. Conforme nos ensina o Doutor em História Social e Mestre em História do Brasil, Maurício Parada, “a introdução da disciplina de canto orfeônico nas escolas [...] visava o incentivo de valores cívicos e **práticas individuais de autocontrole**” (p. 174, grifos nossos). Logo adiante, prossegue: “A percepção da capacidade disciplinar do canto orfeônico e o projeto de transformá-lo em um mediador fundamental entre o poder público e as massas políticas estava claro na nova legislação” (*ibid*, p. 174-175).

Pilsudski, líder da recém-independente Polônia, citou sua máxima após 1918: “O Estado é que faz a nação e não a nação, o Estado” (ROOS *apud* HOBSBAWN, 2008, p. 211). Talvez nosso maestro nem o conhecesse. Se o feito

fosse verídico, possivelmente teríamos disponível algum estudo de violão de Villa-Lobos dedicado a ele. Fato é que o que Lobos e Vargas almejavam politicamente, ou seja, a formação de uma consciência de nação unificada, com valores próprios bem definidos e definidos pelo Estado, foi exatamente ao encontro do discurso do revolucionário. A música serviu de meio para alimentar um nacionalismo idealizado, uma “tradição inventada”, como diria o grande historiador contemporâneo Eric Hobsbawn (*apud* JUNIOR, 2010).

Se por um lado o nacionalismo impregnado na era Villa-Lobos nos comprova que o ensino de música da época foi ideologicamente restrito, por outro, reforça o período brilhante que viveram os alunos da época, já que tal esforço para que as crianças tivessem educação musical foi único na história de nossa nação. Interessa-nos, todavia, expor que a música para os que hoje possuem de setenta a oitenta anos fora ministrada em sua infância de forma essencialmente politizada. Bem frisou Parada: “a utilização da música executada pelos orfeãos [sic] escolares como instrumento de promoção do civismo e da disciplina coletiva foi experimentada por uma geração de brasileiros de forma intensa e poderosa” (2008, p. 176). Não foi um ensino musical visando expor a arte sonora até então surgida no mundo, com foco à expressão sentimental através dos sons que a música gera. Fora, antes disso, um veículo de alcance de objetivo político, focalização da “expressão sentimental” que a música proporciona a serviço da nação.

3.1 PÓS VILLA-LOBOS

Após o movimento educacional de Villa-Lobos, cada vez mais a música foi se apagando dos currículos escolares. A década de setenta nos traz a Lei nº 5.692/71, que aprovou, à época, as diretrizes e bases do ensino. No texto da lei, o termo “música” não existe! Era de se compreender, pois o texto foi aprovado em plena ditadura militar, cuja preocupação era a de eliminar as artes dos currículos escolares, uma vez que elas serviam de protesto à conjuntura política da época, especialmente a música.

Da mesma forma, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 não traz nenhuma novidade. O termo música aparece somente em 2008, com o revogado Diploma 11.769, o qual rezava que a música seria conteúdo obrigatório do ensino da arte em até três anos letivos, ou seja, em 2012 teríamos música como componente obrigatório. Em maio de 2016, com a Lei 13.278, este prazo passou para mais cinco anos. E a música continua sendo conteúdo obrigatório do ensino da arte, dividindo o mesmo espaço com artes visuais, dança e teatro. É inegável que a importância da música como componente curricular vem crescendo, contudo, em passos lentos.

4 EDUCAÇÃO MUSICAL E DITADURA MILITAR

Voltemos aos direitos fundamentais e sua relação com o histórico do ensino da música no Brasil. No mundo jurídico, e é nele que navegamos neste momento, “direitos fundamentais” são aqueles direitos inerentes à pessoa humana, elencados no rol de incisos do artigo 5º da Constituição Federal. Entre estes direitos, está o de que é livre a expressão artística e intelectual (BRASIL, 1988). Hoje, existe uma liberdade nunca antes vivida no que tange ao mundo das artes, em especial a música.

Pergunta-se: que liberdade de expressão artística restou aos jovens brasileiros da década de 60 e 70 do século XX, hoje com sessenta ou mais anos de idade? As Constituições então vigentes (de 1946 até 1967 e de 1967 a 1988) refletiam um pensamento diverso do Estado em relação aos cidadãos e às artes, se comparados aos dias de hoje. Ao mesmo tempo em que a Constituição de 1967 previa em seu artigo 171 que “as ciências, as letras e as artes são livres” (BRASIL, 1967), garantia, em capítulo próprio, que o Presidente da República poderia decretar Estado de Sítio em casos de “grave perturbação da ordem ou ameaça de sua irrupção” (*ibid*, capítulo V). O referido “Estado de Sítio” autorizava, entre outras medidas, a censura de diversões públicas, a suspensão de liberdade de reunião e a possibilidade de suspensão de garantias constitucionais.

As artes como um todo, principalmente a música, foram reprimidas pela ditadura militar. A censura, uma das principais armas do governo à época, foi “[...] instaurada no teatro, na TV e no cinema, na música e até nas universidades. Isso elimina quase que totalmente a possibilidade de germinar uma cultura crítica” (COSTA, SERGL, 2007, p. 35). Surgem então músicas de protesto à situação que se apresentava. A censura endurece ainda mais, assim como os protestos. O clima social que se instaura é tenso. Uma faceta alimenta a outra, virando uma “bola de neve”.

Como fruto disto, vivenciou-se uma diminuição na capacidade intelectual *livre*. “Chegamos ao fim da década de 70 com um imenso empobrecimento cultural. Percebe-se que os valores ainda são os mesmos dos anos 60. Os

artistas não podem expressar-se”, afirmam Carina Costa e Marcos Serogl (2007, p. 38), ao abordar o reflexo da ditadura na arte e na sociedade.

Apesar de haver uma produção musical de protesto intensa, pouco desta arte chega à grande massa. A mensagem tinha de ser sublimada, às vezes chegando a parecer ridícula, como o próprio Chico Buarque de Holanda afirma (COSTA, SERGL, *id*). Isto dificulta ainda mais a interpretação da mensagem. Ao cabo, grande parte da população fica distante do que pode lhe causar problemas com a força estatal vigente. Em um universo como aquele vivido na ditadura, onde há lugar para a legítima expressão da arte? À música? A arte, que é a declaração do pensamento e do sentimento, só podia ser de revolta e a revolta, por sua vez, podia ser interpretada como ameaça de irrupção de perturbação da ordem. E lá se vão os direitos constitucionais, inclusive a inviolabilidade do direito à vida, previsto no artigo 150 daquela Constituição.

5 CONCLUSÃO

Pode-se inferir que, de modo geral, os idosos, hoje com mais de sessenta anos de idade, não tiveram acesso à formação musical, uma vez que o Estado foi omissivo em promovê-la nos currículos escolares. Assim sendo, a música para essa faixa etária foi mais um veículo de imposição de símbolos e hinos para incutir ideologias do que oportunidade de formação. Temos o dever de oportunizar aos idosos a (re)vivência de suas experiências, possivelmente afogadas por interesses patrióticos, que por sua vez foram sufocados por interesses políticos e econômicos, inibindo uma das mais nobres vivências do ser humano, a expressão dos sentimentos em forma de música, como bem conceituou Victor Hugo² (Wright, 2016).

Se na época de Villa-Lobos houve um efervescente ensino musical, este certamente foi norteado a interesses diversos do ensino musical propriamente dito. Não foi um ensino livre, com a ideologia de alavancar a compreensão musical dos alunos.

Adiante, conforme apontou o presente estudo, a música foi reprimida em sua livre expressão quando a “[...] onda de regimes militares direitistas que começou a inundar grandes partes da América do Sul na década de 1960” atingiu o Brasil, em 1964 (HOBSBAWN, 1995, p. 429). Com diversos artistas exilados do país por utilizarem a música como meio de crítica ao regime imposto, a arte musical sofreu grande retrocesso. Poucas foram as pessoas que decidiram encarar de frente o regime, mesmo com o risco do exílio, ou pior, da perda da própria vida. Assim, a maior parte dos cidadãos continuou sua existência simplesmente aceitando a situação e espremendo algum possível anseio oculto por desvendar o que havia por trás de letras tão sugestivas, como o “Cálice” (Cale-se), de Chico Buarque de Holanda, ou “Prá não dizer que não falei de flores”, de Geraldo Vandré.

No tocante à política pública relacionada à música nos dias presentes, percebe-se uma tentativa de avanço, porém, longe de alcançar um resultado consistente. Há que se convir que a filosofia política ditatorial muito recentemente foi substituída em nosso país, há pouco mais de três décadas. Assim, a pouca legislação existente que abarca o ensino da música talvez necessite da aparição de outro “Villa-Lobos” para alavancar a causa, porém, com objetivo puro e simples de ressaltar a música em si.

Por fim, é lícito concluir que, à exceção daquele que teve uma formação musical externa àquela dependente da política educacional dirigida à grande massa, existe uma grande lacuna registrada na educação musical daqueles que hoje se incluem no conceito de pessoa idosa. Ainda, sobre a política atual, é pobre a intervenção legal no tema para a população de modo geral, e mais ainda para nossos idosos.

A partir destas considerações, faz-se urgente dar aos idosos uma nova visão desta face antes negada. Não se trata de ignorar suas experiências. Dar as costas às suas vivências é o mesmo que dar as costas à própria pessoa. O que se faz necessário é compreender suas vivências artísticas, ou a negações delas, para, a partir de então, aflorar um novo mundo, dantes ignorado a estas pessoas. A partir de suas experiências, garantir que as mais variadas formas de expressões artísticas e intelectuais cheguem ao conhecimento de nossos idosos.

REFERÊNCIAS:

AMARAL, Juliana Bezerra; GOMES, Lorena. Os efeitos da utilização da música para os idosos: revisão sistemática. **Revista Enfermagem Contemporânea**. Salvador, 2012. Disponível em: <<http://www.bahiana.edu.br/revistas>>. Acesso em: 26 ago. 2016.

² “Music is what feelings sound like”, texto original.

- AMARAL, Ludmila. **Os Princípios da Andragogia**. 2008. Disponível em: <<http://andragogiaonline.blogspot.com.br/2008/04/os-principios-da-andragogia.html>>. Acesso em: 26 jun. 2016.
- BETIOLI, Antonio Bento. **Introdução ao Direito**: lições de propedêutica jurídica. São Paulo: Editora Hermes, 1989.
- BOTH, Agostinho. **Educação gerontológica**: posições e proposições. 1ª ed. Erechim: São Cristóvão, 2001.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao67.htm>. Acesso em: 12 jun. 2016.
- _____. Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692impressao.htm>. Acesso em: 01 ago. 2016.
- _____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 11 jun. 2016.
- _____. Dispõe sobre a política nacional do idoso, cria o Conselho Nacional do Idoso e dá outras providências. **Lei 8842**, de 04 de janeiro de 1994. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8842.htm>. Acesso em: 20 jul. 2016.
- _____. Estatuto do Idoso. **Lei 10741**, de 01 de outubro de 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10741compilado.htm>. Acesso em: 12 jun. 2016.
- COSTA, Carina G. F. da; SERGL, Marcos Julio. A música na ditadura militar brasileira: análise da sociedade pela obra de Chico Buarque de Holanda. **Revista Iniciação Científica**. Ano I, nº 1, p. 35 – 40. Disponível em: <[ftp://ftp.usjt.br/pub/revistaic/pag35_edi01.pdf](ftp.usjt.br/pub/revistaic/pag35_edi01.pdf)>. Acesso em: 30 ago. 2016.
- Educação de Adultos**: Os Seis Princípios da Andragogia. Artigo do Centro de Pesquisa, Desenvolvimento e Educação Continuada – CPDEC. Disponível em: <<http://www.cpdec.com.br/2015/07/01/educacao-de-adultos-os-6-principios-da-andragogia/>>. Acesso em: 26 jun. 2016.
- FELIX, Jorgemar Soares. **Economia da Longevidade**: uma revisão da bibliografia brasileira sobre o envelhecimento populacional. Disponível em: <http://www.pucsp.br/desenvolvimento_humano/Downloads/JorgeFelix.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2016.
- HOBBSAWN, Eric J. **Era dos Extremos**: o breve século XX. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- _____. **A Era dos Impérios**. 12ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2008.
- _____. A Invenção das Tradições. In: JUNIOR, Wilson Lemos. **Os Defensores Do Ensino De Música Na Escola Brasileira Durante A Primeira Metade Do Século XX**. In: Revista eletrônica de musicologia. Volume XIII. 2010. Disponível em: <http://www.rem.ufpr.br/_REM/REMv14/01/os_defensores_do_ensino_da_musica.html>. Acesso em: 05 jul. 2016.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2010**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1866&id_pagina=1>. Acesso em: 04 ago. 2011.
- JUNIOR, Wilson Lemos. Os Defensores Do Ensino De Música Na Escola Brasileira Durante A Primeira Metade Do Século XX. In: **Revista eletrônica de musicologia**. Volume XIII. 2010. Disponível em: <http://www.rem.ufpr.br/_REM/REMv14/01/os_defensores_do_ensino_da_musica.html>. Acesso em: 05 jul. 2016.
- Moraes, A.A de. Educação musical e a inclusão do idoso. **Anais do Simpósio Paranaense de educação musical**: educação musical e políticas inclusivas, Londrina, PR, Brasil, 2007.
- MORAES, Edgar Nunes de; MORAES, Flávia Lanna de; LIMA, Simone de Paula Pessoa. Características Biológicas e Psicológicas do Envelhecimento. **Revista de Medicina de Minas Gerais**: 2010, 20 ed., p. 67 – 73. Disponível em: <http://www.observatorionacionaldoidoso.fiocruz.br/biblioteca/_artigos/197.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2016.
- NERI, Anita L. **E por falar em boa velhice**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

PARADA, Maurício Barreto Alvarez. O Maestro da Ordem: Villa-Lobos e a cultura cívica nos anos 1930-1940. In: **ArtCultura**. Uberlândia, v.10, n. 17, p. 173 – 189, jul-dez 2008. Disponível em: <http://www.artcultura.inhis.ufu.br/PDF17/M_Parada_17.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2016.

ROCHA, Enilton Ferreira. **Os dez pressupostos andragógicos da aprendizagem do adulto**: um olhar diferenciado na educação do adulto. Disponível em: <http://www.abed.org.br/arquivos/os_10_pressupostos_andragogicos_ENILTON.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2016.

ROOS, H. A History of Modern Poland. In: HOBSBAWN, Eric J. **A Era dos Impérios**. 12ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2008, p. 211.

SCHAFER, R. M. Afinação do mundo: uma exploração pioneira pela história passada e pelo atual estado do mais negligenciado aspecto do nosso ambiente: a paisagem sonora. In: BERGMANN, Carolina Giordano. **A Relação do Idoso com a Aprendizagem Musical**. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes, 2012.

WRIGHT, Craig. Introduction to Classical Music. Yale University. Vídeo 1.1 – Why we like what we like. Disponível em: <<https://www.coursera.org/learn/introclassicalmusic>>. Acesso em: 22 jun. 2016.

AS EXCLUSÕES SOCIAIS DOS POVOS ORIGINÁRIOS

Anderson Luiz Tedesco: Celer Faculdades. E-mail: pesquisa@celer.edu.br 1
 Ourora Rosalina Bolsan – Celer Faculdades. E-mail: ourorabolzan@yahoo.com.br2
 Maria Luiza Marinho de Mello: Celer Faculdades.3
 EIXO TEMÁTICO: 1. Educação e contemporaneidade/ Comunicação Oral

RESUMO

O objetivo da reflexão é discutir o ‘descaso histórico’ das políticas públicas no reconhecimento das populações indígenas. Para tanto, recorreu-se aos relatos de apropriação das ‘novas terras’, das doenças bacteriológicas, das guerras e das doutrinações religiosas, originadas com a invasão dos portugueses. Tem como procedimento metodológico a pesquisa bibliográfica, com base em autores como Arroyo (2012), Boneti (2011), Ribeiro (2006) Saviani (2011), Bauman (2009, 2011, 2015), entre outros. Obteve como resultado a dificuldade de se pensar e efetivar políticas públicas em sociedades capitalistas. Conclui-se a importância de uma tomada de consciência dos povos excluídos na busca pelo respeito aos seus direitos na comunidade humana.

Palavras chaves: Indígenas. Exclusão. Estado. Políticas Públicas.

1 INTRODUÇÃO

O fio condutor dessa discussão tem como ponto de partida pensar exclusões históricas no processo de formação do povo brasileiro. Por isso, num primeiro momento, buscamos enfocar um recorte histórico da constituição étnica no Brasil, tendo como escolha os povos indígenas. Esses sim, os primeiros e legítimos habitantes dessas terras, porém, e infelizmente com a chegada dos portugueses, são submetidos a mudanças que deixaram marcas históricas.

É fato que esses primeiros habitantes indígenas foram subjugados pelos colonizadores. “Para os colonos, os índios eram um gado humano, cuja natureza, mais próxima de bicho que de gente, só os recomendava à escravidão” (RIBEIRO, 2006, p. 49). E mais, essa subjugação étnica tinha consentimento religioso, conforme se pode constatar na bula *Romanus Pontifex*, escrita em 8 de janeiro de 1454, pelo papa Nicolau V, e na bula *Inter Coetera*, escrita em 4 de maio de 1493, pelo papa Alexandre VI. Esses dois documentos oficiais da Igreja Católica revelam a autorização para se ‘apossar’ de todo território desconhecido.

O artigo tem por objetivo discutir o ‘descaso histórico’ das políticas públicas no reconhecimento das populações indígenas. Para tanto, traz uma reflexão do processo de colonização do Brasil recorrendo-se aos relatos de apropriação das ‘novas terras’, das doenças bacteriológicas, das guerras e das doutrinações religiosas, originadas com a invasão dos portugueses.

O procedimento metodológico compreendeu a pesquisa bibliográfica, com base em autores como Arroyo (2012), Boneti (2011), Ribeiro (2006) Saviani (2011), Bauman (2009, 2011, 2015), entre outros. Inclui nessa discussão a ‘descrença’ ou dificuldade de se pensar e efetivar políticas públicas em sociedades capitalistas, evidenciando um Estado neoliberal que cria condições para satisfazer aos interesses das classes dominantes. Conclui destacando a importância de uma tomada de consciência dos povos excluídos na busca pelo respeito aos seus direitos na comunidade humana.

Inicialmente, a discussão problematiza a forma como foi a colonização do Brasil para conscientizar-se com os povos indígenas deixados excluídos da sociedade. Eles terão sempre de lutar pelas suas políticas de inclusão social. Para Arroyo (2012, p. 25), “presenças de Outros Sujeitos em ações coletivas que se tornaram afirmativas no campo, quilombolas, indígenas, povos das florestas, movimento feministas, negro, de orientação sexual, pró-teto, moradia, pró-escola/universidade.” Embora a reflexão se restrinja à questão dos povos indígenas, não se pode esquecer os demais marginalizados da sociedade capitalista.

Em um segundo momento da discussão, traz a ideia de um certo ‘descrédito’ ou dificuldade na promoção de políticas de inclusão social em sociedades capitalistas. Assim articula-se com o conceito de vida líquida, “em que as realizações individuais não podem solidificar-se em posses permanentes porque, em um piscar de olhos os ativos se transformam em passivos, e as capacidades, em incapacidades”. (BAUMAN, 2009, p. 7).

¹ Doutorando em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR. Coordenador de Pesquisa da Celer Faculdades – Xaxim/SC. E-mail: pesquisa@celer.edu.br

² Doutora em Ciências da Educação pela Universidade Politécnica Del Paraguay – UPAR. Docente nos cursos de Pós Graduação, Graduação e Coordenadora do Curso de Pedagogia na Celer Faculdades de Xaxim - SC.

³ Bacharel, Mestra em Direito, especialista em direito constitucional, especialista em Direito Público e Privado pela Universidade do Oeste de Santa Catarina – Unoesc - Chapecó. Pesquisadora e Professora de graduação e pós-graduação da FACISA – Celer Faculdades – Xaxim/ SC. E-mail: profmalu@celer.edu.br

Acreditamos ser essa a sensação dos povos excluídos – os indígenas eram ativos na constituição de uma cultura da subsistência. Mas, com a chegada dos portugueses, passaram a ser passivos. E, na atualidade, com o avanço das políticas nos Estados neoliberais ocorre “a redefinição da cidadania pela qual o agente político se transforma em agente econômico e o cidadão em consumidor [...]”. (SILVA, 1994, p. 15).

Nessa perspectiva, questionamos no texto a própria redundância dos termos políticas públicas. Para Boneti (2011) se são políticas logo deveriam ser compreendidas como públicas. Mas, não é tão simples essa compreensão dos projetos políticos nos Estados neoliberais, pois entra em jogo o capital e suas ‘ressonâncias’ para manter-se em jogo. E, o jogo constitui-se entre a esfera privada e pública, numa disputa infindável para manter as classes dominantes no poder e criar condições de acesso mínimo dos povos excluídos aos direitos.

2 UM POVO EXCLUÍDO EM NOME DO ECONÔMICO

O debate em torno das populações excluídas segue com reiterada frequência nas discussões atuais sobre políticas públicas. Para sinalizarmos esse momento recorremos a uma famosa frase do historiador Eric Hobsbawm (2002, p. 22): “É a tomada de consciência política das populações primitivas que tornou nosso século (XX) o mais revolucionário da história”. Mas, quem são essas populações excluídas? E, como tomaram consciência política?

Essa tomada de consciência, para Arroyo (2012, p. 09), diz respeito àquelas populações que por séculos não tiveram “direito a ter direitos ao teto, à terra, à saúde, à escola, à igualdade e à cidadania plena [e que] se fazem presentes em ações e movimentos, em presenças incômodas que interrogam o Estado, suas políticas agrárias, urbanas e educacional”. Por isso, a urgência de intensificar os debates sobre esses direitos negados às populações excluídas junto a programas sociais de inclusão com objetivo consciente de pensar a educação como uma prática social e um ato político.

Vemos como algo distante, no Brasil, essa perspectiva de compreender a educação como um ato político, pois o próprio ‘descobrimento’ das terras brasileiras iniciou-se com a apropriação indevida de bens materiais e exclusão dos primeiros habitantes indígenas, ocorrido com a chegada dos portugueses, em 1500. Para Saviani (2011), essa ocupação histórica da coroa de Portugal no Brasil teve o propósito de colonizar o novo território e esse processo de colonização constitui-se sob a égide da exclusão dos gentios. Os portugueses, contando com a proteção da Monarquia, não perderam tempo em apropriar-se das riquezas encontradas em solo brasileiro. Mais tarde, em face da preocupação com a chegada de outros países europeus, convenceram Dom João III a nomear como primeiro governador geral do Brasil Tomé de Sousa.

Uma das primeiras exclusões históricas no Brasil caracteriza-se, portanto, no “povoar as ditas terras do Brasil”, expulsando os primeiros habitantes indígenas. Sendo um processo que contou com o apoio dos jesuítas, com destaque para Manuel de Nóbrega, foi instituído a esses nativos uma nova cultura, criando-se as condições para que os “gentios [...] [pudessem] ser doutrinados e ensinados nas coisas de nossa santa fé”. (DOM JOÃO III, 1992, p. 145 – 148). Não restam dúvidas que essa doutrinação é também uma forma de exclusão religiosa.

Quando se recorre aos estudos históricos a respeito da fase anterior à chegada dos invasores ao Brasil, conforme Ribeiro (2006, p. 35), constata-se que “o Vaticano [...] estabeleceu as normas básicas de ação colonizadora”. Esse processo civilizatório foi caracterizado como sendo “as novas cruzadas que não se lançavam contra hereges adoradores de outro Deus, mas contra pagãos e inocentes” (RIBEIRO, 2006, p. 35).

É intrigante a postura de pensamento da Igreja Católica oficializada na bula papal *Romanus Pontifex*, em 8 de janeiro de 1454, escrito pelo papa Nicolau V. Considerando que o processo de colonização deixa suas marcas na história, Saviani (2011, p. 29) anota;

A posse e exploração da terra subjugando os seus habitantes (os índios); a educação enquanto aculturação, isto é, a inculcação nos colonizados das práticas, técnicas, símbolos e valores próprios dos colonizadores; e a catequese entendida como a difusão e conversão dos colonizados à religião dos colonizadores.

São essas as populações indígenas, paradoxalmente consideradas índios, pois agora perderam o direito de ocuparem a própria terra, tendo esse direito de apropriação os colonizadores. Também pode ser compreendido esse novo fenômeno da ocupação das terras indígenas, a partir do termo *colo*, que significou, na língua romana, “*eu moro, eu ocupo a terra*, e, por extensão, *eu trabalho, eu cultivo o campo*” (BOSI, 1992, p. 11). Esse foi o papel de transformação cultural provocado pelos colonizadores portugueses. Nessa dívida histórica também não se pode esquecer a “guerra

bacteriológica travada pelas pestes que o branco trazia no corpo e eram mortais para as populações indenes”. Quantas mortes ocorreram por doenças trazidas pelos portugueses?

No mesmo ano de 1562, por justos juízos de Deus, sobreveio uma grande doença aos índios e escravos dos portugueses, e com isto grande fome, em que morreu muita gente, e dos que ficavam vivos muitos se vendiam e se iam meter por casa dos portugueses a se fazer escravos, vendendo-se por um prato de farinha, e outros diziam, que lhes pusessem ferretes, que queriam ser escravos: foi tão grande a morte que deu neste gentio, que se dizia, que entre escravos e índios forros morreriam 30.000 no espaço de 2 ou 3 meses (ANCHIETA, 1933, p.356).

Também existem outras injustiças sociais causadas com essas etnias. Uma delas refletiu-se um pouco mais, o plano ecológico, oriunda da “disputa do território, de suas matas e riquezas para outros usos”. Mas, também não se pode perder de vista o plano “econômico e social, pela escravização do índio, pela mercantilização das relações de produção, que articulou os novos mundos ao velho mundo europeu como provedor de gêneros exóticos, cativos e outros”. (RIBEIRO, 2006, p. 27). Ainda mais considerando que essas ações inescrupulosas são legitimadas pelo Vaticano como algo natural. É desse modo que sugere as interpretações da bula papal *Inter Coetera*, escrita em 4 de maio de 1493, pelo papa Alexandre VI.

Os estudos acerca da quantidade de pessoas que formavam as populações indígenas não são unânimes e, por isso, o tema fica em aberto. Sabe-se, no entanto, que as tribos oriundas do tronco tupi em paralelo com outras tribos também antigas na matriz cultural “Somavam, talvez, 1 milhão de índios, divididos em dezenas de grupos tribais, cada um deles compreendendo um conglomerado de várias aldeias de trezentos a 2 mil habitantes”. (RIBEIRO, 2006, p. 28). Mas, em nome de uma política religiosa como nos revela a bula papal *Inter Coetera*, que toda terra deveria ser conquistada em nome de Deus e da autoridade do papa Além disso, todas as populações deveriam ser reduzidas a fé católica.

Vale assinalar que, quando a esquadra de Pedro Álvares Cabral atracou em terras que posteriormente seriam chamadas de brasileiras, surpreendeu-se com as várias culturas estabelecidas no local. Essas culturas tinham por hábito a prática da subsistência. “Esses meios consistiam na caça, pesca, coleta de frutos e de plantas nativas e algumas plantações dentre as quais se destacavam o milho e, principalmente, a mandioca. Tratava-se, em suma, de uma economia *natural* e de *subsistência*”. (SAVIANI, 2008, p. 33). É com base em traços históricos como esses que as novas políticas públicas deveriam orientar-se pelo compromisso de perceber as injustiças ocorridas em tempos de outrora. Parece algo simplório pensar nas questões gastronômicas, por exemplo, mas desde a época da cultura de subsistência somos influenciados pelas práticas de cultivos desses povos esquecidos, os indígenas, primeiros habitantes de nossas terras.

3 POLÍTICAS DE INCLUSÃO SOCIAL EM SOCIEDADES CAPITALISTAS

Pensar em políticas de inclusão social, com um Estado mínimo assumindo papel regulador e conforme com interesses capitalistas consiste numa árdua tarefa, pois no Estado mínimo seus ‘tentáculos’ sempre se alastram com maior disposição e rapidez para as políticas do setor privado e, com mais lentidão para os interesses das políticas de inclusão social. Como afirma Gramsci (1991, p. 147), o Estado é “além do aparelho governamental, também o aparelho ‘privado’ de ‘hegemonia’ ou sociedade civil”. Ou seja, o Estado mínimo passa a ser um guardião dos interesses econômicos em jogo, correspondendo como também afirmava Gramsci (1991, p. 149), com a ideia de um Estado que é “guardião da ‘lealdade do jogo’ e das suas leis”.

Nesse sentindo, com base no pensamento de Bauman, parece-nos pertinente uma discussão tendo como ponto de partida a obra “*44 Cartas do Mundo Líquido Moderno*”, sobre algumas características das sociedades capitalistas. Esse pensador compreende que “tudo ou quase tudo em nosso mundo está sempre em mudança: as modas que seguimos e os objetos que despertam nossa atenção (uma atenção, aliás, em constante mudança de foco, que hoje se afasta das coisas e dos acontecimentos que nos atraíam ontem, que amanhã se distanciará das coisas e acontecimentos que nos instigam hoje...”. (BAUMAN, 2011, p. 7). Por isso, nesse texto o sociólogo recorre a duas modalidades de histórias: as de marinheiros; e as de camponeses. Sabe-se que as primeiras sempre estiveram associadas a aventuras, enquanto as segundas são os acontecimentos locais/cotidianos. Mas, Bauman quer contar histórias de marinheiros, sendo um camponês. É desse modo, que sua leitura social torna-se instigante e criteriosa.

Então, refletindo sobre as aventuras dos marinheiros contadas pelos camponeses, nessa metáfora segue a ideia que, às vezes, soa utópica em termos de defesa de políticas públicas, pois no cotidiano das classes desfavorecidas

economicamente vive-se a sensação de uma real descrença na efetiva realização das políticas públicas, nas esferas da saúde, educação, segurança, trabalho, entre outras, onde o Estado capitalista tende a ‘simpatizar’ na maioria das vezes com a esfera privada. Para Boneti (2011, p. 9):

Ao se pensar sobre o real significado da expressão políticas públicas pode-se até chegar à conclusão de que ela encerra uma redundância. Isso porque qualquer dicionário define a palavra política como alguma coisa de público, arte ou ciência de governar, de administrar, de organizar. Ou seja, quando se fala em política, entende-se que está falando em relação a um público.

Essas constatações do modo são pensadas e se efetivam as políticas públicas são presenciadas como aventuras de marinheiros – histórias que não parecem ser reais. Mas, quando contadas pelos camponeses que vivem no mundo capitalista – onde a lógica da obtenção dos lucros cria uma condição de vida líquida – e a classe dos dominados encontram-se à margem dessas políticas públicas – tudo passa a fazer sentido.

O racismo que acompanha o padrão de poder/dominação/segregação na história da formação social e política. Não é por acaso que entre os “ilegais”, os fora da lei estejam os povos indígenas, os afro-descendentes escravizados e libertos, os mestiços. Coletivos ainda sem direitos a ter os direitos mais básicos da cidadania republicana. Coletivos étnico-raciais que concentram as estatísticas dos sem-trabalhos, sem-moradias, sem-terra, sem-comida, sem-escola, sem-saúde, sem-universidade. A expropriação dos territórios e dos espaços se deu e se dá articulada à segregação étnico-racial. (ARROYO, 2012, p. 264).

Nessa discussão é retomada a ideia de Comunidade, pois a “Comunidade produz uma sensação boa por causa dos significados que a palavra comunidade carrega [...]” como um “lugar confortável e aconchegante. É como um teto sob o qual nos abrigamos da chuva pesada, como uma lareira diante da qual esquentamos as mãos num dia gelado” (BAUMAN, 2003, p. 7). Agora cabe a seguinte provocação: como pensar em políticas públicas que garantam essa sensação de viver numa comunidade capitalista?

De acordo com a primeira parte dessa reflexão, há indicativos, portanto, de que estamos ante uma literal exclusão de direitos dos ‘legítimos’ primeiros habitantes das terras brasileiras. Mas, o que se fez por eles e por outros excluídos em termos de políticas públicas? Para Arroyo (2012, p. 52), a sensação é continuam

(,,,) decretando suas inexistências opera como justificativa de negação de seus direitos. Do Estatuto da Igualdade Racial em debate no Congresso se retiram os direitos dos povos quilombolas a seus territórios porque não existem. Retira-se a raça dos estudos sociais e se retiram as ações afirmativas e cotas das universidades públicas e do mercado de trabalho porque a raça não existe. Ocupam-se os territórios indígenas porque estes povos não existem.

Essa provocação a respeito da existência de uma comunidade humana constituída com base na conquista de direitos, em razão da qual operam, formalmente, as políticas públicas, infelizmente em sociedades capitalistas constitui algo ilusório. Basta recorrer à opinião pública e o discurso se repete. Quando o assunto é saúde, por exemplo, a crítica geralmente é unânime, afinal quem são aqueles que não enfrentam as intermináveis filas para serem atendidos? São os que pagam os planos de saúde? Ou que têm condições financeiras de pagar pelos seus tratamentos? Não!

Se o assunto é educação, os discursos não se distanciam da saúde, Pois, somente terão salas de aulas com menos alunos as escolas particulares tradicionais e, de preferência, de ordem religiosa, com professores que, via de regra, atuam há mais tempo e com formação qualificada. Também, terão toda uma infraestrutura invejável em termos de tecnologias e de práticas pedagógicas diferenciadas para essas gerações que serão parte das classes dominantes. Afinal, se os pais pagam pelos serviços poderão exigir isso. Curioso que no público poucos pensam dessa forma. E, tanto no setor da saúde quando na educação, todos pagam essa conta. Também é intrigante quando os intelectuais que defendem as escolas públicas e assumem essa causa colocam seus filhos em escolas particulares. Ou seja, parece que têm consciência de que o discurso de qualidade infelizmente passa longe da esfera pública.

Como assinalado, embora essa reflexão seja oriunda da questão da negação dos direitos aos povos indígenas e a outros povos, também suscita a discussão sobre a alienação causada pelas classes dominantes na relação com os dominados:

A alienação caracteriza-se, portanto, pela extensão universal da “vendabilidade” (isto é, a transformação de tudo em mercadoria); pela conversão dos seres humanos em “coisas”, para que eles possam aparecer como mercadorias no mercado (em outras palavras: a : reificação” das relações humanas); e pela fragmentação do corpo social em “indivíduos isolados” (*vereinzelte Einzelnen*), que perseguem seus próprios objetivos limitados, particulares, “em servidão à necessidade egoísta”, fazendo de seu egoísmo uma virtude em seu culto da privacidade. (MÉSZÁROS, 2006, p. 39).

Outro exemplo são as políticas públicas que garantem a defesa da ‘amada pátria’, sempre atreladas aos setores privados. Segundo Hans Küng (1990, p. 19), a respeito de alguns dados nada animadores, nos últimos anos as estatísticas nos têm sinalizado que “a cada minuto os países desenvolvidos, portanto ricos, gastam mais de um milhão e oitocentos mil dólares em armamentos”. Por outro lado, “a cada hora morrem mais de 1500 crianças com fome ou com doenças provocadas pela fome”. Ora, nas palavras de Silva (2007, p. 63), a vida líquida moderna trouxe “uma imensa dificuldade de reconhecermos em nós e nos outros o valor-pessoa”. E, de pensar em políticas públicas de distribuição de alimentos aqueles que passam fome ou morrem por causa dela. Novamente, como pensar em políticas públicas nas sociedades capitalistas?

As relações humanas com o passar do tempo constituem-se num estado de definhamento. Na obra “Vida e Crédito” de Bauman (ano), logo de início é relatado pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) que, no ano de 2009, estimavam-se 50 milhões de pessoas desempregadas. Também nessa direção, o Banco Mundial, publicou em 2009, um prognóstico de cerca de 53 milhões de pessoas sem emprego nos países em desenvolvimento. Sabe-se que a consequência dessas estimativas resultou no aumento dos alimentos e do combustível, isso gerou em 2008, mais de 130 a 150 milhões de pessoas vivendo na linha da pobreza, com apenas U\$ 1, 25 dólar por dia. (BAUMAN, 2010, p. 9).

Esses exemplos dos setores bélicos, das políticas de incentivo à exportação e não à distribuição de alimentos, dos índices de desemprego, revelam as manobras de investimentos da esfera privada nos Estados capitalistas E, por conseguinte, criam condições de manutenção das classes dominantes. Por isso, retomamos a ideia de Comunidade, como um “tipo de mundo que não está, lamentavelmente, ao nosso alcance – mas no qual gostaríamos de viver e esperamos vir a possuir” (BAUMAN, 2003, p. 09). O sociólogo também argumenta que a “Comunidade é nos dias de hoje outro nome do paraíso perdido – mas a que esperamos ansiosamente retornar, e assim buscamos febrilmente os caminhos que podem levar-nos até lá”. (BAUMAN, 2003, p. 09).

Torna-se bem apropriada a ideia de paraíso perdido para a Comunidade Humana, pois quando nos deparamos com as estatísticas de Ontário de, de fevereiro de 1998 a 2002, de que 35 mil trabalhadores simplesmente perderam seus empregos, por tornarem-se supérfluos e descartáveis aos avanços tecnológicos (BAUMAN, 2009a, p. 58). Outro exemplo salientado pelo autor, é que na “Índia menos de 10% da população tem um emprego regular” (BAUMAN, 2009, p. 61). É, um viver na insegurança, nunca se sabe até quando nossos empregos estarão garantidos nessa perspectiva de vida líquida.

Por outro lado, cabe a seguinte provocação: quanto vale o ser humano nesse sistema capitalista? Pois, uma pequena elite global demonstra seu conceito de felicidade, convidando seus amigos a jantares pomposos e servem garrafas de conhaque no valor de 30 mil libras (BAUMAN, 2009b, p. 34). E, nessa perversidade da lógica capitalista do conviver humano, também nos deparamos com a informação de que 22 países são beneficiados com mais da metade dos investimentos globais, eles representam apenas 14% da população mundial. Todas essas ações de desempregos e investimentos nos setores privados correspondem ao

(...) entendimento que se tem sobre a relação entre Estado, as classes sociais e a sociedade civil, presumindo que é nesta relação que se originam os agentes definidores das políticas públicas. Entende-se que cada momento histórico produz, no contexto da inter-relação entre a produção econômica, cultura e interesses dos grupos dominantes, ideologias a partir das quais verdades relativas tornam-se absolutas. (BONETTI, 2011, p. 11).

Sem dúvida, essas relações entre o Estado, as classes sociais e a sociedade civil pensaram nas condições para a criação da comunidade humana, tese defendida no pensamento de Bauman. Mas, também criam outras verdades absolutas pelos grupos dominantes, um exemplo dessas verdades é a própria legitimação e apropriação das terras brasileiras pelos portugueses. Por isso, com base em Bonetti (2011, p. 13):

Nas últimas décadas, com o avanço das relações econômicas globalizadas, as manifestações de interesses de classes e os seus limites não são claramente visíveis. Normalmente tais interesses são até mes-

mo camuflados pelos interesses específicos (expressos pelos grupos econômicos, grandes corporações do setor produtivo ou por diferentes grupos sociais) e pelas próprias problemáticas sociais (reformas agrária, aposentadoria, fome, habitação urbana, violência, a questão feminina, a questão gay, etc.) que abrangem diferentes grupos sociais, cujas manifestações podem representar interesse de classe, mas este interesse não é necessariamente explicitado pela dinâmica da luta do movimento

Com a intenção de resgatar a crença nos projetos de políticas sociais, acreditamos ser importante uma reflexão acerca das dificuldades de implementação de políticas de inclusão social. Para tanto, nada mais ‘natural’ do que o confronto entre o setor privado e público nos Estados capitalistas. Essas esferas entram num jogo infundável de interesse e tensões. Mas, segundo Arroyo (2012, p. 315), “a construção permanente dessas polaridades e dessas concepções vem legitimando a apropriação legítima dos territórios, da terra de padrão sexista e racista de trabalho, de cultura e conhecimento”. Neste sentido, necessário se faz elencar aspectos relacionados ao multiculturalismo partindo de uma visão universalista, com o propósito de destacar os mecanismos que possam afiançar o seu respeito e efetivação dos temas relacionados neste estudo.

É preciso enfrentar anseios como a construção de novos conceitos no ordenamento jurídico brasileiro, visando garantir a efetivação das políticas públicas na esfera social global, para realizar diálogo e efetivar sua aplicabilidade no universo multicultural. Precisamos dialogar sobre a efetividade de políticas públicas eficazes que garantam de forma efetiva o respeito as diferenças e assegurando de forma clara e transparente a dignidade da pessoa humana. Neste contexto cita-se o jurista Ingo Sarlet que faz importante consideração a respeito do assunto, cujo pensamento é adiante transcrito:

Aquele que não reconhece o outro como livre, não o reconhece como igual, na competência da titularidade de direitos ou como indivíduo particular com suas necessidades específicas, uma vez que segundo o autor, o auto-respeito só pode tornar-se uma questão da dignidade quando resultar de um ato próprio. A teoria do reconhecimento da dignidade da pessoa humana, é uma teoria de acordo com a qual só o reconhecimento constitui a dignidade, não traduz a doutrina de Hegel no sentido de que o ato do reconhecimento é apenas uma consequência da falta de uma análise científica dos motivos do agir. O reconhecimento como pessoa ou sujeito é necessário de acordo com Hegel se quiser viver num estado jurídico. (SARLET, 2005, p. 115)

É certo afirmar que os indivíduos lutam por dignidade, para alcançar seus anseios e espaços na comunidade, lutando diariamente por sobrevivência. E foi graças a essa luta que ouviu-se falar no Princípio da Dignidade da Pessoa Humana, através da imposição de direitos, no intuito de assegurar a dignidade e a convivência fraternal entre os homens. Em sendo os seres humanos iguais do ponto de vista de possuírem valores básicos para a constituição de uma vida digna, seja vivendo em tribos isoladas seja dentro de um sistema mais complexo, há a possibilidade de entender-se que os direitos devem ser garantia e prevalência do princípio nortador da dignidade humana. A esse respeito Narciso Leandro Xavier Baez, citando John Finnis, destaca:

[...] os seres humanos possuem valores básicos que não são meras abstrações, mas que constituem aspectos os quais representam um real bem estar, necessário à sua sobrevivência, como, por exemplo, o direito à vida, o direito de não ser privado da capacidade procriadora, entre outros. Por conta dessa característica, ressalta o autor, essas necessidades formam um corpo de direitos inatos que não admitem exceções ou restrições, razão pela qual assumem o caráter universal. (BAEZ, 2007, p. 76).

Constata-se assim que tais direitos são culturais e evoluem da mesma forma com que a própria humanidade vai evoluindo, uma vez que, novas tecnologias são descobertas e novos conhecimentos dão origem a novos direitos considerados essenciais a pessoa humana. E para que os direitos sejam efetivados, não se podem criar regramentos a serem observados de forma igual em povos culturalmente diferentes. Diante dos desafios existentes, é possível reconhecer que as políticas públicas nada mais são que recurso que buscam enfrentar ações que assegurem a todos condições em seu sentido amplo para a reflexão e discussão referente ao ‘descaso histórico’ das políticas públicas no reconhecimento das populações indígenas, garantindo assim o respeito basilar da dignidade humana.

Neste sentido, cita-se de forma acentuada as colocações Touraine (1999, p. 235):

Compreender o outro na sua cultura, isto é, no seu esforço para ligar identidade e instrumentalidade numa concepção do sujeito, não se trata de ficar espantado perante as diferenças entre indivíduos de

pertenças culturais diversas (como é possível ser persa?), mas de discernir as convergências e divergências entre as interpretações que pessoas de culturas diferentes dão aos mesmos documentos ou aos mesmos acontecimentos.

Cumpramos esclarecer a dimensão do princípio da dignidade da pessoa humana, que, em sua essência, deve harmonizar-se às distinções das diversas culturas existentes, segundo critérios que são modificados conforme o lugar e tempo. A dimensão básica dessa dignidade é o elemento essencial que o ser humano não aceita ser tratado como algo descartável e desprovido de seus direitos. Mudanças comportamentais devem ser consideradas para que não seja violada a dignidade, independentemente de práticas culturais, principalmente se estas violarem o bem maior que é o ser humano.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a intenção de constituir uma consideração não final, mas sim inconclusiva sobre o assunto em questão e de lançar algumas provocações que colocam ‘dúvidas’ na implementação das políticas públicas em sociedades capitalistas, resgatamos dessa reflexão a perspectiva das ressignificações históricas que criam condições para pensar na formação da comunidade humana. Se o Brasil é considerado o país das *sociedades multirraciais*, com destaque para os 734 mil indígenas, no atual cenário se tem, efetivamente, quais políticas públicas? Nesse sentido, recorre-se aos referenciais da Organização das Nações Unidas, que reconhecem e garantem a todos os povos excluídos historicamente o acesso aos seus direitos sociais. Exemplo disso encontra-se no art. XXVI da Declaração Universal dos Direitos do Homem, de 1948, onde há uma abertura para pensar na Convenção Relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino, de 1960, e no art. 13 do Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, de 1966.

Por isso, segundo Bobbio, os direitos conquistados pelos povos excluídos precisam necessariamente de “um sistema normativo, onde por ‘existência’ deve entender-se tanto o mero fator exterior de um direito histórico ou vigente quanto o reconhecimento de um conjunto de normas como guia da própria ação. A figura do direito tem como correlato a figura da obrigação”. (BOBBIO, 1992, p. 79-80).

Portanto, a referida obrigação deve orientar a construção das políticas públicas com base em um sistema normativo que garanta o acesso aos direitos dos povos indígenas e de outros, conforme consta na Constituição Federal de 1988, no artigo 231, que determina o reconhecimento dos indígenas por entre sua diversidade e a manutenção desse *diverso*, ou seja, sua preservação. Importa lembrar que é a União que tem dever de – além de proteger – incentivar o respeito às diversas tradições. Jornada hercúlea, já que a camada majoritária do *socius* é eivada de *microfascismos* em se tratando de diferença.

REFERÊNCIAS

- ANCHIETA, José de. **Cartas, informações, fragmentos históricos e sermões do padre José de Anchieta: 1554-1594**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1933.
- ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras Pedagogias**. – Petrópolis: Vozes, 2012.
- BAIÃO, Antônio. **História da expansão portuguesa no mundo**. Lisboa: Ática, 1939. v. 2
- BAUMAN, Zygmunt. **Vida líquida**. Trad. Carlos Alberto Medeiros. 2.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.
- BAUMAN, Zygmunt. **44 cartas do mundo líquido moderno**. Trad. Vera Pereira. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.
- BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual**. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.
- BAUMAN, Zygmunt. **A riqueza de poucos beneficia todos nós?** Trad. Renato Aguiar. 1. Ed. – Rio de Janeiro: Zahar, 2015.
- BAEZ, Narciso Leandro Xavier. **A problemática dos direitos humanos no mundo globalizado**. 2007. 102 p. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2007.

BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988.

DOM JOÃO III. Regimento de 1549. In: RIBEIRO, Darcy; MOREIRA, Neto e ARAUJO, Carlos de (orgs.). **A fundação do Brasil**. Petrópolis, Vozes, 1992.

GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a política e o estado moderno**. 8 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

HANS KUNG. **Projeto para uma ética mundial**. Trad. Maria Luisa Cabaças Meliço. 2. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

HOBSBAWM, E. **Tempos interessantes – uma vida no século XX**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

MACEDO SOARES, José Carlos. **Fronteiras do Brasil no regime colonial**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1939.

MÉSZÁROS, István. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

TOURAINÉ, A. **Poderemos viver juntos? Iguais e Diferentes**. Petrópolis: Vozes, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011.

SARLET, Ingo Wolfgang (Org.). **Dimensões da dignidade – Ensaio de Filosofia do Direito e Direito Constitucional**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2005.

SILVA, Franklin Leopoldo e Silva; SEGRE, Marco; SELLI, Lucilda. Da ética profissional para a bioética. In: ANJOS, Márcio Fabri dos; SIQUEIRA, José Eduardo de (Org.). **Bioética no Brasil: tendências e perspectivas**. Aparecida: Idéias & Letras, São Paulo: Sociedade Brasileira de Bioética, 2007. (Coleção Bio & Ética).

SILVA, Tomaz Tadeu da. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1995. p. 09 - 30.

PERCEPÇÃO HISTÓRICA AMBIENTAL: FRONTEIRA DUALISTA ENTRE HOMEM E NATUREZA

Simone Ruppenthal¹

EIXO TEMÁTICO 1: Educação e contemporaneidade- comunicação oral

RESUMO: Este ensaio tem a pretensão de constituir de maneira sucinta um traço histórico da educação ambiental, suas implicações, bem como a crescente discussão entorno de uma crise que não se configura apenas no âmbito ambiental. Uma problemática que surge e constitui-se em um emaranhado conjunto de situações, as quais nem sempre ocorre simultaneamente, ratificando assim o mundo complexo o qual se fortalece a dicotomia nas relações. Na tentativa de compreender a natureza e a sua complexidade a sociedade humana acaba por fortalecer o que o filósofo Edgar Morin chama de “paradigma da disjunção”. Neste sentido o diálogo estabelecido entre os educadores ambientais e o filósofo vislumbra a necessidade de um novo pensamento entorno das problemáticas bem como a reconstrução do sentimento de pertencimento à natureza.

Palavras-chave: Edgar Morin. Paradigmas. Educação Ambiental. Homem-natureza.

INTRODUÇÃO

“Na aurora do terceiro milênio, é preciso compreender que revolucionar, desenvolver, inventar, sobreviver, viver, morrer, anda tudo inseparavelmente ligado.”
Edgar Morin

Tempos de múltiplas crises anunciadas, vivenciadas e arrisco dizer que outras em curso, transformações que perpassam vários campos do saber hodiernamente. Período de inseguranças e instabilidade onde a democracia encontra-se ameaçada em todo o mundo, ciclos climáticos que condicionam mudanças e catástrofes sem precedentes. No planeta urge um clamor pelo fortalecimento de orientações epistemológicas e ontológicas que objetivam defender a vida terrena, posto de maneira digna é o que salienta Michèle Sato (2016).

Uma crise emergente na contemporaneidade, mas que vem marcada profundamente pela modernidade, traça alterações históricas de modo especial no campo ambiental, gerando segundo Philippe Pomier Layrargues (2012, p. 79) mudanças globais complexas, as quais pelo progresso dão origem a uma compreensão paradigmática e dualista, entre o homem e a natureza, distanciamento que culmina na cristalização da visão do mundo e sob a forma que concebemos a realidade a partir da perspectiva humana materializada na ideia de superioridade e centralidade. Enrique Leff (2007, p. 9) caracteriza o mundo em sua complexidade, no qual, pelo saber ambiental emergem diversas reflexões e se fundem, a natureza e tecnologia, onde sobrevivem e ressignificam os pensamentos filosóficos, convergem saberes e precipitam os tempos históricos que já não são mais tempos cósmicos, de transcendência.

Assim sendo, a questão socioambiental bem como outros temas contemporâneos devem ser tratados, sob uma perspectiva mais abrangente, de maneira holística, contribuindo com a formação de uma identidade a qual busca a inter-relação entre as dimensões física, cognitiva, ética e estética como nos afirma José Carlos Libâneo (2010, p. 19). Logo as perguntas que saltam de imediato é como romper a fronteira dualista que se estabeleceu entre homem e natureza? Como construir diante dessa tessitura ambiental complexa um elo de religação?

Buscando compreender essas inquietações, vamos nos ancorar nos escritos, de Edgar Morin, Enrique Leff, Isabel Cristina de M. Carvalho, Lucie Sauvé, Michèle Sato, Philippe Pomier Layrargues, Erivaldo Pedrosa dos Santos, Alfredo Veiga-Neto, José Carlos Libâneo, Cyntia Greive Veiga, bem como nas bibliografias que nos amparam historicamente no campo da Educação Ambiental. Não há a pretensão de esgotar a reflexão ou apresentar uma fórmula que resolva os problemas que assombram o contexto abordado, contudo a ideia é ampliar a visão do quadro ambiental, o qual de fato é bem mais complexo do que nos fazem acreditar as metanarrativas (VEIGA-NETO, 2012), sem reducionismo.

¹ Mestranda em Educação no PPGE da Unochapecó. E-mail: ruppenthal@unochapeco.edu.br

SITUANDO A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Diante da problemática ambiental levantada, urge a necessidade de revisitar a história e buscar a compreensão a respeito das causas que dão origem aos paradigmas, os quais por sua vez potencializam a dualidade homem-natureza, movimento que por intermédio das influências do macro e microambiente, perpassa a educação e as mais diferentes relações.

Partindo do pressuposto de que a educação ocorre em diferentes momentos e formas, não sendo exclusivamente um papel da escola, Cyntia Greive Veiga (2007, p. 10) descreve como sendo fundamental conhecer os processos e as práticas históricas da educação, ampliando assim a maneira de compreender como a humanidade organizou-se e se organiza em um tempo e espaço distinto, bem como transmite seu saber pelas gerações.

Alfredo Veiga-Neto (2012, p. 268) nos diria que é preciso ir aos porões da história, da casa que habitamos, para poder compreender os desdobramentos e as consequências dos muitos e variados problemas sociais e educacionais vividos na atualidade, descida que pretende-se realizar no decorrer do texto, mas ressalto, o objetivo não é somente buscar no fundo deste porão justificativas ou argumentos para esclarecer o caminho tomado pelo homem no decorrer da sua evolução, o qual obviamente compreende o afastamento da natureza, mas sim, demonstrar que há uma complexidade muito maior no que tange essa temática.

Compreender o marco histórico, os tangenciamentos e aproximar os indivíduos ou grupos, dessa temática requer primeiramente entender a categoria ou as tendências contemporâneas que influenciam e convencionam as práticas educativas, pelas quais se definem o objeto de linguagem, neste caso o ambiental, bem como compreender a corrente correspondente que fundamenta sua concepção teórica (LIBÂNEO, 2010, p. 26).

De acordo com Leff (2007, p. 385) o termo começa tomar forma junto às discussões políticas e científicas como símbolo de ressignificação da concepção de mundo, de desenvolvimento. Ainda de acordo com o autor, é o campo do saber que viria completar as formações centradas nos paradigmas da modernidade. O ambiental é assim definido como um adjetivo que designa uma característica, que qualifica uma prática educativa, uma visão holística que busca reintegrar as partes de uma realidade complexa, assim reconhecem Isabel Cristina Carvalho (2005, p. 52) e Layrargues (2012, p. 14). Se o “ambiental” caracteriza-se como uma visão global, integral dos fenômenos, podemos acordar com Libâneo (2010, p. 26) que a Educação Ambiental integra a corrente Holística a qual tem como modalidades: o holismo, a teoria da complexidade, a teoria naturalista do conhecimento, a ecopedagogia e o conhecimento em rede, modalidades que não serão abordadas neste ensaio.

Portanto, a história ambiental abre novas indagações sobre as temporalidades, que definem os processos ecológicos e as identidades culturais, que se cruzam com os avanços tecnológicos e econômicos. Sendo assim, um encontro de racionalidades diferenciadas cuja relação sociedade-natureza torna-se tão somente o primeiro passo para o estudo das complexas inter-relações (LEFF, 2007, p. 386).

Eminentemente para Henriques et al (2007, p. 12) em nível de marco histórico um dos registros institucionais que passa a nomear a então “Educação Ambiental” tem registro na década de 50, mais precisamente em 1948, com o encontro da União Internacional para a Conservação da Natureza (UICN), o encontro ocorreu na cidade de Paris. Contudo, a educação ambiental começa realmente definir seu rumo a partir da Conferência de Estocolmo em 1972, com a inserção da temática na agenda internacional. Já, em Belgrado no ano de 1975 (na então Iugoslávia) faz-se o lançamento do Programa Internacional de Educação Ambiental, no qual foram definidos os princípios e orientações para uma nova educação, como podemos observar no trecho da carta de Belgrado² a baixo (BRASIL, 1998, p. 31).

“Governantes e planejadores podem ordenar mudanças e novas abordagens de desenvolvimento que possam melhorar as condições do mundo, mas tudo isto não se constituirá em soluções de curto prazo, se a juventude não receber um novo tipo de educação. Isto vai requerer um novo e produtivo relacionamento entre estudantes e professores, entre escola e comunidade, entre o sistema educacional e a sociedade”.

Diante do proposto em Belgrado, o desenvolvimento das dimensões humanas para o fortalecimento da identidade ambiental, resulta de ações, mudanças de comportamento e melhoria nos projetos educativos ambientais, propondo desta maneira uma melhor qualidade de vida para as gerações.

Segundo Edgar Morin (1998, p. 30) se há uma referência para quem deseja fazer educação ambiental, ela esta localizada nos desdobramentos de Estocolmo/1977, que aconteceu em Tbilisi, na Geórgia (ex-União Soviética),

² Carta disponível no link a baixo: <http://www.mma.gov.br/port/sdi/ea/documentos/docs/carta%20de%20belgrado.htm>

a Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental, na oportunidade foram acentuados aspectos inerentes tais como: políticos, sociais, econômicos, científicos, éticos, culturais e os ecológicos, os pressupostos que norteiam os princípios e as estratégias adotados em todo o mundo.

Seguindo, outro momento importante ocorre, com o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global³, elaborado pela sociedade civil planetária em 1992 no Fórum Global, durante a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (Rio 92), o qual estimula a formação de sociedades justas e equilibradas ecologicamente que pela educação contribui para a transformação, respeitando a vida e as relações, o que requer responsabilidade individual, coletiva em nível local, nacional e planetário completa Mauro Guimarães (1995, p. 28).

Em Tessaloniki, no ano de 1997, durante a Conferência Internacional sobre Meio Ambiente e Sociedade: Educação e Consciência Pública para a Sustentabilidade, os temas da Rio 92 são reforçados, bem como reconhecido, que passados cinco anos da Rio 92 o desenvolvimento da educação ambiental foi insuficiente, percebendo-se necessário promover diversas mudanças no currículo, chamando a atenção para a urgência em se articular ações baseadas na ética, sustentabilidade além de práticas interdisciplinares. Ainda no âmbito internacional, ganha sinais de reconhecimento a iniciativa de implementar a Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (2005-2014), cujo objetivo é o enfrentamento da problemática socioambiental, na medida em que reforça mundialmente a sustentabilidade a partir da Educação (HENRIQUES et al, 2007, p. 13).

(RE) CONHECENDO A EDUCAÇÃO AMBIENTAL BRASILEIRA

O processo de institucionalização da Educação Ambiental no Brasil, para Carlos Frederico Loureiro (2004, p.87) se faz tardiamente, iniciando em 1973 com a criação da Secretaria Especial do Meio Ambiente (SEMA) e posteriormente em 1981, com a instituição da Política Nacional de Meio Ambiente (PNMA), que estabeleceu no âmbito legislativo a necessidade de inclusão da Educação Ambiental em todos os níveis de ensino, através da Lei 9795/99, a qual prevê a inserção da temática ambiental nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), recomendando uma abordagem transversal e interdisciplinar ao debate educacional (HENRIQUES et al, 2007, p. 13-14; LOUREIRO, 2004, p.12).

Os autores ainda destacam, que a inserção histórica da Educação Ambiental no contexto político nacional em especial é eminentemente recente. O debate se instaura na égide de um governo militar, que até a promulgação da constituição em 1988 mantinha a gestão política das questões ambientais centralizadas, sem participação popular, mas outro fator que influenciou, pode ser o fato do Brasil ser um país periférico⁴, em que as inovações normalmente chegam com atrasos, o oposto dos países centrais (GUIMARÃES, 1995, p. 21).

O marco legal da fundação da E.A brasileira ocorre com a Lei 6.938/81, a qual estabelece a Política Nacional de Meio Ambiente (PNMA) influenciada pela Conferência de Tbilisi. Muito embora, as ações a cima demonstre um movimento entorno da inserção ambiental, para diversos especialistas o ano de 1997 foi o ano da Educação Ambiental Brasileira.

Desta maneira, urge o questionamento de como e porque há esse entendimento? De maneira objetiva, dois fatores podem ter contribuído para a ascensão do tema, conforme nos apresenta Noel Melniss (2008, p. 17): O IV Fórum de EA, em 1997, que se caracteriza como o primeiro grande evento organizado por educadoras/es do Brasil e a 1ª Jornada Internacional de Educação Ambiental, um dos encontros do Fórum Global, nome dado à constelação de eventos paralelos realizados na Praia do Flamengo.

No entanto, é partir de 1997, que as recomendações de Tbilisi chegam ao Brasil, sendo disponibilizadas de duas maneiras distintas: pela Internet, junto a “home page” do Ministério do Meio Ambiente⁵ ou através de um livro publicado pelo IBAMA o qual se intitula: Educação Ambiental: as grandes orientações da Conferência de Tbilisi (BRASIL, 1998, p. 34; MORIN, 1998, p. 30)

³ Esse documento estabelece princípios fundamentais da educação para sociedades sustentáveis, destacando a necessidade de formação de um pensamento crítico, coletivo e solidário, de interdisciplinaridade, de multiplicidade e diversidade (Henriques et al., 2007, p. 12). O Tratado está disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/tratado.pdf>. Acesso em: 21/07/2016.

⁴ Marcos Reigota, (1998, p. 13) rebate a fala de Guimarães, quando o autor diz que o “Brasil é um país periférico, atrasado e copiator de modelos”, certamente é uma afirmativa por vezes equivocada e anacrônica, para Reigota, essa fala faz parte de um resquício deixado pela mentalidade neo-colonizada e deve ser reanalisada, ainda mais se pronunciada por pesquisadores e intelectuais que estão em constante envolvimento com as transformações ambientais e sociais.

⁵ Através do link é possível acessar algumas recomendações da Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental aos Países Membros (Tbilisi, CEI, de 14 a 26 de outubro de 1977) <http://www.mma.gov.br/educacao-ambiental/politica-de-educacao-ambiental/documentos-referenciais/item/8065>

Isabel Cristina M. Carvalho, destaca que o movimento ecológico no Brasil emerge de dois contextos socioculturais: o contexto internacional da crítica contracultural dos anos 1960 e o contexto nacional em que o ideário ecológico acontece no âmbito da cultura política e dos movimentos sociais do País. Embora, de maneira dispersa e ingênua é a partir desta década que os educadores passam a organizar encontros⁶ estaduais e nacionais, nomeando-se “ambientalistas” (CARVALHO, 2002).

Esses movimentos demonstram a importância que a temática ambiental conquistou em um curto período. Carvalho (2008, p. 49) destaca que a luta travada no Brasil e na América Latina em meados dos anos 70, a favor da regulamentação das questões ambientais, registram diversas ações, nomeadas como ecológicas ou ambientais pelos então agora ambientalistas.

Pode-se dizer que a origem e a institucionalização da EA no Brasil foi diretamente influenciada pelos resultados e desdobramentos, das grandes conferências ambientais internacionais promovidas pela ONU. Na esfera da educação não é diferente, conforme descrito na carta de Belgrado, a instituição escolar pode contribuir na construção do espaço público de gestão ambiental, proporcionando as condições para o desenvolvimento das capacidades necessárias aos grupos sociais.

É possível de maneira objetiva verificar no quadro a baixo alguns marcos da Educação Ambiental no Brasil, a nível de políticas.

Principais políticas públicas para EA no Brasil desde os anos 80

1984 - Criação do Programa Nacional de Educação Ambiental (Pronea).

1988 - Inclusão da EA como direito de todos e dever do Estado no capítulo de meio ambiente da Constituição.

1992 - Criação dos Núcleos de Educação Ambiental pelo Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (Ibama) e dos Centros de Educação Ambiental pelo Ministério da Educação (MEC).

1994 - Criação do Programa Nacional de Educação Ambiental (Pronea) pelo MEC e pelo Ministério do Meio Ambiente (MMA).

1997 - Elaboração dos Parâmetros Curriculares pela Secretaria de Ensino Fundamental do MEC, onde “meio ambiente” é incluído como um dos temas transversais.

1999 - Aprovação da Política Nacional de EA pela Lei n. 9.795.

2001 - Implementação do Programa Parâmetros em Ação: meio ambiente na escola, pelo MEC.

2002 - Regulamentação da Política Nacional de EA (Lei n. 9.795) pelo Decreto n. 4.281.

2003 - Criação do Órgão Gestor da Política Nacional de EA reunindo MEC e MMA.

Fonte: Carvalho, Isabel Cristina Moura. **Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico**, 2008.

Após esse breve histórico sobre a educação ambiental no Brasil, Carvalho (2008, p.54) pretendeu destacar a proposta pedagógica existente a qual concebida e orientada pelo Tratado de Educação Ambiental para Sociedade Sustentáveis, busca desempenhar a interdisciplinariedade na compreensão das questões que afetam as relações entre os grupos humanos e seu ambiente, promovendo a inter-relação dos saberes.

Se a história da educação ambiental é a história de um conceito, logo podemos dizer que o saber ambiental se faz em uma visão holística, que ressignifica o olhar sobre as coisas e o mundo em uma ordem complexa e inédita (LEFF, 2007, p. 393).

A FRONTEIRA DUALISTA ENTRE HOMEM E NATUREZA

Pela história é possível reconstruir e aproximar algumas incógnitas que nos permite compreender, como se constituiu gradativamente à distância na relação homem-natureza e o entendimento histórico de ocupação do meio ambiente. Como se dá a apropriação da natureza, bem como, os fatores que contribuem significativamente com o agravamento da problemática atual, paradigmas que determinam a disjunção e uma dupla visão do mundo, desdobramentos que se caracterizam da seguinte maneira: de um lado o mundo objeto ao qual é submetido à experimentação, manipulação e do outro lado, o mundo dos sujeitos que questionam sobre os problemas de existência (MORIN, 2000b, p. 26).

⁶ Esses encontros foram marcados, sobretudo pela troca de experiências, entre escolas da rede pública e privada (educação formal), em áreas públicas como parques e reservas florestais, em comunidades urbanas e rurais (educação não formal). As atividades educativas foram voltadas para crianças e adultos, e tinham a pretensão de enfatizar os pressupostos da educação ambiental, de maneira interdisciplinar, holística e participante (CARVALHO, 2002).

Philippe Pomier Layrargues e Erivaldo Pedrosa dos Santos discutem alguns processos que se tornaram marcos nessa dissociação da natureza, períodos os quais pressupõe que influenciaram o indivíduo, tanto no ambiente micro como macro.

Layrargues (2012, p. 80) destaca cinco fases importantes, para essa dissociação. O primeiro lampejo ocorre com a filosofia grega pré-socrática, quando pela primeira vez o homem coloca-se como sujeito e a natureza como seu objeto, fase compreendida por Santos (2003, p. 286), como aquela em que os homens passam de coletores-caçadores até então como nômades, para a espécie que cultiva seus alimentos e domestica os animais, com o propósito de abstrair energia suficiente para perpetuar a sua espécie.

O segundo momento descrito por Layrargues (2012) advém pela direção do antropocentrismo, onde a doutrina religiosa apresenta-se como *ethos*, de superioridade humana absoluta sobre o natural, o que ocorre a partir da formação de pequenas aldeias que posteriormente se transformaram em cidades possibilitando o aparecimento das primeiras civilizações (SANTOS, 2003, p. 286). O terceiro passo dessa fragmentação ocorre com um fato, mais conhecido em termo histórico a Revolução Científica que para Layrargues (2012) e Santo (2003) marca a conjuntura humana, a qual passa a ver-se como um ser capaz de desvendar os segredos mais íntimos da natureza é o impulso que o homem precisava para descobrir um novo mundo, iniciar o comércio de recursos naturais (madeira, ouro, prata, etc) enriquecendo as potencias europeias, ao passo que as colônias eram devastadas.

Esse foi somente um estágio para a trajetória que leva ao quarto período, o da Revolução Industrial o “glorioso” momento que Layrargues (2012, p. 80) caracteriza como o divórcio entre o sujeito e o objeto, fator que se fortalece ainda mais a distância na medida em que, as máquinas passam a ganhar espaços nas atividades antes desenvolvidas por homens e mulheres. Paralelo ao avanço das máquinas, ocorre a fragmentação e a decomposição da natureza pelas fórmulas da matemática, da química, da ciência, fortalecendo quem antes apenas via-se como sujeito capaz de desvelar os mistérios do universo, seja ele em detalhes mais extraordinários, ou em seus aspectos mais sutis, neste instante tem a certeza que pode dominar e de maneira fria, usar a natureza de acordo com seus interesses, ganhando vulto, desta forma a sociedade de consumo e consequentemente as problemáticas ambientais, ignoradas pelo homem (SANTOS, 2003, p. 287).

Por fim, Layrargues (2012, p. 82) nos apresenta quem sabe até o mais doloso ao homem o quinto momento. O distanciamento se concretiza no atual cenário, com o advento tecnológico iniciado em 1950 com a incorporação da informática, da eletrônica e da mecânica no processo produtivo. Diferente da Revolução Industrial, que as mudanças tecnológicas eram as máquinas, nesta os danos não resultam somente em degradação ambiental, agora a alteração da natureza promove mudanças no mais íntimo dos elementos, na essência- o código genético.

Ainda para Layrargues (2012) e Santos (2003), diante do plano civilizatório moderno esses paradigmas foram se adensando e postulando o domínio de uma natureza que já não é mais perfeita. Impulsionado pelo alto grau de rigidez e diante da insatisfação com as imperfeições, o perfeccionismo leva o homem ao ponto de exercer alterações substanciais. A exemplo temos: a produção do bicho-da-seda, para demanda têxtil que pela intervenção do homem em sua genética agora ele passa a produzir finos fios, ou teias de aranha, os quais com maior elasticidade pode ser usado para criar suturas, implantes e ligamentos mais fortes junto a área médica; os produtos transgênicos; a clonagem, dentre outros exemplos que tornam-se símbolos na tentativa de exercer sua soberania e como se não bastasse, a terra já não encanta mais, agora passa a realizar experimentos no universo, propriamente em outros planetas.

As fases destacadas, podem ser resumidas em três grandes períodos, as quais se apoiam segundo Michèle Sato (2016, p. 15) em Paul Crutzen, que por ocasião recebeu o prêmio Nobel da química (2016), o qual admite importantes contribuições do cosmos para a vida do homem na Terra, é um tempo geológico de grandes mudanças marcado pela presença humana: 1- a Era Industrial (1800 – 1945); 2- a Era da Aceleração (1945-2000); e 3- a Era do Antropoceno, estágio que ocorre o despertar da consciência a qual emerge dos dilemas da sustentabilidade.

Essa história, pontilhada de exemplos de domínio da natureza, advento de característica global que não refere-se de maneira reducionista somente a uma crise ecológica é também, uma crise do pensamento, condição que favorece o surgimento de axiomas, paradigmas que levam à disjunção do homem e da natureza, fragmentação provocada pela modernidade e que definitivamente, traz consequências nefastas à vida de todos os habitantes do planeta terra indistintamente (LEFF, 2002, p. 59; 2007, p.416).

Para Edgar Morin (2000b, p. 25) os paradigmas tem regido a história mundial e o pensamento ocidental, sendo eles responsáveis pelas dicotomias comentadas há pouco, dificultando a percepção complexa existente nas relações, desta forma os indivíduos conhecem, pensam e agem segundo padrões inscritos culturalmente. Deveria esse padrão

ser substituído então por um “conhecimento complexo”, permitindo indicar possibilidades de superação da dicotomia entre esses dois elementos orientados pelo pensamento ocidental (MORIN, 2013, p. 175).

A questão ambiental abre assim uma nova perspectiva epistemológica para compreender o desenvolvimento e a reconstrução da realidade a qual permite analisar as relações de forma complexa, de maneira holística, relações que vêm constituindo-se também da ruptura, do caos (LEFF, 2007, p. 385). De maneira geral, ou em níveis mais amplos, ainda continuamos a mesma lógica de separação, porém pela discriminação social, pelas guerras e a falta de diálogo intercultural, pela incapacidade de compreender o ponto de vista do outro, de uma outra cultura ou uma outra comunidade, embora solidários, os humanos permanecem inimigos uns dos outros.

A consciência holística pode ser compreendida como totalidade cósmica que busca o equilíbrio entre homem e seu meio biofísico, entre as pessoas. Equilíbrio que preserva o ambiente e denuncia toda e qualquer forma de agressão à natureza como um todo (LIBÂNEO, 2010, p. 31).

COMO ROMPER AS LIMITAÇÕES ENTRE HOMEM-NATUREZA

O reconhecimento dessa tênue distância demanda uma transformação no modo que entendemos as vidas humanas e não humanas, requer uma epistemologia radicalmente diferente da que fundou a cristalização dualista homem-natureza, requer perceber o pulsar planetário, ainda que algumas vidas sejam silenciadas pela cultura humana, ferida que deve ser “curada” a partir do equilíbrio entre humanos e não humanos (CARVALHO, 2011, p. 40; SATO, 2016).

Morin (2000a, p.28) destaca, que não se trata de demarcar o que é propriamente humano em oposição à natureza, de admitir o objetivo e descartar a subjetividade, sem pensar que no conhecimento objetivo há estruturas subjetivas, ainda que históricas, sociológicas ou culturais. É reconhecer que não há evidências que nos permita estabelecer fronteiras que separem o homem e a natureza.

Para Libâneo (2010, p. 23) é necessário reestabelecer as práticas e as unidades de conhecimento fragmentado pela modernidade e compreender que não há uma natureza humana universal, mas que por meio do princípio da integração os indivíduos se comunicam e vão se constituindo socialmente, formando sua identidade, assumindo o papel de protagonista na sociedade do conhecimento. Para o autor não há cultura dominante, todas as culturas são de igual valor.

Diante desse quadro, Sato (2016, p.24) percebe a busca incessante de novas formulações teóricas que possam contribuir para o entendimento das questões ambientais e para a superação desta fragmentação. Drama da existência humana que, deixa de ser oposta e ganham vida dinâmica de complementariedade. Por vezes ressignificada pelo silêncio, outras pelo barulho na militância corajosa, contrasta na ordem e desordem, da organização e da desorganização da gênese e da morte conforme Morin (2000b, p. 83) nos apresenta.

Estamos na era planetária e para Morin (2000b, p. 44) é uma aventura que conduz o sujeito de uma história, é preciso reconstruir o sentimento de pertencimento à natureza, potencializando a partir desse momento o reconhecimento da sua humanidade, diversidade cultural, situando o homem no universo e não realizando a separação, é tomar consciência que por meio da própria natureza reencontramos parte da nossa identidade humana dentre os demais seres vivos, haja vista que devemos considerar o enraizamento no cosmos físico e na esfera viva, posterior o desenraizamento humano, isso porque estamos dinamicamente dentro e fora da natureza (SAUVÉ, 2005, p. 317).

“Somos a um só tempo, seres cósmicos e terrestres” (MORIN, 2000b, p. 47), por isso é preciso aprender a estar no e com o planeta, aprender a viver, a dividir, não só dominar, compreender viver juntos nessa Terra é certamente um desafio e ele perpassa a esfera ética e política mais exigente de nossas sociedades. Compreender nosso planeta com uma grande morada a qual é habitada por diferentes seres é perceber no cenário atual a responsabilidade do homem em relação às gerações futuras (SATO, 2016).

Habitat que é caracterizado por Leff (2007, p. 282) como a territorialidade de uma cultura, a espacialidade de uma civilização em que se projeta e habitam diferentes sujeitos. Espaço que forja cultura, simboliza a natureza e imprimem marcas históricas no seio da civilização. Para Sauvé (2005, p. 317) é a “casa de vida” compartilhada. Já Michèle Sato (2016, p. 24) define como casa planetária, a qual também necessita de cuidados, proteção e ternura, relação do homem com o espaço que não se configura somente com o outro, não está só na casa, mas no todo que ele habita. Nessa perspectiva, vê-se que a relação do indivíduo com a terra e com o lugar onde vive, é tão forte e tão íntima quanto o espaço da casa.

A metáfora utilizada acima para Veiga-Neto (2012, p. 270) jamais é neutra, ela transporta sentido de um lado ao outro, ela empresta sentido. E a forma como é empregada pelos autores, compreende uma nova perspectiva de

mundo aos seres humanos e não humanos, carentes de solidariedade, de ética, de amor a si próprio e com a nossa casa: o planeta Terra.

Somos parte de um todo portando outra racionalidade deveria substituir o modelo cartesiano, o qual compreende a natureza como objeto a serviço do homem. É hora de repensar os aspectos materiais e existenciais da vida. (LIBÂNEO, 2010, p. 33; SANTOS, 2003, p. 291).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A crise ambiental é a crise do nosso tempo, esta reorientando e ressignificando a história da humanidade, apresentando limites reais, mas, mais do que uma crise ecológica a problemática ambiental levanta questionamentos a cerca do pensamento da civilização ocidental, provocando mudanças nas práticas educativas e no re-conhecimento do mundo em que habitamos (LEFF, 2002, p. 195-196).

Compreender que a crise contemporânea também perpassa o sistema educacional é um passo imprescindível para, encontrar alternativas no sentido de reestabelecer, a conexão sujeito-objeto, contudo é um imenso desafio, tanto nos grupos sociais, quanto nas práticas educativas, levando em consideração os resquícios paradoxais deixados na educação.

Corroborando com Edgar Morin (2000b, p 78) por mais que ainda estejamos no limiar de um debate socioambiental, é possível visualizar com bastante nitidez as mudanças que ovacionam em escala global, a favor de uma sociedade holística preocupada com a sustentabilidade e com as condições sociais. Muito embora, a educação carregue sinais remanescentes do cartesianismo, é por essa via que pretende-se realizar a “religação” do homem a natureza pois disso, depende o futuro da humanidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **A implantação da Educação Ambiental no Brasil**. Brasília, 1998.

CARVALHO, Isabel.C.M. O ‘ambiental’ como valor substantivo: uma reflexão sobre a identidade da Educação Ambiental. In: Sauvé, L. ORELLANA, I. SATO, M. **Textos escolhidos em Educação Ambiental**: de uma América à outra. Montreal, Publications ERE-UQAM, 2002, Tomo I, 9. 85-90 (versão em português).

_____. A invenção do sujeito ecológico: identidades e subjetividade na formação dos educadores ambientais. In: Sato, M. & Carvalho, I. C. M. (orgs) **Educação Ambiental; pesquisa e desafios**. Porto Alegre, Artmed, 2005.

_____. **Educação Ambiental**: a formação do sujeito ecológico. São Paulo, Cortez, 3ª. ed., 2008.

_____. A perspectiva das pedras: considerações sobre os novos materialismos e as epistemologias ecológicas. **Educação Ambiental**, vol. 9, n. 1 – págs. 69-79, 2014.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura; FARIAS, Carmem; PEREIRA, Marcos Villela. A missão “ecocivilizatória” e as novas moralidades ecológicas: a educação ambiental entre a norma e a antinormatividade, **Ambiente e Sociedade**, vol. 14, n. 2, pp.35-49, 2011.

GUIMARÃES, Mauro. A dimensão ambiental na educação. São Paulo .Papirus. 1995.

HENRIQUES, R.; Trajber , R.; Mello , S.; Lipai , E. M.; Chamusca , A. (Org). **Educação Ambiental**: aprendizes de sustentabilidade. Brasília: Ministério da Educação (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC), 2007.

LAYRARGUES, PP. **Identidade da Educação Ambiental brasileira**. Ministério do Meio Ambiente / Diretoria de Educação Ambiental. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

_____. In. LOUREIRO, Carlos. F. **Trajetórias e fundamentos da educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2012.

LEFF, Enrique. **Epistemologia Ambiental**. 3 ed. São Paulo. Cortez, 2002.

_____. **Saber Ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação. in: LIBÂNEO, José Carlos; SANTOS, Akiko (orgs.). **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. 3. ed. Campinas: Atomoealinea, 2010. p. 19-62.

LOUREIRO, Carlos F. Bernardo. **Trajetórias e Fundamentos da Educação Ambiental**. São Paulo: Cortez, 2004.

MELNNIS, Noel. A raiz do dilema ambiental está na forma como aprendemos a pensar o mundo: dividindo-o em pedaços. In: **Os diferentes matizes da Educação ambiental no Brasil**. Brasília, 2008.

MORIN, Edgar. As bases internacionais para a educação ambiental. in. **A implantação da educação ambiental no Brasil**. Brasília, 1998.

_____. **Saberes globais e saberes locais: o olhar transdisciplinar**. Rio de Janeiro: Garamond, 2000a.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2 ed. São Paulo. Cortez, 2000b.

_____. **Ciência com consciência**. 15 ed. Rio de Janeiro. Bertrand Brasil, 2013.

REIGOTA, Marcos. Educação Ambiental: fragmentos de sua história no Brasil. In NOAL, F. O.; REIGOTA, M.; BRACÉLOS, V.H.L.(orgs). **Tendências da educação ambiental brasileira**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 1998.

SANTOS, Erivaldo P. EDUCAÇÃO Ambiental: uma visão ideológica e pedagógica. In: NOAL, Fernando Oliveira; BARCELOS, Valdo Hermes de Lima (Orgs.). **Educação Ambiental e cidadania: cenários brasileiros**. Santa Cruz do Sul. EDUNISC, 2003.

SATO, Michèle. ECOFENOMENOLOGIA: uma janela ao mundo. **Educação Ambiental**. Rio Grande. Ed. Especial, jul. 2016.

SAUVÉ, Lucie. Educação Ambiental: possibilidades e limitações. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 317-322. maio/ago, 2005.

UNESCO. Década da Educação das Nações Unidas para um Desenvolvimento Sustentável, 2005-2014: **Documento final do esquema internacional de implementação**, Brasília, Brasil, 2005.

VEIGA, Cynthia Greive. **História da Educação**. 1. ed. São Paulo: Ática, 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo. É preciso ir aos porões. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, 17, n. 50, p. 267-282. Maio/ago, 2012.

PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL: DESVELANDO SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS À CONSTRUÇÃO DE COMPETÊNCIAS NA SALA DE AULA

Doris Marilu do Carmo Xavier¹, UNIPLAC
professora.dorixavier@gmail.com

Érico Paes de Campos², UNIPLAC
prof.ericopaes@gmail.com

Marina Patrício de Arruda³, UNIPLAC
marinh@terra.com.br

Eixo temático1 Educação e contemporaneidade.
Agência financiadora: Não contou com financiamento
Categoria: Comunicação oral

RESUMO

Este artigo propõe trazer uma reflexão a respeito da compreensão de um grupo de professores de determinada unidade escolar do sistema municipal de educação de Lages SC, sobre os significados atribuídos à construção de competências na sala de aula. Este trabalho também lança olhar sobre a formação dos professores, suas práticas pedagógicas e o papel da escola como instituição de ensino que reconhece e valoriza seus profissionais docentes. A pesquisa realizada caracterizou-se como qualitativa e foi desenvolvida através de um estudo de caso descritivo e analítico; e utilizou-se como instrumento de coleta de dados um questionário semi-estruturado. Esta pesquisa nos proporcionou novos e edificantes olhares sobre nosso próprio papel como educadores bem como nossas ações e aplicações na construção das competências em sala de aula. Este estudo permitiu-nos concluir provisoriamente que parece necessário reformular os momentos de formação continuada dos professores para assimilar e posteriormente abordar de forma mais comprometida o tema competências.

Palavras - chave: Construção de Competências . Significados . Professores do Ensino Fundamental

INTRODUÇÃO

O termo competência tão vastamente estudado pelo sociólogo suíço, Philippe Perrenoud nunca foi tão abordado e discutido quanto atualmente neste início do século XXI, onde se busca mecanismos que aprimorem a qualidade das aulas e resulte numa eficácia do ensino aprendizagem. Segundo Perrenoud (1998, p.7):

Se aceitarmos que competência é uma capacidade de agir eficazmente num determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem se limitar a eles, é preciso que alunos e professores se conscientizem das suas capacidades individuais que melhor podem servir o processo cíclico de Aprendizagem-Ensino-Aprendizagem.

O ensino escolar permanece conservador, centrado na figura do professor como “depositante do saber, inviabilizando assim que o aluno construa uma consciência crítica, forma com a qual poderia transformar suas realidades opressoras”. Sobre isso Freire salienta:

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção “bancária” da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta destorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber (FREIRE, 1987, p. 33)

¹ Cursando Mestrado Acadêmico em Educação pela Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC

² Cursando Mestrado Acadêmico em Educação pela Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC

³ Professora Doutora do PPGE- Mestrado em Educação da Universidade do Planalto Catarinense- UNIPLAC

Nesta mesma linha reflexiva o referido autor observa que o professor necessita adotar uma pedagogia diferenciada, que auxilie na construção de uma aprendizagem que seja significativa para todos e indica que o professor deve desenvolver uma série de competências ao longo de sua formação.

Para tanto, convém destacar a nova concepção de ciência destacada por Boaventura Santos, quando afirma:

Em vez da eternidade, a história; em vez do determinismo a imprevisibilidade, em vez do mecanicismo, a interpenetração, a espontaneidade e a auto-organização; em vez da reversibilidade, a irreversibilidade e a evolução; em vez da ordem a desordem; em vez da necessidade, a criatividade e o acidente (1997, p.28).

Segundo o autor, o conhecimento, como construção, humana passa a vivenciar um momento de transição paradigmática. A mudança de um paradigma dominante para outro emergente, onde um novo conhecimento enfatiza a necessidade de se buscar um saber que seja sistêmico e multidimensional, indicando a necessidade da construção de competências ao invés do repasse de conhecimentos.

“As competências não são elas mesmas saberes, savoir-faire ou atitudes, mas mobilizam, integram e orquestram tais recursos” (PERRENOUD, 2000 p.15). Nesse sentido o professor como instrumentador e mediador de conhecimento, deve desenvolver ao longo de sua carreira, as experiências e as competências necessárias para agregar valor ao seu trabalho docente. Para Machado (1996), é necessário lançar mão de uma qualificação profissional e se colocar como mediadora na construção social de identidades individuais e coletivas para que, nesse processo, adquira legitimidade.

O mundo passa por transformações, a globalização faz parte do cotidiano de nosso educando, as tecnologias são uma constante em suas vidas. As novidades tecnológicas suscitam e aguçam a curiosidade dos jovens. A escola enquanto instituição formadora não acompanha tais mudanças e nem sempre leva em conta a utilização das mídias digitais/tecnologias valorizando-as e reconhecendo como aliadas do fazer pedagógico.

Edgar Morin propõe Sete Saberes necessários para a educação do futuro (2001) que a escola deveria ensinar, são eles: As cegueiras do conhecimento: O erro e a ilusão; Os princípios de um conhecimento pertinente; A condição humana; A identidade terrestre; O confronto com as incertezas; A compreensão; A ética do gênero humano.

Refletindo sobre esses desafios para a escola do futuro, relevantes e contundentes, buscamos por meio de um estudo de caso conhecer a realidade com a qual o profissional docente se depara dentro do espaço escolar, mais especificamente a sala de aula, no que se desenvolve a construção de competência.

Nesta perspectiva, Morin questiona: “Quantas fontes, quantas causas de erros e de ilusão múltiplas e renovadas constantemente em todos os conhecimentos”. (2002, p. 31).

Dessa forma, o presente artigo se propõe a fazer uma análise a respeito da compreensão de um grupo de professores sobre o significado da construção de competências considerando que esse conceito, apresentado pelos PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (1999, p.24) do MEC definido como a “capacidade de abstração, do desenvolvimento do pensamento sistêmico, ao contrário da compreensão parcial e fragmentada dos fenômenos, da criatividade, da curiosidade, da capacidade de pensar múltiplas alternativas para a solução de um problema”, ainda é pouco compreendida pelos professores que estão em sala de aula. Para Freire (1996, p.14) a docência exige do educador:

Rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, ética e estética, corporificar as palavras pelo exemplo, assumir riscos, aceitar o novo, rejeitar qualquer forma de discriminação, reflexão crítica sobre a prática, reconhecimento e assunção da identidade cultural, ter consciência do inacabamento, reconhecer-se como um ser condicionado, respeitar a autonomia do ser educando, bom senso, humildade, tolerância, convicção de que mudar é possível, curiosidade, competência profissional (FREIRE, 1996).

De forma detalhada, o autor mostra sua percepção sobre uma prática educativa integrada por elementos fundamentais ao cotidiano docente.

CAMINHO METODOLÓGICO

O estudo de caso aqui apresentado foi realizado numa determinada unidade escolar da rede municipal de ensino. Para tanto se elaborou um questionário qualitativo para trazermos as percepções e compreensões de cinco pro-

fessores das turmas de 6º ao 9º anos do ensino fundamental. O estudo de caso é um método qualitativo que consiste em aprofundar uma unidade individual e serve para responder questionamentos sobre o fenômeno estudado.

Conforme Yin (2001) o estudo de caso é uma estratégia de pesquisa que compreende um método que abrange tudo em abordagens específicas de coletas e análise de dados.

Investiga um fenômeno partindo do seu contexto real, se utilizando de múltiplas fontes de evidências.

Trata-se de um estudo de caso descritivo e analítico pois buscamos além de descrever, problematizar e produzir novas possibilidades para nosso objeto de pesquisa que posteriormente serão confrontadas com as já existentes, proporcionando desta maneira avanços no conhecimento e na práxis pedagógica.

Para garantir transparência e idoneidade ao processo de construção da pesquisa, redigimos um parágrafo relatando como se constituíram as etapas da construção deste artigo.

Dentro da disciplina- Conhecimentos e Saberes- da turma de 2015, surgiu a proposta de um estudo de caso para favorecer e gerar discussões e reflexões, onde o assunto central focalizava questões de Competências na Educação.

Por se tratar de um tema amplo, decidimos nos dedicar às percepções sobre competências por parte dos professores, seguindo as premissas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1999,p24). Para aprofundar e conhecer mais sobre o assunto, diversos artigos sobre as perspectivas de uma educação por competências nas escolas e na sala de aula foram pesquisados e Philippe Perrenoud foi utilizado de forma mais expressiva.

O primeiro passo metodológico foi à criação de um quadro de categorização que se fez essencial para uma melhor articulação do processo. Durante a confecção do quadro de categorização/operacionalização, apontamos conceitos e dimensões que seriam fundamentais ao andamento do processo e na qualidade das pretensões/objetivos a serem alcançados.

Após o processo de categorização, criamos um questionário qualitativo sob a forma de entrevista semi estruturada, para possibilitar assim uma maior abrangência das respostas e consequentes visões dos entrevistados a respeito do tema, nos possibilitando uma leitura mais ampla e concisa para a reflexão dos resultados.

Dividimos a entrevista semi estruturada em três distintos blocos, que em sequência denominamos como: Bloco I de “DADOS GERAIS”, relacionados às questões pessoais, tais como: Idade, gênero, tempo de formação e atuação no magistério e aperfeiçoamento continuado.

No Bloco II as questões foram relacionadas à sua formação inicial, satisfação nesta formação e o que considera ter ficado aquém de suas expectativas; onde e como busca atualizar-se profissionalmente.

Já no Bloco III criamos as perguntas específicas sobre as Competências na Educação, ou seja, o foco central da nossa pesquisa, onde trazemos as respostas na íntegra dentro do artigo. Segue relato:

Na tarde do dia 26/05/15, estivemos na Unidade de Ensino onde se realizou posteriormente nossa pesquisa qualitativa, fomos muito bem acolhidos pela equipe técnica pois se tratava de uma unidade escolar onde estes mestrandos já foram docentes atuando nas turmas de 6º ao 9º anos.

Explicamos que precisaríamos conversar com no máximo cinco professores para um trabalho de mestrado, na disciplina de Conhecimentos e Saberes, e que este trabalho traria reflexões importantes para o aprimoramento da prática pedagógica e, por conseguinte, mais qualidade à educação. Fomos informados de que no dia seguinte, no período matutino, um grupo de exatos cinco professores de 6º ao 9º anos estaria presente na unidade e que poderíamos conversar e aplicar o trabalho anteriormente exposto, no caso, o questionário; com os professores que desejassem participar. Para uma maior credibilidade na aplicação dos questionários, decidimos denominar e identificar os mesmos com nomenclatura de cores em inglês, garantindo assim o sigilo e preservando a identidade dos profissionais envolvidos na pesquisa. Utilizamos também @ na palavra Senhor@, comungando assim com as atuais e crescentes práticas de equidade de gênero.

Com o pressuposto de dar neutralidade sobre uma posição de um gênero aos textos, o uso de “@” e “x” são usados, assim, por exemplo, a frase “todos devem ser contemplados pelo direito a igualdade” é reescrita como “tod@s devem ser contemplado@s pelo direito a igualdade”/“todxs devem ser contempladoxs pelo direito a igualdade”⁴

Reproduzimos a partir de então, dez questionários iguais que foram depositados em um envelope para que nós, enquanto pesquisadores envolvidos no processo, não soubéssemos realmente quem os respondeu. No dia seguinte 27/05/2015 o grupo dos cinco professores (as), reunidos no momento do intervalo, nos foi apresentado e tivemos a oportunidade de propor a participação deles e valiosa contribuição para o nosso trabalho de pesquisa, ressaltamos também sua

⁴ Referência disponibilizada em <https://ensaiosdegenero.wordpress.com/2011/12/22/entre-os-usos-de-e-x/>

livre adesão à proposta. Todo o grupo aderiu prontamente e se colocou à disposição para contribuir conosco ressaltando o quão valioso é receber a “academia” dentro da escola para tratar de questões que venham a agregar à práxis pedagógica.

A direção então pediu que os professores organizassem alguma atividade em sala com seus alunos para assim, de forma bem tranquila responder em sala mesmo, de forma individual, aos questionários.

Nos dirigimos a cada sala de aula e de posse de um envelope com diversos questionários, oferecíamos a eles para que escolhessem o que mais lhe aprouvesse sem que visualizássemos qual o escolhido.

Depois de respondido eles nos chamavam, e com outro envelope em mãos, solicitávamos que guardassem aquele que fora respondido por eles, e novamente sem nossa visualização. Desta forma buscamos imprimir ética e sigilo ao processo proposto. A média de tempo para a resposta foi de 25 minutos, o que nos fez pensar na real profundidade de leitura e preocupação com as respostas por parte dos professores (as).

DESVELANDO SIGNIFICADOS DOS DADOS COLETADOS

Ao iniciarmos a leitura dos questionários, nos deparamos com uma diversidade de percepções por parte dos professores entrevistados acerca do tema competências na sala de aula, bem como de suas realidades enquanto formação, especializações, enfim, diversidade como um todo se faz presente nos docentes entrevistados, de idade à gêneros e inclusive nível de instrução. Do grupo que respondeu evidenciou-se que apenas 40% deles possui especialização em alguma área, isto pode significar que a busca por especialização não ocorra por diversos fatores pois percebemos que idade e tempo de atuação no magistério não são fatores influenciadores nesta situação, por outro lado, coincidência ou não, dos cinco entrevistados, quem possui alguma especialização é do gênero feminino, o que nos fez refletir e questionar se realmente é a mulher, maioria nos espaços escolares, que tem buscado se adequar, especializar e preparar-se melhor para os desafios das salas de aula?

Deixamos esta pergunta em aberto justamente para criar reflexões.

CONSTRUÇÃO DE COMPETÊNCIA: A VIRTUALIZAÇÃO DE UMA AÇÃO

Nesse item apresentamos na íntegra, a percepção dos cinco entrevistados para em seguida problematizar suas percepções. A primeira pergunta foi a seguinte:

O que você entende por competências em sala de aula?

Professor@ Pink destacou *“A competência em sala de aula são as habilidades que o aluno deverá desenvolver com a internalização do conhecimento”*. Ao observarmos este discurso nos pareceu que o próprio professor repassa a responsabilidade de aprendizado para seu alunado, pois a chamada *“internalização”* que pode ser o ato da captação do novo, ou reorganização de um conhecimento prévio, é o aluno que deve desenvolver.

Sendo assim, o professor não traz na sua resposta o que lhe compete como responsabilidade enquanto profissional da educação, em contraponto o professor *Orange* diz e pensa a Competência em sala de aula sob outro olhar: *“Acredito que seja potencializar no meu aluno as suas qualidades,”* deixando transparecer que é sim seu papel e função abrir caminhos para que o seu alunado potencialize suas qualidades, aliás, esta palavra nos chamou muita atenção, pois nos fez observar que este professor percebe que o seu aluno possui consigo e trás, importantes qualidades significativas e que se tratam professor e alunos como seres inacabados, pois o potencializador pode partir de ambos, sendo o professor o fomentador desta autonomia. Encontramos, a partir disto, respaldo em Paulo Freire (1996, p.25) que diz:

Como educador, devo estar constantemente advertido com relação a este respeito que implica igualmente o que devo ter por mim mesmo. Não faz mal repetir afirmação várias vezes feitas neste texto o inacabamento de que nos tornamos conscientes nos fez seres éticos. O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. (FREIRE, 1996, p.25)

Já *Professor@ Green* nos aponta ainda outro aspecto relevante na relação de sala de aula no que diz respeito às competências *“as particularidades dos alunos, as diferentes formas de compreender o que é repassado,”* sua preocupação com as singularidades e mecanismos de aprendizagem nos fazem acreditar que a valorização de cada indivíduo está acontecendo e sendo privilegiada.

Também observamos que as percepções sobre competências em sala são diversas como vamos ver na resposta a seguir, onde para *Professor Blue* tem relação com *“habilidade de tempo, conteúdo e desenvolvimento didático”*. Ser competente

aqui demonstra ter controle do tempo “hora aula” e as exigências de conteúdos que cada disciplina tem como compromisso previsto para trabalhar durante o ano letivo, é o livro didático a ser concluído, são os planos de aula a serem desenvolvidos e aplicados. Sendo assim, projetos sugeridos além do cronograma a ser seguido *ipsis litteris*, acabam “roubando” horas aula para ele imprescindíveis ao desenvolvimento de suas aulas. Há um apanhado de situações que faz com que o professor tenha de se tornar um hábil controlador do tempo e assim poder desenvolver os conteúdos.

Partindo do depoimento do *Professor Purple*, que define como competência como algo a ser repassado “*por orientação, trabalhar os conteúdos, as áreas, as normas e dever*”.

A escola como instituição reproduz e impõe os valores da sociedade atual, e também cria noções de regras e normas coletivas. Uma observação importante sobre a percepção de competências em sala é a que cita Oliveira se referindo ao espaço pedagógico na escola:

Considerada uma reunião e indivíduos (alunos, professores e funcionários) com objetivos comuns e em contínua interação, a escola é um grupo social que transmite cultura. A escola pode também ser vista como uma instituição, ou seja, um conjunto de normas e procedimentos altamente valorizados pela sociedade, cujo objetivo principal é a socialização do indivíduo e a transmissão de determinados aspectos da cultura. (OLIVEIRA, 2001, p. 217)

Perguntamos então se a escola trabalha sobre a perspectiva que cada qual elencou sobre competências em sala de aula e ainda de que forma acontecem estes processos. Dos cinco entrevistados apenas um deles deu resposta negativa, ou seja, não acontece nenhum mecanismo de orientação ou perspectiva sobre o tema, já os outros quatro descreveram que sim, que acontece a preocupação e a preparação para uma melhor aplicação das competências em sala de aula e de como se dá esta construção dentro do espaço escolar, inclusive sinalizando que a própria escola prepara os professores.

Vejamos a seguir dois discursos que trazem estes pensares: *Professor Purple* “*diz que é com reuniões e discussões entre professores, orientadoras, diretor*” e ainda *Professor@ Pink* ressaltando que é “*pelas orientações recebidas quanto às nossas formas de atuação em sala de aula*”. Esses depoimentos debatidos por nós, novos pesquisadores, realçam o interesse pessoal daqueles que estão diretamente envolvidos no processo. Para esclarecermos um pouco mais a forma de aplicação das competências em sala de aula, elaboramos os seguintes questionamentos: **Quais as dificuldades e facilidades encontradas para a realização das suas propostas pedagógicas sobre a ótica das competências em sala de aula?**

Neste primeiro momento traremos então das **dificuldades apontadas** pelo grupo e veremos o quanto essas declarações se aproximam no que tange a vida social dentro das salas de aula e no espaço escolar. *Professor@ Pink* ressaltou a “*indisciplina dos alunos; A falta de interesse dos alunos pelo estudo; A falta de cultura dos pais em acompanhar a vida escolar dos filhos*”. *Professor@ Orange* reafirmou a questão da “*Indisciplina e a falta de interesse dos alunos*”.

Professor@ Green deu ênfase à “*falta de interesse dos alunos; Visão distorcida por parte dos alunos sobre o que é estudar; Deficiência que alguns alunos chegam no 6º ano na parte da escrita e interpretação*”. *Professor Purple*, por sua vez, deu vistas ao “*Comportamento dos alunos; material adequado, espaço escolar*”. Observa-se aqui a falta de interesse pelos estudos por parte dos alunos. A indisciplina ou comportamento inadequado são sinalizados em todos estes quatro discursos, o que nos demonstra que estes profissionais de educação independentemente de suas formações iniciais, tempo de atuação no magistério e gênero, tem a mesma percepção. A necessidade de mediação de ‘conflitos’ dentro dos espaços escolares é um desafio para eles (as), o que pensar a respeito disso? Os processos de formação de professores não se abrem a essa reflexão? Porque a escola não tem parado e se debruçado sobre estas questões latentes na visão dos docentes?

As famílias, como colocado pela *Professor@ Pink*, realmente perderam a cultura do acompanhamento escolar? Estes dilemas fazem parte da rotina de inúmeros espaços escolares na atualidade. Nós, como pesquisadores e mestrando em educação, temos ciência destas situações e acompanhamos pelos noticiários e enquanto profissionais da educação que somos, já vivenciamos nos nossos espaços de docência.

Quando a gente faz a formação de professores no Brasil, a gente não forma ele para sala de aula. A gente não prepara esse professor para lidar com a indisciplina. Então ele tem que descobrir tudo isso na hora em que está lá, dentro da sala de aula, com 30, 35, 40 alunos, sem preparo”(...) (Denis Mizne, diretor-executivo da Fundação Leman.(MIZNE, 2014)

O que requer a revisão de conceitos e ações pontuais para que o Professor possa com mais qualidade de vida exercer suas atribuições nestes ambientes onde o prejuízo é de todos? Está comprometida a saúde dos profissionais de educação, o não aprendizado eficiente e eficaz dos alunos devem trazer reflexões à toda sociedade. Repensar a educação

é um dos motivadores que nos trouxe até o mestrado e acatar esta pesquisa com rigor e profissionalismo ético é um compromisso.

Traremos agora a última parte das perguntas efetuadas observando que as reflexões são muito ricas e interessantes quando se trata de respostas que sinalizam as facilidades apontadas para ações das competências em sala de aula. Seguem as respostas e nosso parecer.

Professor@ Pink destacou “apoio quanto aos recursos necessários para as atividades, mesmo com a devida falta de materiais”.

Professor@ Orange, “1- Domínio de conteúdo. 2- Acessibilidade de recursos”.

Professor@ Green “material disponível, suporte administrativo”.

Professor Purple, “Informática para pesquisa e trabalhos com consulta”.

Novamente, como aconteceu no questionamento anterior, as respostas em geral indicam o suporte pedagógico, o que agora de forma mais clara nos faz perceber que as vivências destes profissionais são singulares e estão ligadas às práticas e percepções do espaço escolar onde atuam.

Recursos ou acesso a matérias disponibilizadas, e o suporte administrativo são elencados como elementos de suporte à prática do professor. Sem dúvida quando as unidades de ensino se colocam administrativamente ao lado dos professores e disponibilizam ações facilitadoras, isso acaba por influenciar e muito no trabalho e desenvolvimento de competências em sala de aula, resultando assim em possível qualidade educacional. “Outro fator por nós observado é o próprio profissional de educação ter consciência do ‘domínio’ da sua matéria (disciplina), o que resulta em aulas de maior qualidade para os discentes.

Como vivemos atualmente num universo onde há uma gama de tecnologias, é importante sinalizar que a abertura e o acesso ao laboratório de informática, para ser utilizado como espaço que agregue valor e fomenta a pesquisa, torna-se um diferencial para enriquecer as aulas. Não há mais como não vivenciar experiências que envolvam as tecnologias no espaço escolar. Mas de qual maneira utilizamos as tecnologias nos espaços escolares?

Tudo indica que de nada adianta continuar promovendo um uso da internet sem estrutura e orientação adequadas, que não evita que a maioria dos estudantes confie na primeira informação que encontre para sua tarefa, assim como não os ajuda a evitar as distrações da própria rede”, diz o documento da Unesco. (documento da UNESCO)

Daí a necessidade de uma reflexão sobre os papéis de alunos, professores e gestores das escolas diante da realidade que vivemos sem que se perca de vista a construção da competência de ensinar e de aprender com ou sem as novas tecnologias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE O ESTUDO

Temos ciência de que os dados obtidos nesta pesquisa são insuficientes para que possamos fazer uma análise aprofundada do objeto em discussão, no caso, as competências na sala de aula.

Consideramos a pesquisa inconclusiva, porém a mesma permitiu-nos reflexões importantes sobre um processo registrado pelas Diretrizes curriculares e pouco compreendido pelos professores que atuam em sala de aula. Ao analisarmos os resultados que a pesquisa gerou parece-nos evidente que se faz necessário reformular os momentos de formação continuada dos professores para abordar de forma mais comprometida o tema competências.

A narrativa dos professores sobre as dificuldades de se encaminhar o processo de construção de competências indicam a indisciplina, o comportamento e o desinteresse do aluno. Entretanto, a formação dos professores sozinha sem mudança de atitude e prática pedagógica, certamente não garantirão as transformações educacionais de que necessitamos.

Questões como valorização do professor enquanto categoria, melhorias salariais e maiores investimentos no espaço físico onde atuam os docentes também fariam diferença nessa visão do ensino de competências.

A pesquisa nos proporcionou novos e edificantes olhares sobre nosso próprio papel como educadores bem como nossas práticas e aprendizados na construção das competências em sala de aula. Ainda não podemos dizer que os depoimentos retratam posturas certas ou erradas nas suas percepções sobre o tema abordado, mas podemos dizer que os professores ao sinalizarem a importância da “disciplina e do interesse por parte dos alunos” para uma nova relação com o saber, mostram seu reconhecimento de que a proposta de construção de competência, indica a reformulação do paradigma da educação. A resolução de problemas requer autonomia e responsabilidade.

Procuramos ao longo das entrevistas e pesquisa, garantir cada discurso e observar com imparcialidade e isenção de julgamento as percepções. Colocamo-nos no lugar dos professores entrevistados e isso se constituiu numa das experiências mais ricas vividas no mestrado.

O que teríamos nós respondido se fôssemos os entrevistados e não tivéssemos passado pela experiência e pelas orientações recebidas no curso de mestrado? Com esta indagação queremos deixar uma reflexão sobre o tema **COMPETÊNCIAS EM SALA DE AULA**. Compreendemos ser esse tema de extrema relevância e importância para as discussões desde a formação inicial, para que possamos ampliar as possibilidades de ensino e aprendizagem, onde todos aprendam com os resultados.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Ademar de Lima. **Os caminhos perversos da educação**: a luta pela apropriação do conhecimento no cotidiano da sala de aula. Cuiabá. Edufmt. 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

_____, **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____, **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MACHADO, L. A. (1996) **Institucionalização da lógica das competências no Brasil**. Pró-Posições, Campinas, v. 13, n. 1, p. 92-110, jan./abr. 2002

MORIN, Edgar. **Os sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez, 3a. ed, 2001.

OLIVEIRA, Persio Santos. **Introdução a Sociologia**. São Paulo: ática, 2001.

PERRENOUD, Ph. **Construir as Competências desde a Escola**. Porto Alegre: Artmed Editora (trad. em português de Construire des compétences dès l'école. Paris : ESF, 1997, 2^e éd. 1998).

_____, **Porquê construir competências a partir da escola ?** Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades. Porto : ASA Editores. 2001.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. Lisboa: Afrontamento, 1997.

SITES VISITADOS

<https://ensaiosdegenero.wordpress.com/2011/12/22/entre-os-usos-de-e-x/> Acesso em: 10/06/2016

<http://g1.globo.com/fantastico/noticia/2015/03/falta-de-acompanhamento-psicologico-e-maior-problema-na-escola-dizem-professores.html>. Acesso em: 15/05/2016.

<http://www.napratica.org.br/tag/denis-mizne/> Acesso em: 23/07/2016

<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2014/12/dez-tendencias-da-tecnologia-na-educacao.html>. Acesso em: 03/08/2016

<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2014/12/dez-tendencias-da-tecnologia-na-educacao.html> Acesso em 13/06/2015

OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO JURÍDICA NA CONTEMPORANEIDADE

Patricia Noll - pnoll@ucs.br
Universidade de Caxias do Sul - UCS
Eixo Temático I – Comunicação Oral

RESUMO: Diante de uma sociedade dinâmica, um direito estático. E onde surge essa incapacidade do direito evoluir, ou ao menos buscar acompanhar a evolução da sociedade? Uma das respostas possíveis é a educação jurídica. O ensino do direito está pautado pela legalidade, na expressão única do direito como lei. Necessária a legislação e seu estudo, mas imprescindível a verificação de que as fórmulas reproduzidas há séculos no ensino do direito, foram com o tempo, apenas se tornando cada vez mais obsoletas. O direito deve ser um meio de pacificação social, mas essa função só será exercida se o direito corresponder à sociedade que regulamenta, e os juristas forem formados para terem habilidades para essa nova sociedade.

PALAVRAS CHAVES: Educação. Direito. Sociedade. Crise.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Uma sociedade contemporânea se caracteriza pela complexidade, onde os conceitos se alteram rapidamente e as certezas não mais são certas, pois como bem afirma Ilya Prigogine¹, estamos diante da era do fim das certezas.

A contemporaneidade traz nas sociedades mudanças rápidas, movimento que ainda está se produzindo sem que se distingam consolidações que auxiliem a melhor compreendê-las. A intensificação da informação, a comunicação em massa, traz uma fragmentação do conhecimento, que acaba sendo raso, instantâneo, sem reflexão. A passagem de uma sociedade industrial para uma sociedade de informação, de uma sociedade segura para uma sociedade plural e instável gerou crises. Está-se diante de um descompasso entre a escola e a comunidade, entre as instituições e a sociedade. E aqui as ações em educação tem papel fundamental, de propiciar a transformação ou exacerbar as diferenças.

As questões que a contemporaneidade traz à educacional são, portanto, muitas. A forma de proposição das questões é que devem ser alteradas, pois está-se diante de um esgotamento das análises que em nada mais acrescentam ao conhecimento, e patinam em jargões e padrões já exauridos.

A sociedade contemporânea exige ainda mais, uma análise Sócio-histórico-cultural, da realidade social, para que a educação possa não apenas ensinar conteúdos, mas refletir, intervir sobre a realidade. Mas a complexidade da sociedade não está sendo acompanhada pelo conhecimento.

O direito é uma ciência social, ou deveria ser. O direito é o meio de adaptação dos cidadãos ao convívio em sociedade. Seja pela aceitação da doutrina do pacto social, proposta por Rousseau², ou pela necessidade, que embora contrarie a natureza, se faz obrigatória, como defende Hobbes³. O que importa é que o direito deve corresponder a essa sociedade, as suas demandas, os seus anseios.

Nesta perspectiva, diante destas premissas, como a educação jurídica enfrentará os desafios da sociedade contemporânea? Eis aqui a pergunta de ouro do ensino jurídico na atualidade.

2 A EDUCAÇÃO JURÍDICA E SUA FUNÇÃO DIANTE DA SOCIEDADE

O direito representa pacificação social, certeza, segurança. Mas muito se questiona acerca da eficácia do sistema jurídico diante da sociedade atual. Os juristas negam o inevitável. A justiça não está vendada para ser imparcial, está na verdade, cega para o evoluir imprescindível do direito.

Porque os juristas não aceitam o evoluir da sociedade, e o evoluir do sistema jurídico? A resposta está na educação jurídica. Os juristas são programados pelo ensino do direito, a aceitar as teorias dogmáticas, a ler os códigos, e destes livros sagrados retirar todo o ensinamento necessário. No horizonte apenas leis. O ensino do direito está em descompasso com o evoluir da sociedade.

Durkheim⁴, bem assinala, o que estava por vir:

¹ PRIGOGINE, Ilya. *O fim das certezas: tempo, caos e as leis da natureza*. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 1996.

² ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Do contrato Social*, 1762.

³ HOBBS, Thomas. *Leviatã*, 1651.

⁴ DURKHEIM, Émile. *Educação e sociologia*. 3. ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1952, p. 53.

O caso é este: estamos embarcados e a viagem não pode ser adiada. Em muitos pontos nosso sistema tradicional de educação não está mais em harmonia com nossas ideias e necessidades. Temos, pois, de tomar um destes dois partidos: ou bem experimentar, de qualquer forma, manter as práticas que o passado nos tenha legado, embora não atendam mais as exigências do momento; ou bem experimentar o restabelecimento da harmonia que se quebrou, pesquisando quais as modificações necessárias.

Para Durkheim⁵, a educação deve preparar para a sociedade:

O homem que a educação deve realizar, em cada um de nós, não é o homem que a natureza fez, mas o homem que a sociedade quer que ele seja; [...] Longe de ter por objeto único ou principal o indivíduo e seus interesses, a educação é, acima de tudo, o meio, pelo qual a sociedade renova perpetuamente as condições de sua própria existência.

Para a formação para a sociedade, muito bem complementa a ideia de Durkheim, a definição de Rousseau acerca do homem total que a educação deve formar. Paiva⁶ bem resume a ideia do autor:

A mensagem contida no romance é a formação do que denomino de homem total, [...]. Enfim, o Emílio propõe formar um tipo próprio de cidadão cuja especificidade é a de ser um cidadão legítimo tanto de uma sociedade perfeita, idêntica à que concebe no Contrato Social, como de uma mais real, cheia de imperfeições e na qual a presença de homens como Emílio possa contribuir ao seu melhoramento.

Educar para a sociedade é educar para o trabalho, para saber identificar sua função como cidadão e como membro de uma engrenagem maior que é a vida em sociedade. Bem aduz Pfeffer⁷ “mais do que preparar o aluno para o mercado de trabalho, devemos nos preocupar com ensiná-lo a ser uma pessoa.”

Morin⁸ buscou trabalhar em suas obras acerca do método, o “pensar por si mesmo para responder ao desafio da complexidade dos problemas.” Justamente o que está ausente no ensino do direito. Prossegue o autor⁹:

Se é verdade que tudo, em nossa época, está em crise, a crise concerne não menos profundamente aos princípios e estruturas do conhecimento que não impedem de perceber e de conceber a complexidade real, ou seja, também a complexidade de nossa época e a complexidade do problema do conhecimento.

Neste mesmo sentido pronuncia-se Soares, Nogueira e Gomes¹⁰, ao afirmar que “a estabilidade sobre a qual, até agora, a legitimidade na educação e da educação vinha se amparando esfumou-se.”

As bases da educação não sustentam mais a sua estrutura. Novos alicerces são necessários. Novos modelos educacionais, uma nova visão do ensino, e isso só será possível, se a pesquisa em educação se voltar ao problema.

Freire, dedicado ao estudo da educação, defendeu a pedagogia da libertação. Mädche¹¹, ao comentar a obra do autor afirma que se a educação:

[...] visa incutir obediência ao homem, ela cimenta, com isso, sua não autonomia. Se ela o habilita para o pensamento e para o questionamento crítico, ela o liberta para a libertação própria e do mundo.

⁵ DURKHEIM, Émile. *Educação e sociologia*. 3. ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1952, p. 66-67.

⁶ PAIVA, Wilson Alves de. A Formação do cidadão na Obra de Jean-Jacques Rousseau. In *Revista Fragmentos de cultura*, Goiânia, v. 17, n. 1/2, p. 77-92, jan./fev. 2007, p. 81.

⁷ PFEFFER, Renato Somberg. Reflexões sobre a educação contemporânea: a contribuição de Abraham Joshua Heschel a partir de suas raízes judaicas. In *Conjectura: Filosofia e Educação*. Caxias do Sul, v. 16, n. 3, set/dez. p. 68-77, 2011, p. 71.

⁸ MORIN, Edgar. *O Método: 3. O conhecimento do conhecimento*. Tradução de Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Editora Sulina, 1999, p. 36.

⁹ MORIN, Edgar. *O Método: 3. O conhecimento do conhecimento*. Tradução de Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Editora Sulina, 1999, p. 261.

¹⁰ SOARES, Lúcia de A.; NOGUEIRA, Eliete J.; GOMES, Luiz F. No cenário da pós-modernidade: a reiterada exigência de qualidade e excelência contemporânea. In *ta Conjectura: Filosofia e Educação*. Caxias do Sul, v. 18, n. 1, p. 120-134, jan/abr. 2013.

¹¹ MÄDCHE, Flávia C. *Abrindo perspectivas: A intersubjetividade na pedagogia de Paulo Freire*. Porto Alegre: Dacasa Editora, 1998, p. 11

A educação, para Freire¹², portanto, é uma prática para a liberdade. Aduz o educador:

Mas se os homens são seres do que fazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis, todo fazer do que tem de ter uma teoria que necessariamente o ilumine. O que fazer é teoria e prática. É reflexão e ação. Não pode reduzir-se [...] nem ao verbalismo, nem ao ativismo.

O autor destaca algo realmente latente na crise da própria educação e de seus fundamentos. A prática não tem sustentação sem a teoria, e a teoria sozinha não produz efeitos. A reflexão é talvez a grande chave para o ensino. A chave que abrirá as portas para o conhecimento esquecido. Não se trata optar entre a teoria ou a prática. Ambas são necessárias a formação do cidadão, do profissional.

Neste sentido, aduz Ribeiro¹³ que a educação:

[...] parece ter assumido o dualismo cientificista, o qual – ao privilegiar apenas uma das manifestações do conhecimento – o encara como único, tomando-se, assim, a parte pelo todo. Com isso, dissolve-se a conexão entre a teoria e vida. Nesse sentido, não cabe perguntar, em termos de teoria ou prática, sobre qual ênfase deve ser dada em um processo de formação. Ambas dizem respeito aos interesses de formação dos sujeitos.

Outrossim, quando a separação entre a teoria e a prática é exercida na formação de bacharéis em direito, a consequência é a (des)instrução de profissionais que desconhecem a realidade social, e a função do direito na sociedade.

A separação entre teoria e prática nesses termos acarreta um distanciamento do direito em relação à realidade que o envolve. Em avaliações realizadas pelo Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq) [...] constatou-se que as faculdades de direito no Brasil não são capazes de propiciar aos seus alunos instrumentos adequados para a compreensão da sociedade em que vivem e, portanto, aplicar adequadamente o direito. Assim, as faculdades de direito não formam profissionais competentes para o mercado.¹⁴

A modificação da educação, em especial ao presente estudo, do ensino jurídico, não se trata de melhoria na formação dos profissionais, estar-se diante de um déficit social, pois os operadores do direito que farão a estrutura judiciária do país. Nas mãos de profissionais inabilitados estará a direção do direito.

Diante disso, torna-se uma condição essencial reavaliar a real função da escola, uma vez que ela deveria cumprir com sua tarefa prioritária de formar sujeitos autônomos, devendo também o ensino leva-lo a interpretar as diversas linguagens que lhes são oferecidas em seu cotidiano, de maneira a possibilitar que se tornem sujeitos de suas próprias escolhas, decisões estas que não sejam tomadas apenas em benefício próprio, mas sim da coletividade.¹⁵

Precisa-se modificar não somente as grades curriculares dos cursos de direito, precisa-se alterar o modelo de ensino, e isso perpassa pelos docentes e discentes, cada um consciente de seu papel no processo de aprendizagem. Pois se anuncia no ensino do direito uma crise de paradigmas, uma crise da educação jurídica.

3 EDUCAÇÃO JURÍDICA: O DESAFIO

Muito se debate entre os Educadores Jurídicos, a denomina “crise do ensino”, e muito se discute acerca da “crise do direito”. A “crise” parece ser uma boa justificativa para demonstrar que não está bom, mas não temos solução. As Universidades, os estudantes, os professores, e os profissionais do direito devem, perceber que estamos diante de um problema. Uma necessária alteração de paradigma. O direito não acompanha o evoluir da sociedade. E o ensino jurídico

¹² FREIRE, Paulo. *apud* MÄDCHE, Flávia C. *Abrindo perspectivas: A intersubjetividade na pedagogia de Paulo Freire*. Porto Alegre: Dacasa Editora, 1998, p. 64.

¹³ RIBEIRO, Amélia Escotto do Amaral. Para uma releitura das relações entre teoria e prática em educação: contribuições de Habermas. In *Conjectura: Filosofia e Educação*. Caxias do Sul, v. 20, n.1, p. 119-140, jan/abr. 2015, p. 137.

¹⁴ SCABIN, Flávia; ACCA, Thiago. Clínica do direito. In *Métodos de ensino do direito: conceitos para um debate*. GUIRARDI, José Garcez (org.). São Paulo: Saraiva, 2009, p. 8.

¹⁵ LASTÓRIA, Luiz A. C. N.; SILVEIRA, Bruno P.; STEFANUTO, Jéssica R. R.; PIMENTA, Juliana C. F.; DUCI, Juliana R. Teoria crítica da sociedade: um olhar sobre a educação em tempos de sociedade tecnológica. In *Conjectura: Filosofia e educação*. Caxias do Sul, v. 18, n.1, p. 164-178, jan./abr. 2013, p. 170.

persiste ignorando o fato de que não está formando profissionais habilitados para essa nova sociedade, para os desafios que a contemporaneidade apresentam.

Bem destaca Barreto Filho¹⁶ em seu estudo comparado do ensino jurídico americano, ao aduzir que:

[...] para que possa a Universidade bem desempenhar o seu papel, é preciso que os estudantes tenham a consciência de sua missão social, que é a de preparar-se efetivamente para o desempenho de suas tarefas específicas na sociedade.

O problema da educação jurídica é o andar para trás, não se avança, regride-se. Nunes¹⁷ afirma que:

O modelo estabelecido nas faculdades ou cursos de direito é arbitrário e sem nenhum sentido científico nem pedagógico. Não se faz nem ciência nem se ensina a conhecer. Ele foi estabelecido há décadas e nunca modificado.

Ainda, Hommerding¹⁸ complementa que o ensino do direito se resume a formar “despachantes judiciais”, pois produz apenas “repetidores de fórmulas antigas”.

A educação não inova, não provoca, apenas reproduz, de forma maçante e inútil o conhecimento de sempre, que em nada acrescenta, nem ao direito, nem a sociedade.

Evidência desse raciocínio, e de tudo aqui exposto, é a teoria desenvolvida por Freire denominada de teoria da concepção “bancária” da educação.

Aduz o autor¹⁹ que nessa modalidade de “aprendizado” há uma contradição entre educador e educando, o educador tem o trabalho de “encher os educandos de conteúdos”, apenas realizando “depósitos de comunicados – falso saber – que ele [o educador] considera como verdadeiro saber.” Ainda, reporta-se o autor, a mesma concepção que Sartre, denomina de concepção alimentícia do saber, aduzindo que este seria como um “alimento que o educador vai introduzindo nos educandos, numa espécie de tratamento de engorda.”

O direito não pode deixar-se apenas “alimentar”. É preciso corresponder aos anseios sociais. É preciso ao menos acompanhar a evolução da sociedade, já que não é possível prever seu andar.

Ghirardi²⁰, bem salienta o fim das certezas, e as fortes modificações sociais, que acarretam a modificação do direito, e a necessidade de modificação da formação jurídica:

O direito, como elemento central na organização das sociedades, não poderia ver-se a salvo deste amplo movimento de esfacelamento de antigas certezas. Estruturado a partir de elementos cuja solidez e sentido encontram-se agora constantemente questionados, o discurso jurídico encontra-se também em meio a um processo de redefinições de suas matrizes básicas. A tarefa de redimensionar a lógica que informa as relações jurídicas a partir da fluidez das novas estruturas implica, em última análise a reconstrução do direito como forma social e como objeto de ciência, e tem por corolário, conforme aponta Lyotard, a crise dos modos de configuração de seu espaço de ensino. [...] tais solicitações redesenham as expectativas em relação ao profissional do direito, cuja atuação exige hoje proficiência em uma ampla gama de saberes não imediatamente atrelados a noções de formação jurídicas mais tradicionais.

Berticelli²¹, da mesma forma acentua o declínio do modelo tradicional de ensino, diante do evoluir da sociedade, e a necessária mudança de paradigmas do ensino:

A educação, em particular, necessita, mais do que nunca, de continuar a ser um processo emancipatório sem, contudo, a desmesurada e descabida pretensão salvacionista, fundacionalista e totalizadora em velhos e irrecuperáveis moldes.

¹⁶ BARRETO FILHO, Oscar. Novos métodos no ensino do direito: a experiência americana. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rfdusp/article/view/66567>>. Acesso em: 25 de janeiro de 2016, p.377.

¹⁷ NUNES, Rizzatto. *Manual de introdução ao estudo do direito*. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2009, p. 5.

¹⁸ HOMMERDING, Adalberto Narciso. *Fundamentos para uma compreensão hermenêutica do processo civil*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2007, p. 84. FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 35. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, p. 63.

¹⁹ FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 35. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, p. 63.

²⁰ GUIRARDI, José Garcez (org.). *Métodos de ensino do direito: conceitos para um debate*. São Paulo: Saraiva, 2009, p. V-VI.

BERTICELLI, Ireno Antônio. *Epistemologia e educação: da complexidade, auto-organização e caos*. Chapecó: Argos, 2006, p. 45-46.

²¹ BERTICELLI, Ireno Antônio. *Epistemologia e educação: da complexidade, auto-organização e caos*. Chapecó: Argos, 2006, p. 45-46.

O direito desconhece o direito. Conhece apenas a lei. A lei não basta a sociedade. A sociedade clama por segurança jurídica, pela estabilidade e a certeza prometidos com a regulamentação da vida organizada. O poder judiciário e as instituições de ensino, assim como a maioria dos operadores e estudiosos do direito, negam a verdade posta.

Faria e Campilongo²², bem manifestam esse pesar:

Este é o trágico e paradoxal círculo vicioso da ‘pesquisa’ jurídica tradicional: alienada dos processos legislativos, desconhece o fundamento de interesse das leis; alienada das decisões continuadas dos tribunais, desconhece os resíduos dos problemas e do desespero forense do homem.; alienada da verificação empírica, desconhece as inclinações e tendências da sociedade brasileira moderna. Consequentemente, há que se reconhecer que, se a finalidade das faculdades de direito não tem sido a produção do conhecimento jurídico e a Poder Judiciário a sua criação, o ambiente natural para o desenvolvimento da pesquisa científica está comprometido com a sua própria negação.

Aos docentes, é que cabe a busca de um novo educar. Para então motivar os discentes nessa busca pela qualificação da educação jurídica. Pois grande é a preocupação quanto as decepções dos professores à magia da educação. Freire²³, adverte:

Cedo ou tarde, porém, o feitiço se desfaz, desfazendo também a esperança ingênua que o alimentou. Alguns, entre esses educadores, frustrados com os resultados de sua própria magia, em lugar de negá-la, negam o papel mesmo da subjetividade na transformação da realidade, passando assim a engrossar as fileiras mecanicistas.

A educação jurídica, bem evidencia a entrega ao ensino mecanicista que se refere Freire, ao ensino substituído pelo treino. Mas o educador²⁴, ciente da função do professor, aduz:

Me parece demasiado óbvio que a educação de que precisamos, capaz de formar pessoas críticas, de raciocínio rápido, com sentido de risco, curiosas, indagadoras não pode ser a que exercita a memorização mecânica dos educandos. A que treina, em lugar de formar. Não pode ser a que ‘deposita’ conteúdos na cabeça ‘vazia’ dos educandos, mas a que, pelo contrário, os desafia a pensar certo. Por isso, é a que coloca o educador ou educadora a tarefa de, ensinando conteúdos aos educandos, ensinar-lhes a pensar criticamente.

Ao professor ensinar. Ao aluno apreender. Projeto simples de execução complexa. No mesmo sentido que Freire aduz ao educador a função primordial do ensino, Ruy Barbosa²⁵, no seu célebre discurso dirigido aos acadêmicos de direito, bem sintetiza a ideia do que se busca na pesquisa em educação aqui proposta:

Mas, senhores, os que madrugam no ler, convém madrugarem também no pensar. Vulgar é o ler, raro o refletir. O saber não está na ciência alheia, que se absorve, mas, principalmente, nas ideias próprias, que se geram de conhecimentos absorvidos, mediante a transmutação, por que passam, no espírito que os assimila. Um sabedor não é um armário de sabedoria armazenada, mas transformador reflexivo de aquisições digeridas.

Por fim, as incontestáveis palavras de Rousseau²⁶, que afirma: “tudo o que não temos ao nascer e de que precisamos quando grandes nos é dado pela educação. ” Para o pensador a educação não é uma ciência, é uma arte.

Talvez a mágica tenha acabado, a arte não mais produz admiradores, mas enquanto houver plateia, e enquanto houver o mágico, as luzes do conhecimento não se apagam, a produção da educação espetáculo ainda é uma possibilidade.

²² FARIA, José Eduardo; CAMPILONGO, Celso. *A sociologia jurídica no Brasil*. Porto Alegre: fabris, 1991, p. 28-29.

²³ FREIRE, Paulo. *Ação cultural: para a liberdade e outros escritos*. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011, p. 242.

²⁴ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: editora Unesp, 2000, p. 100.

²⁵ RUY BARBOSA (de Oliveira). *Oração aos moços*. São Paulo: Martin Claret, 2010, p. 44.

²⁶ ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Émile – Da educação*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999, p. 8.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conhecimento não pode ser um saber construído sobre a realidade social, mas, ele mesmo, deve ser a realidade social.

A multi/inter/transdisciplinariedade é uma necessidade para a educação. Os problemas postos à educação não mais serão solucionados pelas fórmulas tradicionais. A busca da pergunta adequada, da questão que não possui mais resposta evidente é a chave da educação contemporânea.

Mas os impasses são muitos. A desvalorização da teoria em face a supervalorização da prática, faz da educação uma caricatura dela própria. A compreensão de que a teoria e a prática são duas faces da mesma moeda deve ser resgatada. A teoria deve ser encarada como oportunidade de concretização do real, do fazer. A teoria é um instrumento, que deve ser utilizado para melhor compreender a prática, o que se dará fundamentalmente nas pesquisas.

Outrossim, a postura do professor e do aluno devem ser compreendidas dentro do contexto de que a educação é um processo de aprendizagem, onde o trabalho do professor não é meramente ensinar, mas fazer algo para que o aluno apreenda, mas a aprendizagem é ato do aluno, que deve estar mobilizado com a educação. O professor não produz o resultado de sua ação, está será apenas do aluno. O docente é um mediador entre o aluno e o saber, na construção do conhecimento.

Não pode a educação ceder a denominada “indústria do ensino”. O professor deve ser valorizado, dentro de sua própria profissão, como docente e pesquisador. O trabalho coletivo, o cruzamento de informações, a diminuição das fronteiras entre as disciplinas e as ciências. Emergente encontrar novos arranjos explicativos para a complexidade da sociedade contemporânea. Boaventura de Souza Santos, reporta-se a denominada ecologia dos saberes, ou seja, a educação dever buscar a diversidade epistemológica. Deve o educar e o educando buscarem um movimento investigativo questionador. Devem, ambos, buscar mais significado do que conteúdo.

O aprender e o ensinar são uma arte. A educação pode e deve portar-se como ciência. O que deve ser modificado de forma urgente na pesquisa em educação é o paradigma de estudar os sintomas e não as causas das deficiências no processo de aprendizagem.

O desafio é buscar adaptar os currículos a uma realidade plural, volúvel e dinâmica. A cultura, a sociedade e os fatores que interferem no aprendizado devem ser analisados.

Está-se diante de uma nova sociedade. Mas nega-se a novidade reproduzindo a educação com os métodos de uma sociedade que não mais existe.

A tecnologia, não é uma inimiga da educação, e sim uma grande arma no processo de ensino. A vivacidade e interesses variados e urgentes dos alunos deve ser incorporado aos métodos de ensino. O professor que reproduz o livro didático sem compreender a realidade que a educação se insere, não ensina. Deve o professor apreender a ensinar para ter a capacidade de ensinar o aluno a apreender. Isso levará a educação a um aprendizado efetivo.

Ao Educador e ao Educando necessário ainda a consciência de sua incompletude. A convicção de que o aprendizado é eterno, é parte do aprendizado a pesquisa. Nunca se chegará a uma conclusão, apenas a considerações finais de um tema, mas a busca pela inovação do conhecimento é constante.

Assim, conclui-se que são muitos os desafios, mas diante destes desafios que devem os partícipes da educação ampliar as suas perspectivas, e compreender que uma nova sociedade emerge, e problemas ainda desconhecidos e sequer imaginados ainda surgirão, mas esses desafios devem ser o impulso para buscar novos horizontes. Não há nesse novo panorama social limites ao conhecimento, não devendo haver limites para o aprendizado, necessário apenas compreender a nova realidade, e buscar novos métodos, para responder as novas perguntas, afinal onde os desafios são múltiplos, múltiplas também são as possibilidades.

REFERÊNCIAS

BARRETO FILHO, Oscar. *Novos métodos no ensino do direito: a experiência americana*. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rfdusp/article/view/66567>>. Acesso em: 25 de janeiro de 2016.

BERTICELLI, Ireno Antônio. *Epistemologia e educação: da complexidade, auto-organização e caos*. Chapecó: Argos, 2006.

BERTICELLI, Ireno Antônio. *Epistemologia e educação: da complexidade, auto-organização e caos*. Chapecó: Argos, 2006.

- DURKHEIM, Émile. *Educação e sociologia*. 3. ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1952.
- FARIA, José Eduardo; CAMPILONGO, Celso. *A sociologia jurídica no Brasil*. Porto Alegre: fabris, 1991.
- FREIRE, Paulo. *Ação cultural: para a liberdade e outros escritos*. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- _____. *Pedagogia da indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: editora Unesp, 2000.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. 35. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GUIRARDI, José Garcez (org.). *Métodos de ensino do direito: conceitos para um debate*. São Paulo: Saraiva, 2009.
- HOBBS, Thomas. *Leviatã*, 1651.
- HOMMERDING, Adalberto Narciso. *Fundamentos para uma compreensão hermenêutica do processo civil*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2007.
- LASTÓRIA, Luiz A. C. N.; SILVEIRA, Bruno P.; STEFANUTO, Jéssica R. R.; PIMENTA, Juliana C. F.; DUCI, Juliana R. Teoria crítica da sociedade: um olhar sobre a educação em tempos de sociedade tecnológica. In *Conjectura: Filosofia e educação*. Caxias do Sul, v. 18, n.1, p. 164-178, jan./abr. 2013.
- MÄDCHE, Flávia C. *Abrindo perspectivas: A intersubjetividade na pedagogia de Paulo Freire*. Porto Alegre: Dacasa Editora, 1998.
- MORIN, Edgar. *O Método: 3. O conhecimento do conhecimento*. Tradução de Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Editora Sulina, 1999.
- NUNES, Rizzatto. *Manual de introdução ao estudo do direito*. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.
- PAIVA, Wilson Alves de. A Formação do cidadão na Obra de Jean-Jacques Rousseau. In *Revista Fragmentos de cultura*, Goiânia, v. 17, n. 1/2, p. 77-92, jan./fev. 2007.
- PFEFFER, Renato Somberg. Reflexões sobre a educação contemporânea: a contribuição de Abraham Joshua Heschel a partir de suas raízes judaicas. In *Conjectura: Filosofia e Educação*. Caxias do Sul, v. 16, n. 3, set/dez. p. 68-77, 2011.
- PRIGOGINE, Ilya. *O fim das certezas: tempo, caos e as leis da natureza*. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 1996.
- RIBEIRO, Amélia Escotto do Amaral. Para uma releitura das relações entre teoria e prática em educação: contribuições de Habermas. In *Conjectura: Filosofia e Educação*. Caxias do Sul, v. 20, n.1, p. 119-140, jan/abr. 2015.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Do contrato Social*, 1762.
- RUY BARBOSA (de Oliveira). *Oração aos moços*. São Paulo: Martin Claret, 2010.
- SCABIN, Flávia; ACCA, Thiago. Clínica do direito. In *Métodos de ensino do direito: conceitos para um debate*. GUIRARDI, José Garcez (org.). São Paulo: Saraiva, 2009.
- SOARES, Lúcia de A.; NOGUEIRA, Eliete J.; GOMES, Luiz F. No cenário da pós-modernidade: a reiterada exigência de qualidade e excelência contemporânea. In *ta Conjectura: Filosofia e Educação*. Caxias do Sul, v. 18, n. 1, p. 120-134, jan/abr. 2013.

O MEDO DOS PROFESSORES INTEGRANTES DO PROJETO ESTRATÉGIAS E AÇÕES MULTIDISCIPLINARES (...)

Alana de Oliveira¹ - UNOESC

Ana Cavalheiro da Silveira Pilatti² - UNOESC

Clenio Lago³ - UNOESC

Maria Helena Romani Mosquen⁴ - UNOESC

Rubieli Cenci Lunardi⁵ - UNOESC

Eixo 1: Educação e contemporaneidade

Agência financiadora: Pesquisa desenvolvida como o financiamento do OBEDUC, EDITAL CAPES 049/2012 – Programa Observatório da Educação da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (BEB/CAPES), projeto *Estratégias e ações multidisciplinares nas áreas de conhecimentos das ciências humanas, ciências da natureza e linguagens, na mesorregião do oeste catarinense: implicações na qualidade da educação básica*, n.12386.

Categoria: Comunicação oral

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo compreender, através de relatos de professores as marcas de suas angústias e seus impactos na ação pedagógica. A pesquisa foi realizada junto com professores das escolas que compõem a amostra do projeto *Estratégias e ações multidisciplinares nas áreas de conhecimentos das ciências humanas, ciências da natureza e linguagens, na mesorregião do oeste catarinense: implicações na qualidade da educação básica* - CAPES/UNOESC, cuja amostra é composta de 12 escolas da mesorregião do oeste catarinense. A coleta dos dados fora realizada através de questionário com questões estruturadas e semi-estruturadas com o objetivo de mapear os principais medos sentidos e vivenciados pelos professores. Para construir o debate buscaram-se os teóricos que evidenciam o significado da cultura do medo e que abordam os principais desafios contemporâneos da educação. Do que conclui, existe uma cultura do medo que perpassa e estrutura as relações da comunidade escolar e também perpassa e ou é reificada por dadas proposições pedagógicas, essencialmente, as que não se estruturam como base na proposição dialógica.

Palavras-chave: Cultura do medo, Professores. Ação Pedagógica.

1. INTRODUÇÃO

Em sua raiz epistemológica, podemos entender o medo como perturbações resultantes da ideia de um perigo real ou aparente. Mas de modo mais simples podemos dizer que o medo também é a nossa incerteza, é quando nos sentimos ameaçados com o desconhecido, é sentir insegurança, é apreensão de nos desafiarmos nas ações do cotidiano. Medo também é frustração de um passado não esquecido, adiado, que atormenta e torna a temporalidade temerosa. Nas palavras de Bauman (2008, p. 8) compreendemos que:

O medo é mais assustador quando difuso, disperso, indistinto, desvinculado, desancorado, flutuante, sem endereço nem motivo claros; quando nos assombra sem que haja uma explicação visível, quando a ameaça que devemos temer pode ser vislumbrada em toda parte, mas em lugar algum se pode vê-la. “Medo” é o nome que damos a nossa incerteza: nossa ignorância da ameaça e do que deve ser feito

¹ Graduanda em Pedagogia – UNOESC. Bolsista CAPES/UNOESC - *Estratégias e ações multidisciplinares nas áreas de conhecimentos das ciências humanas, ciências da natureza e linguagens, na mesorregião do oeste catarinense: implicações na qualidade da educação básica*. Email: alana_deoliveira@hotmail.com

² Graduanda em Pedagogia – UNOESC. Bolsista CAPES/UNOESC - *Estratégias e ações multidisciplinares nas áreas de conhecimentos das ciências humanas, ciências da natureza e linguagens, na mesorregião do oeste catarinense: implicações na qualidade da educação básica*. E-mail: annapilatti@hotmail.com

³ Doutor em Educação – PUCRS; Mestre em Educação – UFSM; Graduado em Filosofia – UNIFRA; Professor Mestrado em Educação – Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC) Joaçaba, SC – Brasil. Coordenador Institucional do projeto “*Estratégias e ações multidisciplinares... – OBEDUC*”. E-mail: clenio.lago@unoesc.edu.br.

⁴ Mestre em Educação nas Ciências – UNIJUI. Bolsista CAPES/UNOESC: *Estratégias e ações multidisciplinares nas áreas de conhecimentos das ciências humanas, ciências da natureza e linguagens, na mesorregião do oeste catarinense: implicações na qualidade da educação básica*. E-mail: maria_h_mosquen@hotmail.com

⁵ Graduanda em pedagogia – UNOESC. Bolsista CAPES/UNOESC - *Estratégias e ações multidisciplinares nas áreas de conhecimentos das ciências humanas, ciências da natureza e linguagens, na mesorregião do oeste catarinense: implicações na qualidade da educação básica*. E-mail: rc5056@hotmail.com

– do que pode e do que não pode – para fazê-la para enfrentá-la, se cessá-la estiver além do nosso alcance.

O medo está relacionado ao vazio reflexivo; é fruto da não reflexão, quando a racionalidade está suspensa, adormecida ou anestesiada, quando a humanidade não reconhece as atrocidades que estão envolvidas e alienadas tornam-se, por conseguinte, insensíveis ao mundo que o cerca e encolhem-se ao medo.

Ainda na perspectiva de Bauman (2008), há três formas de o medo afligir nossa sociedade líquida: a) pelo medo de não conseguir garantir o futuro, de não conseguir trabalhar ou ter qualquer tipo de sustento; b) pelo medo de não fixar na estrutura social, que significa basicamente, o medo de perder a posição que se ocupa, de cair para posições vulneráveis, e; c) o medo em torno da integridade física.

Atualmente, o medo se efetiva como insegurança. Diz Bauman (2008, p. 16) que, “Vivemos a crédito: nenhuma geração passada foi tão entendida quanto a nossa – individual e coletivamente”. Nossas vidas se tornam líquidas e estão sendo devoradas pelo consumismo, não aproveitamos os momentos de forma duradoura, mas em relações rápidas, intensas e descartáveis, pois no momento em que há atrito nas relações algo se quebra e não se concerta, mas se joga fora. Passa-se longe de um comportamento dialógico.

Os momentos nas relações são extremamente curtos, mas ao mesmo tempo intensos, em que tudo se torna fácil e ao mesmo tempo difícil, pois vivemos em uma era da obsolescência, numa cultura das coisas, “coisas descartáveis”. Sentimo-nos impotentes em um emaranhado de confusão a qual estamos vivendo, com medo do outro, com medo do novo, do desconhecido e daquilo que está por vir, medo da solidão, de ser excluído nesta sociedade em que cada indivíduo é preparado e instruído para buscar a sua felicidade, por meios e esforços individuais.

Então, nos perguntamos como poderíamos mudar isto? O que poderíamos fazer para que não chegue a uma catástrofe total? Por que estamos vivendo uma mudança extremamente violenta, radical, a ponto de ficarmos de mãos atadas, pois a maioria não se lança ao novo, possui medo do desconhecido?

Perguntamo-nos como o medo influencia nessa transformação, pois, há várias maneiras de se pensar nele, sendo que o mesmo está muito presente em nosso cotidiano, seja em relações profissionais, no trabalho coletivo e parcerias com afetivas e familiares. Foram os momentos da Formação Continuada possibilitado aos professores através do projeto de pesquisa “Estratégias e ações multidisciplinares nas áreas de conhecimentos das ciências humanas, ciências da natureza e linguagens, na mesorregião do oeste catarinense: implicações na qualidade da educação básica - CAPES/UNOESC”, que chamaram a atenção dos coordenadores e bolsistas em relatos como:

Dormi mal, o que vivenciei na sala de aula me deixou muito mal. O camarada (estudante) sente ofendido por aquilo que você nem disse; e diz tchau seu velho chato, sai da sala bate a porta e vai embora e o restante da turma fica rindo da tua cara. Me senti sem dignidade. A minha preocupação é que geração está se formando.

Na voz do professor há procura de estratégias de evitar o conflito, como uma maneira de conviver com seu medo e, não causar perda de sono, constrangimento e angustias. Percebemos que o professor trabalha com uma geração que não tem passado como referência. Somos sujeitos frutos da pós-modernidade que valorizam as inovações, o novo, a superficialidade e que vive uma cultura de valores fragmentada.

Através da pesquisa, observamos relatos dos medos vivenciados pelos professores, Depoimentos angustiantes que chamaram atenção e nos desafiaram para a pesquisa do porquê de tanta angústia, medo e insegurança.

Muitas vezes me sinto desorientada, pois os pais mandam os filhos para a escola para os professores educarem seus filhos e isso não é papel do professor, nosso papel é ensinar os conhecimentos necessários para que possam ser um ser humano bom na sociedade.
Muitas vezes fico aflita, por ver que nossos alunos não têm interesse algum nas aulas ministradas, e não é por falta de recursos, é preocupante, pois estou iniciando como professora e estou triste.

A presente pesquisa apresenta em primeiro momento reflexão da cultura do medo em seu contexto histórico, e a segregação e dominação na sociedade moderna. Procura-se investigar, a partir da condição docente contemporânea, o medo que perpassa as práticas dos profissionais que atuam na escola pública trazendo o resultado da pesquisa, quais os medos manifestados pelos professores. Os dados empíricos aqui apresentados no relato dos professores que impulsionaram a pesquisa com professores ligados as escolas participantes do projeto⁶.

⁶ A pesquisa foi realizada junto com professores das escolas que compõe a amostra do projeto Estratégias e ações multidisciplinares nas

Os objetivos traçados para essa pesquisa foram estudados com base nas obras de Bauman: “Medo-líquido” defendido por Bauman (2008, p.228) compreendido como a grande dinâmica da sociedade moderna, como o modo vivido atualmente.

2. O MEDO NA VOZ DOS PROFESSORES⁷

Procuramos investigar, a partir da condição docente contemporâneo, na voz dos educadores, o sentimento de medo que perpassa as práticas dos profissionais que atuam nas escolas públicas que participam do projeto: *Estratégias e ações multidisciplinares nas áreas de conhecimentos das ciências humanas, ciências da natureza e linguagens, na mesorregião do oeste catarinense: implicações na qualidade da educação básica* - CAPES/UNOESC. As informações foram coletadas através de questionário semiestruturado e sistematizadas com base nas seguintes categorias e dispostas por meio dos relatos e gráficos abaixo. Para esta pesquisa foram entrevistados professores das escolas participantes do projeto OBEDUC durante as Formações Continuidadas no ano de 2014, entre maio e junho.⁸

Os dados foram associados em quatro dimensões: medos pessoais, medos associados à profissão, medos sociais e os medos associados à ação pedagógica. Os medos pessoais por se tratar de um sentimento, uma emoção, seus efeitos e reações diferencia-se pela singularidade de cada indivíduo, sua história, suas experiências e os contextos de cada professor. A abordagem do autor Delumenau (*apud* SANTOS; SOARES, 2013, p. 07) a dimensão emoção é:

[...] **uma emoção básica**, como um componente básico da experiência humana. Constata-se, portanto, que o medo é uma emoção básica, não só no sujeito, mas em diferentes formas de vida, aproximando-se de uma reação biológica comum. [...] enquanto nos seres humanos os medos são múltiplos por serem fruto da sua imaginação e, portanto, passíveis de descrições históricas porque sofrem variações [...].

A emoção pessoal vivenciada pelos professores está presente no cotidiano e marcam as suas vidas. Já a dimensão mais social do medo constitui-se em referência aos medos atribuídos aos diferentes contextos sociais:

O medo social é um medo construído socialmente, com o fim último de submeter pessoas e coletividades inteiras e interesses próprios ou de grupos, e tem sua gênese na própria dinâmica da sociedade. Medo produzido e constituído em determinados contextos sociais e individuais, por determinados grupos ou pessoas, com vistas a atingir determinados grupos ou pessoas, com vistas a atingir determinados objetivos de subjugar, dominar e controlar o outro, e grupos através da intimidação e coerção. (BAIERL *apud* SANTOS e SOARES, 2013, p.06).

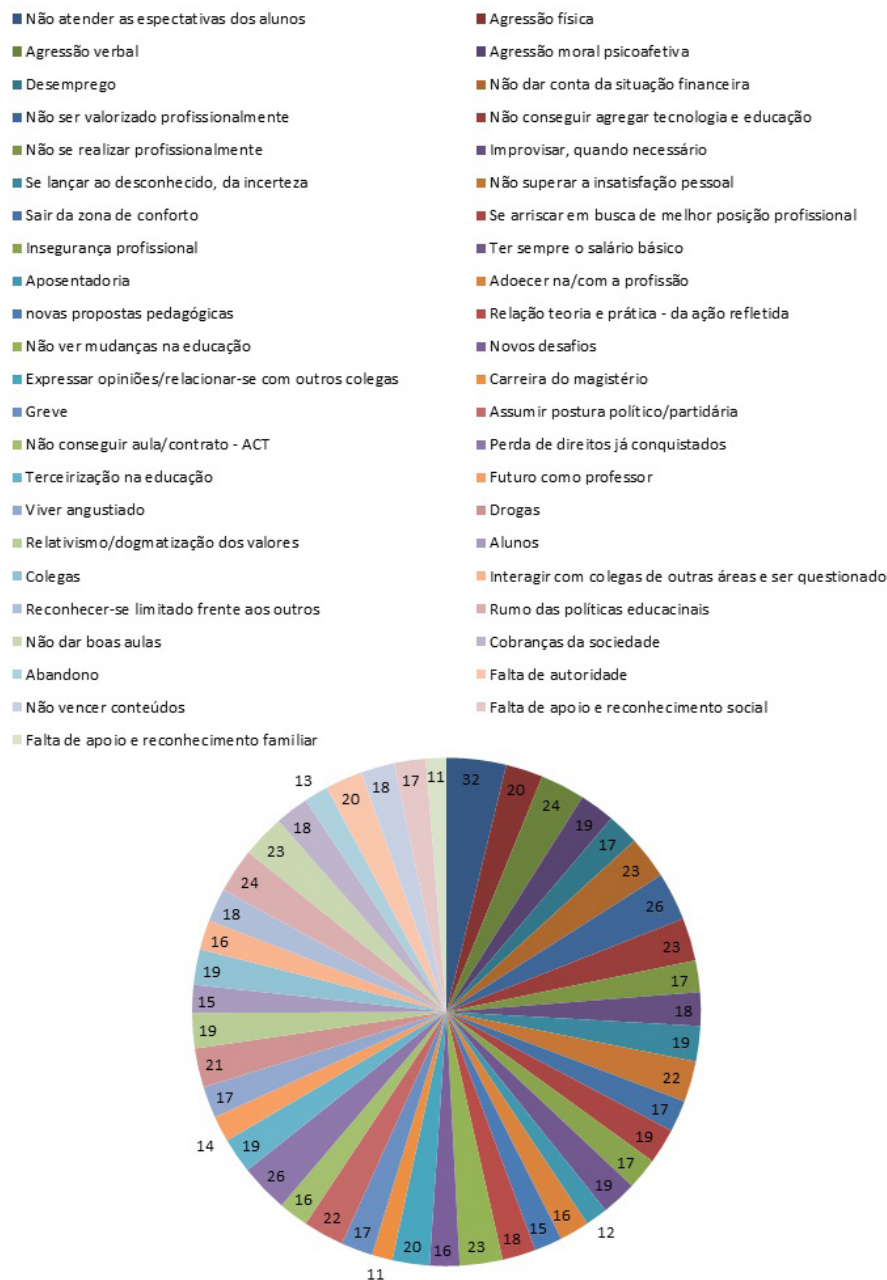
áreas de conhecimentos das ciências humanas, ciências da natureza e linguagens, na mesorregião do oeste catarinense: implicações na qualidade da educação básica - CAPES/UNOESC, cuja amostra é composta de escolas 12 escolas da mesorregião do oeste catarinense. Como a proposta se articula com a pesquisa em andamento “Indicadores de qualidade do ensino fundamental (EF) na mesorregião oeste de SC: estratégias e ações na rede pública municipal de ensino (2010-2014)”, optou-se pela manutenção dos 18 municípios da mesorregião, o critério do porte populacional e a localização garantindo a inclusão de, ao menos, 50% de municípios prioritários para receberem auxílio técnico e/ou financeiro do MEC. Quanto ao porte populacional: Grupo 1 - 50% de municípios com até 10.000 habitantes; Grupo 2 - 30% de municípios com mais de 10.000 e até 30.000 habitantes; Grupo 3 - 20% de municípios acima de 30.000 habitantes. Localização: considera-se a área de abrangência das 15 Secretarias de Estado de Desenvolvimento Regional – SDRs com representação de, ao menos, um município de cada SDR; Ainda a definição de 01 escola da rede municipal por município, observado o menor IDEB registrado em 2011 e a oferta, em 2012, dos Anos Iniciais e Finais do EF: uma representação dos 18 municípios e 18 escolas da mesorregião; A opção de recorte oficial deste projeto, para fins de prestação de contas na CAPES é do 4º ao 9º ano do ensino fundamental.

⁷ Informamos, que os dados coletados e disponibilizados neste texto resultam do projeto de pesquisa “Os medos dos professores”, coletados a partir do esforço de toda a equipe do Obeduc – *Estratégias e ações multidisciplinares nas áreas de conhecimentos das ciências humanas, ciências da natureza e linguagens, na mesorregião do oeste catarinense: implicações na qualidade da educação básica*, sendo portanto, de disponibilidade de tratamento e de publicação, dos membros que compõe a equipe deste projeto. Não ficando, portanto, os direitos autorais restrito aos atores deste texto.

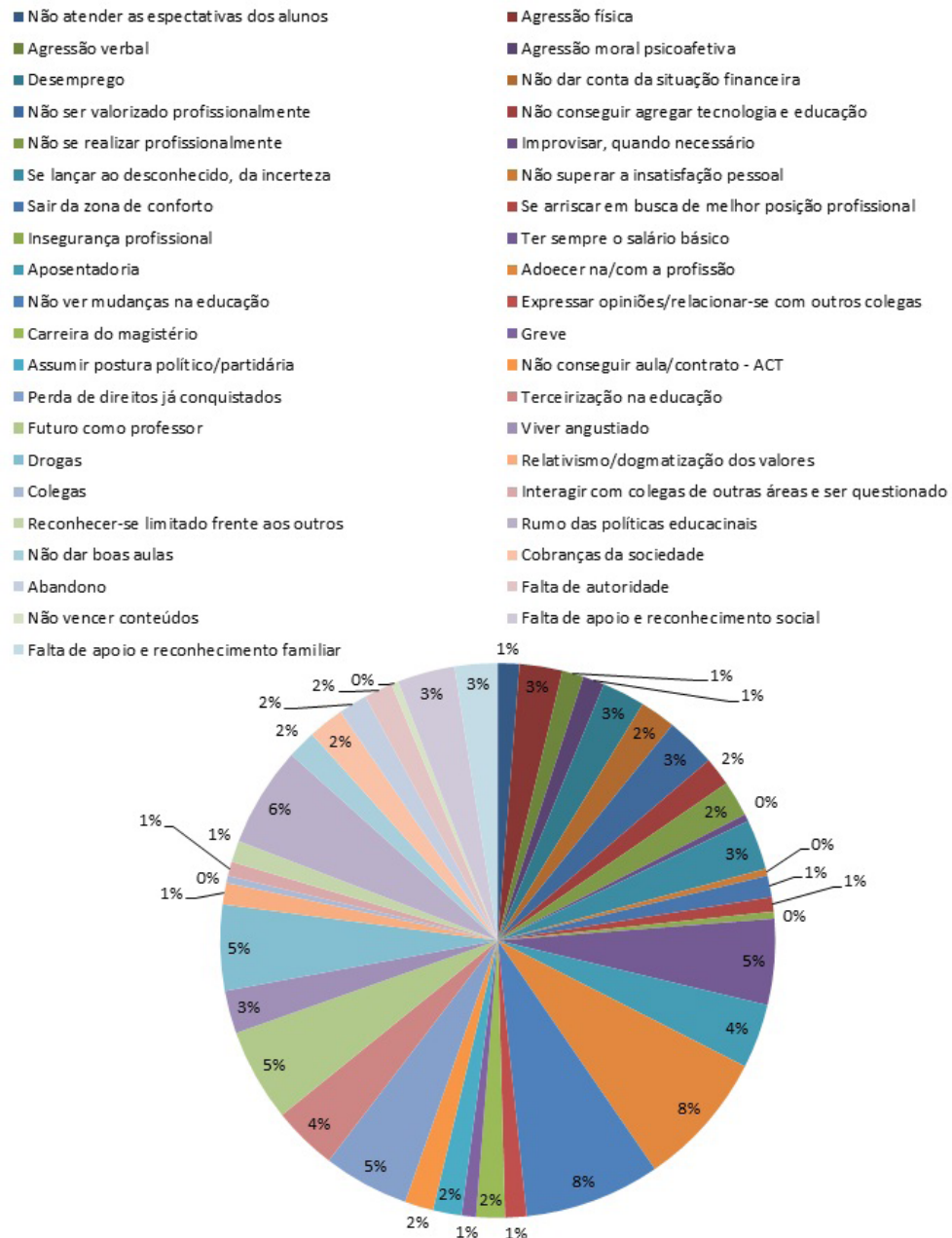
⁸ O objetivo do projeto *Estratégias e ações multidisciplinares....* é promover experiências capazes de ultrapassar as referências fragmentárias da educação básica. Para tal, o projeto, com duração de 4 anos, inicialmente, buscou capacitar teoricamente professores da Educação Básica para tal (realizados em duas etapas: uma em 2014 e outra em 2015), orientou o planejamento e acompanhou o desenvolvimento de estratégias e ações pedagógicas capazes de fazer frente a fragmentação dos saberes. Os dados foram coletados durante a segunda etapa de formação junto aos professores que compõe o quadro amostral do projeto *Estratégias e ações multidisciplinares....* envolvendo professores de doze escolas.

Historicamente, a cultura do medo tem sido utilizada como instrumento de dominação, opressão, coerção e manipulação constituindo em meio a uma dada conjuntura. Os medos profissionais, que não estão nem desvinculados dos pessoais e sociais, estão ligados diretamente às questões profissionais do professor, tais como carreira, direitos sociais/trabalhistas e condições de trabalho. Por outro lado, a partir da condição docente contemporânea, os medos relacionados à ação pedagógica constituem os medos que perpassam as práticas docentes dos profissionais que atuam na escola e dizem respeito aos medos manifestados pelos professores, o contexto do espaço da escola - sala de aula, vinculados diretamente às ações pedagógicas.

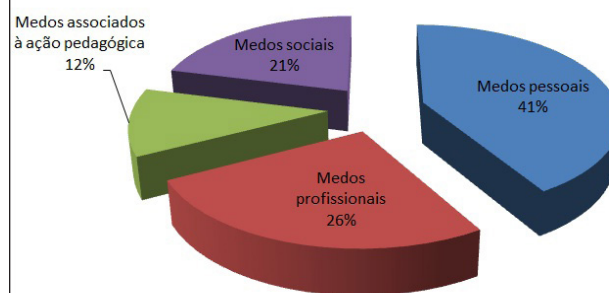
Medos de forma geral

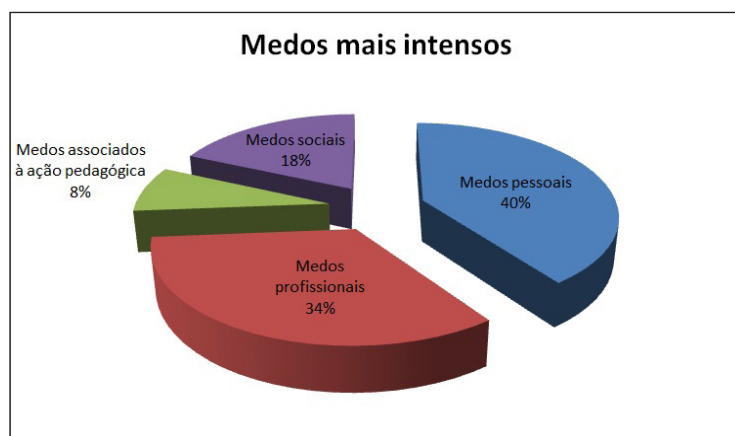


Medos mais intensos



Medos de forma geral





As dimensões dos medos pessoais, de forma geral, aparecem com 41% e os medos pessoais mais intensos 40% dos professores pesquisados, são medos como não atender as expectativas dos alunos, desemprego, não ser valorizado profissionalmente, incertezas, o medo do novo, da aposentadoria, não ver mudanças na educação, assumir postura político partidária, perda de direitos sociais, medo das drogas, de não conseguir dar boas aulas.

A dimensão dos medos pessoais aparece na pesquisa dos professores como sendo algo que gera medo; o medo do novo, do desconhecido, da novidade do que tem por vir, da postura a ser tomada. Tudo isso, faz os professores viver na insatisfação, na disputa e no consumo.

Para Bauman (2007, p. 7), esses são alguns valores da vida líquida-moderna. “Líquida-moderna” é uma sociedade em que as condições sob as quais agem seus membros mudam num tempo mais curto do que aquele necessário para a consolidação, entre hábitos e rotinas, da forma de agir. Na vida líquida, vive-se a incerteza constante e, como tudo se efetiva rapidamente, fica impossível utilizar-se da experiência do passado como aprendizagem. A sociedade líquida-moderna não pode ficar parada, tornando cada vez mais a sociedade da novidade, do que do novo. Bauman (2008), nos faz refletir sobre viver no mundo de novidades a todo o instante. Há uma preocupação dos professores em não atender as expectativas dos alunos, serem descartados. O novo os assusta.

Na dimensão dos Medos profissionais aparecem na pesquisa de medos gerais com 26% e medos mais intensos 34% dos professores. Nesses medos englobam a agressão física, medo de não dar conta da situação financeira, não conseguir agregar tecnologia à educação, não superar a insatisfação pessoal, medo de se arriscar em busca de melhor posição profissional.

A pesquisa evidenciam medos gerados pela profissão, destacam medos diferenciados: o fato de que o professor atua sozinho em um cenário incerto, às vezes violento, falta salário digno e reconhecimento de sua profissão; que o professor assume muitas vezes medos e como resultado de sua projeção, começa acreditar como sujeito fracassado, negligenciado de quem deveria fazer alguma coisa, este sentimento muitas vezes destrói o sujeito-professor.

Na dimensão dos medos sociais, aparecem medos de forma geral 21% e medos sociais mais intensos com 18% dos professores pesquisados, destacam entre eles viver angustiados, agressão moral, greve, falta de reconhecimento social, políticas educacionais, ter sempre os salários baixos.

O medo é uma prática promissora em sociedade onde as instituições sociais, políticas e econômicas fazem com que a humanidade venha se sentir desprovida de poder, isoladas, vulneráveis e condicionadas, constituindo a cultura do medo.

As dimensões dos medos associados à ação pedagógica aparecem na pesquisa 12% como medos de forma geral e 8% medos mais intensos dos professores, destacam como da agressão verbal, insegurança profissional, não haver mudanças na educação, relativismo, dogmatizarão dos valores, não dar boas aulas e não vencer o conteúdo.

Medos dos professores que aparecem na pesquisa associados à ação pedagógica refletem a fragilidade da sua profissão, que gera medo e insegurança de não conseguir cumprir a sua função social como professor. Bauman, (2008, p. 15):

No ambiente líquido moderno, contudo, a luta contra os medos tornou-se tarefa para a vida inteira, enquanto os perigos que os deflagram ainda que nenhum deles seja percebido como inadmissível – passaram a ser considerados companhias permanentes e inadmissíveis da vida humana. Nossa vida

está longe de ser livre do medo, e o ambiente líquido moderno em que tende a ser conduzida está longe de ser livre de perigos e ameaçar. A vida inteira é agora uma longa luta, e provavelmente impossível de viver, contra o impacto potencialmente incapacitantes dos medos e contra os perigos, genuínos ou supostos, que nos tornam temerosos.

O sentimento de medo perpassa as ações pedagógicas dos profissionais que atuam na escola pública, não somente. É necessário compreender que a atuação isolada, individualizada, falta de salário digno, o não há reconhecimento da função social do professor, as condições mínimas de trabalho, situações de estresses vivenciados no cotidiano escolar levam a depressão e geram ansiedades. Cenário no exercício da ação pedagógica que gera medo aos professores.

Porém, observamos nos relatos dos professores ações que desenvolvem no âmbito pedagógico, que superam, ultrapassam tais desafios evidenciados através dos medos como:

“As atividades pedagógicas desenvolvidas na escola com alunos, família e comunidade escolar. São momentos onde podemos compartilhar experiências, conquistas e até mesmo as dificuldades. Estes são momentos de partilha, são únicos onde sonhamos no coletivo”.

“O quanto é bom existir, fazer parte de sonho coletivo, de realizações, conquistas. Até mesmo nas dificuldades, no enfrentamento dos problemas nos fortalecemos numa ação pedagógica educativa colaborativa”.

“É muito boa a sensação de trabalho em grupo, em equipe, da participação na tomada de decisões”.

Observamos com a pesquisa que os professores tem experienciado ações pedagógicas educativas colaborativas, com colegas professores no cotidiano da escola. A ação pedagógica colaborativa permite avanços e cada vez mais busca melhorar o fazer pedagógico do professor, construindo uma identidade de trabalho coletivo, parceria e companheirismo, onde os sucessos e as adversidades são compartilhados entre o grupo interdisciplinar.

No trabalho colaborativo na escola também há uma convivência interdisciplinar, na medida em que há troca de saberes; um aprendendo com o outro. Tais relatos referem-se às experiências proporcionadas pelo projeto *Estratégia e ações multidisciplinares...* Sabemos que um precisa do outro e que os mesmos se fortalecem quando socializam, compartilham as experiências e as vivências.

Observamos que com as experiências colaborativas rompem-se as barreiras do medo dos professores por saírem do isolamento e começam a pensar coletivamente, dividem-se resultados, responsabilidades e cria-se entre os professores uma relação de cumplicidade. A pesquisa aponta os medos dos professores e também sinaliza que através das experiências colaborativas, da alteridade são espaços de superação destes medos.

As experiências colaborativas se dão no encontro com o outro pelo diálogo. Esse encontrar com o outro, cria possibilidade de crescer, aprender, compartilhar, sociabilidade e não viver apenas para si. Essa experiência dialógica possibilita entre os professores inseridos na cultura do medo a superação.

3. O DIÁLOGO COMO REFERÊNCIA À SUPERAÇÃO DOS MEDOS

Na sociedade contemporânea enfatiza-se o sucesso individual, o herói e suas conquistas. Não o bastante, as nossas individualidades dos *tempos líquidos* são em geral frágeis e revelam dificuldade como lidar com a alteridade (o outro como o Outro), com as frustrações, de ter empatia e compaixão, compreender e aceitar o diferente.

Somos diferentes. Essa é nossa condição humana. Pensamos de jeitos diferentes, agimos de formas diferentes, sentimos com intensidades diferentes. E tudo isso porque vivemos e apreendemos o mundo de forma diferente. A questão não é se queremos ou não ser diferente. Mas que, como seres humanos, nossa dignidade depende substancialmente da diversidade, da alteridade (por isso, a possibilidade da clonagem nos choca tanto), porque precisamos garantir o caráter subjetivo de nossa individualidade. (CARVALHO, 2009, p. 11).

Para Lévinas (2004, p.51), a totalidade em que o eu desprendido do diálogo amoroso se encontra engajado não pode ser interpretada como ordem universal em que a ipseidade dos seres é absorvida ou consumada ou sublimada em seu posto social.

Através do diálogo explicita-se a sua identidade, torna-se condição para o conhecimento, que significa o comprometimento com o outro. Estar aberto ao diálogo é o que entende o outro como sujeito histórico. Dialogar é a capacidade de reinventar-se, reinterpretar-se, de alteridade no encontrar das diversidades. Mas sujeitos, comunidades

tanto escolares como culturais que se fecham envolvidas no medo que lhes proporciona desconforto no âmbito da diversidade e buscam abrigo em seus semelhantes, não abrem espaços para interação e convívios diversos no qual as trocas de saberes são enriquecedoras para a formação humana inviabilizando o humano em devir.

É inevitável a convivência com as diferentes formas de se entender o mundo, sendo assim, os múltiplos olhares nos amedrontam e nos causam mixofobia (medo de misturar-se). Fugindo do que nos provoca estranhamento só nos protegerá momentaneamente, logo perceberemos que adiamos o inevitável e teremos que dar conta das diversas possibilidades que nos desestabilizam e nos provocam desconforto. O modo de viver e de pensar do outro nos confronta no cotidiano de nossa existência. O problema é que nós estamos culturalmente e subjetivamente acostumados, aprendemos a perceber o diferente como algo perigoso (HEMANN, 2001). Bauman adverte sobre o impulso de nossas ações:

O impulso para uma “comunidade de semelhantes” é um sinal de retirada, não somente de alteridade que existe lá fora, mas também do empenho na interação interna, que é viva, embora turbulenta, fortalecedora, embora incômoda. A atração que uma “comunidade de iguais” exerce é semelhante a uma apólice de seguro contra riscos que caracterizam a vida cotidiana em um mundo “multivocal”. Não é capaz de diminuir os riscos e menos ainda evita-los. Como qualquer paliativo, nada promete além de uma proteção contra alguns de seus efeitos mais imediatos e temidos (BAUMAN, 2009, p. 45).

As interações acontecem com o diálogo entre as diversas formas de pensamento, no confronto no que eu quero com o que o outro quer e necessita tentando entender o significado de conviver e vivenciar experiências significativas que com o outro nos torna um sujeito único e transformado.

4.1 FORMAÇÃO PEDAGÓGICA NO DIÁLOGO ENTRE OS DIVERSOS SABERES E SUJEITOS

Para que a formação pedagógica aconteça entre os diversos sujeitos e saberes faz-se necessário ampliar debates de reflexão produzindo assim conhecimento. Moreira e Candau destacam que:

Diferentes fatores socioeconômicos, políticos e culturais têm contribuído, assim, para que o currículo seja entendido como: (a) os conteúdos a serem ensinados e aprendidos; (b) as experiências escolares de aprendizagem a serem vividas pelos alunos; (c) os planos pedagógicos escolas e sistemas educacionais; (d) os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino; (e) os processos de avaliação que terminam por fluir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização. (CANDAU; MOREIRA, 2007, p. 20)

A formação pedagógica acontece de forma a ser compreendida como diversa e plural. Nesse caso, a antropologia realiza tarefas importantes para desvendar “o diferente”, descobrir assim, outras formas de organizar a educação escolar e a vida cotidiana.

Destacamos aqui que o diferente não se trata só de culturas e etnias, mas também modos de pensar e de sujeitos que, mesmo inseridos em uma sociedade, não correspondem às expectativas que a sociedade impõe. O sujeito que não segue as regras da sociedade é rotulado como “um estranho no ninho”, logo se percebe o distanciamento desse sujeito por se sentir excluído e se sente num lugar inóspito mesmo estando no lugar em que nasceu.

A preparação dos sujeitos formadores de opiniões necessita levar em conta que a escola é pensada como um lugar de excelência e que é nela que as diferenças se fazem presente entre as contradições. As reflexões e o meio educacional devem direcionar os caminhos de como administrar as diferenças em sala de aula e na vida em sociedade.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudar sobre os medos dos professores nos possibilitou conhecer, ou compreender as manifestações de angustias, desabafo nas Formações Continuidas possibilitadas através do Projeto de pesquisa: *Estratégias e ações multidisciplinares nas áreas de conhecimentos das ciências humanas, ciências da natureza e linguagens, na mesorregião do oeste catarinense: implicações na qualidade da educação básica - CAPES/UNOESC.*

Momento efetivo para elaboração da emoção medo, onde os profissionais podem falar de seus medos, pois o espaço escolar consegue acolher o processo ensino aprendizagem, porém há falta de acolhimento do medo e ansiedade onde professores e ensinam na insegurança e na incerteza.

Na educação pública fragmentada, o professor encontra-se sozinho, isolado e medos vividos causam profissionais angustiados e exaustivos profissionalmente. De acordo com a pesquisa, foram divididos os medos em quatro dimensões para análise e observamos como que os medos pessoais aparecem com 40%, posteriormente aparecem os medos profissionais com 34% e medos sociais com 18% e medos associados à ação pedagógica 8% dos professores.

É possível dizer, de acordo com Bauman (2008), que o medo é mais assustador quando disperso, sem endereço certo, sem uma explicação mais objetiva, pois foram os medos pessoais que apareceram em maior proporção tanto como medos pessoais de forma geral 40% e medos mais intensos 41%.

Procuramos investigar, a partir dos medos dos professores do território na mesorregião do oeste catarinense e possibilidades de subversão no processo de formação e ação pedagógica, e observamos que todas as quatro categorias das quais dividimos a pesquisa para análise dos medos pessoais, medos sociais, medos profissionais e medos associados ação pedagógicas todas estão vinculadas o sujeito professor todas elas incluem a ação pedagógica. Professor-sujeito e ação pedagógica-profissional, uma está vinculada a outra.

Nos relatos dos educadores que vivenciaram experiências colaborativas percebemos satisfação através de outro jeito lidar epistemologicamente com os medos. A prática diária dos professores, seus relatos, suas expectativas, tornam-se elementos vivos das possibilidades de afastar os medos e lançar aos desafios. A ação pedagógica colaborativa na escola mostra-se relevante como uma mudança de paradigma, mas, antes de tudo, um caminho a ser construído coletivamente. Os professores relataram que o trabalho colaborativo fortalece o professor, permite aos diversos envolvidos partilharem suas ideias, projetos e ações educacionais.

Através da pesquisa OBEDUC/Capes, observamos que os professores, a partir de projetos coletivos da escola, foram criando elementos de cumplicidade e rompendo com os medos. E professores que realizam um trabalho isolado, não apresentaram ou descreveram experiência colaborativa pedagógica e não relataram experiências realizadas no contexto escolar. Na pesquisa, chama atenção o relato de uma professora aposentada que não relatou nenhuma experiência colaborativa na sua atuação pedagógica e outra professora iniciante que assinala todos os medos elencados pela pesquisa e ainda relata que se sente impotente, fragilizada e angustiada.

A partir de professores que realizam o planejamento interdisciplinar, foi possível compreender a totalidade do processo escolar e sua materialidade. Demonstraram que a ação colaborativa envolvendo os membros da escola; tem espaços de intervenção, e as decisões são tomadas por este coletivo.

Também os educadores socializam, compartilham resultados, pensam coletivamente. As angústias, acertos e desacertos são partilhados, e não fica no isolamento, desanimado e sem saber achar soluções para os problemas que surgem no cotidiano, e ainda se sentido o culpado por não ter obtido o que almejava.

O trabalho colaborativo conduz a pensar diferentes atos educativos. Abre-se a possibilidade de construção de relações em um grupo, onde seus componentes podem construir progressivamente sua identidade, onde se aprende na relação com o outro, fortalece e interpele os medos e frustrações dos educadores.

O medo pode ser evitado ou impedido, não na sua totalidade, pois isso é inerente ao ser humano, porém a partir de experiências coletivas construtivas no espaço escolar e ações desenvolvidas no coletivo que fortalecem o professor como a interdisciplinaridade, o pensar junto e a cumplicidade na ação pedagógica.

REFERÊNCIAS

BAIERL *apud* KOGUT, César Vinicius; SILVA, Wânia Rezende. Mídia e seus efeitos sobre o medo social. In: PEIXE, Blênio César Severo, HILGEMBERG, Cleise M. de A. Tupich; MELATTI, Gerson Antonio *et. al.* **Gestão de políticas públicas no Paraná: coletânea de estudos. Volume 1.** Curitiba: Editora Progressiva, 2008. p. 277. Disponível em: <http://www.escoladegoverno.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=493>. Acesso em: 18 mar. 2013.

BAUMAN, Zygmunt. **Medo Líquido**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008. Tradução, Carlos Alberto Medeiros.

BAUMAN, Zygmunt. Vida líquida. Rio de Janeiro: Zahar, 2007. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Arquivo disponível em: WWW.livrariacultural.com.br/imagem/capitulo/1859036.pdf. Acesso em 20/03/2016.

CHAUI, Marilena de Souza. **Cultura e Democracia: O discurso competente e outras falas**. 7º ed.- São Paulo: Cortez, 1997.

HERMANN, Nadja. **Pluralidade e ética em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LÉVINAS, Emmanuel. **Entre Nós: ensaios sobre a alteridade**. Tradução Pergentino Stefan Pivatto Editora Vozes. Petrópolis. 2004

MOREIRA A. F.; CANDAU, Vera. **Currículo, conhecimento e Cultura. In. Brasil, Ministério da Educação. Indagações Sobre currículo no ensino Fundamental. Boletim Salto para o Futuro TVE /Brasil. MEC/ Secretaria de educação Básica, set 2007**

PASTANA, Débora Regina. **CULTURA DO MEDO E DEMOCRACIA: UM PARADOXO BRASILEIRO**, 2005. www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/download/2172/1864

SANTOS, Amary Maria de Karla Rovani dos. SORES, Rafael Júnior.dos. **Reflexos Históricos e contemporâneos da cultura do medo da segregação espacial.**

WWW.facnopar.com.br/.../dos-reflexos-historicos-e-contemporaneos-da-cultura-do-medo.

<http://antigo.brasildefato.com.br/node/27412>

<http://coral.ufsm.br/congressodireito/anaais/2013/3-1.pdf>

<http://diariodonordeste.verdesmares.com.br/cadernos/opinio/uma-geracao-de-jovens-educada-na-cultura-do-medo-1.524574>

EDUCAÇÃO POPULAR E O DIÁLOGO COM O FEMINISMO

Jociani Fatima Alves Pinheiro (UNOESC)
jopinheiro.pjr@gmail.com
Educação e contemporaneidade
Categoria: Comunicação Oral

Resumo: Trata-se de um estudo exploratório sobre elementos sócio-históricos da Educação popular no Brasil e de como ela dialoga com o Feminismo, reafirmando a importância da práxis libertadora defendida por Paulo Freire. Essas reflexões referem-se ao período compreendido entre final dos anos 1940 a 1960, quando surgem as ideias e os escritos freirianos. A síntese foi elaborada a partir de estudo bibliográfico e contou com Paulo Freire e Dermeval Saviani, como autores de referência, para articular outros intelectuais orgânicos que abordam o referido tema. As conclusões apontam para a convergência entre a Educação popular e a construção do Feminismo a partir de saberes historicamente construídos por mulheres que insurgem-se contra a invisibilidade imposta pela sociedade patriarcal e machista.

Palavras-chaves: educação popular; feminismo; libertadora

1 INTRODUÇÃO

A expressão “educação popular” foi usada, inicialmente, na Primeira República, intrinsecamente ligada com o “processo de implantação dos sistemas nacionais de ensino ocorrido ao longo do século XIX”, de acordo com Saviani (2013).

Nos anos 1940 até 1963, em consequência da implementação da política populista de mobilização das massas, do crescimento industrial, do aumento da população urbana, bem como da busca pela ampliação de participação nas votações eleitorais (condicionada à alfabetização), inicia-se a implantação das escolas primárias e as campanhas de alfabetização em todo o país, com amplo apoio de dirigentes políticos, pois estes dependiam do voto para terem êxito no processo eleitoral (SAVIANI, 2013)

É nesse contexto que o movimento de educação popular tem início no Brasil, dentro de uma conjuntura social, política e econômica conflituosa, entre a extrema direita, o populismo e as forças de esquerda atentas à necessidade do avanço da consciência das massas, esta que contribui decisivamente para que a mobilização assumisse outra significação, bem como “a educação passa a ser vista como instrumento de conscientização” (SAVIANI, 2013, p. 317). São nessas circunstâncias que a educação popular solidifica o termo “popular”, das bases, construída com o povo.

Do “chão da vida”, da base, das expressões culturais, da realidade social e econômica do povo, nasce a educação popular de que falaremos. Ela surge carregada de simbolismo, ligada aos movimentos e organizações populares, num processo dialógico com sujeitos coletivos e capazes de mudanças em favor da justiça, com bases emancipatórias influenciando práticas educativas também dentro das escolas.

A educação popular se faz e refaz numa teia grandiosa de práticas populares, perpassa a escola, onde educador/a e educandos/as se misturam em suas realidades e constroem momentos de aprenderes e ensinares comprometidos uns com os outros, atravessa os muros e se faz no cotidiano de lutas coletivas, ligadas aos estudos, debates e organizações em favor da vida dos povos □ embora não tenha tida a importância e relevância que merece dentro dos espaços formais de educação, inclusive a academia.

É impossível falar, descrever ou tentar abordar a educação popular sem trazer como principal referência, o educador pernambucano Paulo Freire, que propõe a teoria da Educação Libertadora, dentro de uma pedagogia radical enraizada na conscientização do povo enquanto classe. Suas obras fazem uma ligação estreita entre a realidade brasileira e a possibilidade da educação ser instrumento de libertação da opressão, como diz: “a educação não podendo tudo, pode alguma coisa” (FREIRE, 1992).

O trabalho de Paulo Freire influenciou não só a educação no Brasil, como em toda a América Latina, bem como na África e em programas isolados na Europa, na América do Norte e na Austrália.

Neste artigo buscamos revisitar elementos da história da educação popular a partir de pesquisa bibliográfica, perpassando a ideia de “outro mundo possível”, descrito por Paulo Freire e outros educadores. Nesse sentido é que aparecem as mudanças urgentes nas relações de gênero e o debate sobre feminismo popular e classista, inclusive onde este se entrecruzam com a educação popular.

A maioria dos movimentos feministas e outros movimentos sociais que têm debatido as relações de gênero buscam em seu cotidiano as práticas educativas, como em momentos de formações, seminários, debates, articulação de

grupos de partilha e de luta. Isso indica que para o feminismo a educação é um elemento de fundamental, especialmente para mulheres da classe trabalhadora, que precisam entender o mundo no qual estão inseridas para poder transformá-lo de forma coletiva e definitiva. Essa práxis educativas está interiormente ligada à educação popular.

2 REMEMORANDO A EDUCAÇÃO POPULAR

A terminologia “educação popular” aparece pela primeira vez na educação brasileira no início do século XX em um contexto histórico onde a maioria da população não tinha acesso à educação formal, existindo, portanto, uma grande massa de analfabetos. O país buscava o desenvolvimentismo e a modernização, e a política estava atrelada ao capitalismo periférico e populista, influenciado pelas nações Europeias e da América do Norte.

A perda da hegemonia dos latifundiários cafeicultores e a ascensão da burguesia industrial brasileira, com uma nova estruturação econômica no país, configurando outra realidade de acúmulo do capital e bens de produção, veio também a modificar e exigir novos rumos para a educação. Esta passa a ter a responsabilidade da qualificação e diversificação da mão de obra para o mercado industrial, bem como a necessidade de alfabetizar para aumentar o contingente eleitoral. É nesse período que a educação de jovens e adultos ganha expressão.

No final da década de 40 a educação é marcada pelas discussões da educação de base, surgindo várias campanhas ministeriais e a construção do sistema educacional brasileiro. Os programas e campanhas de educação de adultos entraram como iniciativa criada para a classe trabalhadora, e não com a classe trabalhadora, ou seja, o objetivo tinha a ver com a necessidade dos governos e poderosos e não com o interesse do povo. Nesse contexto, a educação popular era concebida como a extensão da educação formal, que tinha o objetivo de contribuir na adaptação do povo para a realidade econômica e política do momento.

A educação de base era entendida como o processo educativo destinado a proporcionar a cada indivíduo os instrumentos indispensáveis ao domínio da cultura de seu tempo, em técnicas que facilitassem o acesso a essa cultura — como a leitura, a escrita, a aritmética elementar, noções de ciências, de vida social, de civismo, de higiene — e com as quais, segundo suas capacidades, cada homem pudesse desenvolver-se e procurar melhor ajustamento social (BEISIEGEL, 1989, p. 14).

Segundo Paiva (1987), na década de 1950 educadores, entre eles Paulo Freire, aprofundaram o debate em torno da educação de jovens e adultos (EJA), alguns deles acreditavam que a EJA poderia ser uma ferramenta para construção de ideias e consciências. Para esses educadores a educação que era destinada às classes oprimidas não poderia ter caráter somente de transmissão de conteúdo, mas na construção de seres críticos a partir de suas realidades.

Saviani (2013, p. 317) esclarece que na primeira metade dos anos 1960 é que a concepção de educação popular assume outro significado, trazendo consigo uma bagagem de luta e organização popular. A educação passa a ser considerada instrumento importantíssimo na construção do “pensar” da classe trabalhadora, ligada ao avanço de consciência de classe e libertação das situações e opressão. Começa a ser vista como algo construído “do povo, pelo povo e para o povo”, deixando de ser destinada somente para as elites que a usavam para dominação e manipulação das pessoas.

Esse novo conceito de educação popular tem seu início em Recife/PE, onde várias iniciativas estavam ocorrendo, como os Centros Populares de Cultura (CPCs), ligados a União Nacional dos Estudantes (UNE), os Movimentos de Cultura Popular (MCPs), liderados por Paulo Freire, e o Movimento Popular de Base (MEB), criado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) — este coordenado por leigos que deram ao “movimento um caráter de conscientização e politização do povo” (SAVIANI, 2013, p. 317). Essas iniciativas tinham o respaldo dos debates e estudos em torno da realidade brasileira efetuada no âmbito do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) e do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE). Estes, por sua vez, seguiam as reflexões feitas por pensadores cristãos e marxistas do pós-guerra europeu. O Concílio Vaticano II também influenciou muito nesse entendimento de educação popular, já que propunha a doutrina social da Igreja, onde leigos e leigas tornavam-se agentes de trabalho de base nas comunidades e protagonistas de um novo “jeito de ser Igreja”, a igreja dos empobrecidos, trazendo em sua teologia a palavra libertação como centro de toda a ação.

Apesar de suas diferenças e particularidades, esses movimentos tinham em comum o objetivo da transformação das estruturas sociais e valorizando a cultura do povo como sendo a autêntica cultura nacional, intensificavam-se com a visão ideológica nacionalista, advogando a libertação do país dos laços de dependência com o exterior.” (SAVIANI, 2013, p. 318).

Os CPCs estavam ligados às artes, e multiplicavam-se por todo o país. Entendia-se que a cultura popular estava ligada diretamente à ação política, no sentido da consciência que tais espaços podiam despertar, seja nas artes, teatro, cinema, cordéis, música, literatura. Essa tomada de consciência das massas os preparava para a revolução.

Os MCPs acreditavam numa educação genuinamente brasileira, construída a partir da própria cultura popular. Sua prática objetivava aproximar a intelectualidade do povo, através de um diálogo do “aprender e ensinar”, por meio da qual o intelectual “misturava-se” aos conhecimentos da massa e partilhavam saberes. Essas experiências serviram de base às ideias de Paulo Freire, nas quais o diálogo, a generosidade e a amorosidade se convergem no aprender coletivamente. Saviani (2013) destaca também o movimento criado em 1961, pela Prefeitura de Natal, com o nome “Campanha de pé no chão também se aprende a ler”.

Este “movimento” reuniu professores e artistas. Ele não existia só nas escolas e nem era um trabalho só da educação [...] as pessoas que faziam o MCP queriam que tudo o que é bom, e está nas palavras, nas cantigas, e nas ideias que as pessoas criam, fosse levado para a gente pobre também. (BRANDÃO, 2001, p. 35).

O MEB avançou para o meio rural e teve grande influência na sindicalização. Por ser um movimento da Igreja foi o único que sobreviveu ao golpe militar de 1964. O MEB trabalhava com monitores e animadores dos grupos de base nas escolas radiofônicas. No segundo ano, sua atuação mudou significativamente, contribuindo para as mudanças das condições de vida da população e na própria Igreja. Conforme Wanderley (1984), os embriões da “igreja popular” nascem forjados pela ação do MEB.

Nesse contexto é importante lembrar que a igreja Católica sempre esteve presente nos momentos fundantes da história do Brasil, especialmente no que se refere à educação e às decisões políticas. Conforme assinala Ianni (2004, p. 50), ela aparece como “argamassa intelectual, cultural e ideológica, sendo particularmente relevante em conjunturas críticas, quando se ameaçam ou rompem estruturas de poder”, e continua citando a intervenção da Igreja na catequese aos povos indígenas, a influência e participação na cultura do escravismo, a presença junto à “casa grande”, solidariedade às elites e envolvimento nas demais esferas de poder.

No final da década de 1960 nasce na América Latina a teologia da libertação, uma corrente teológica cristã que defende o evangelho da opção pelos pobres. Surge depois do Concílio Vaticano II e da Conferência de Medellín (COLÔMBIA, 1968). Essa teologia não só incomodou a hierarquia da igreja católica por seus discursos marxistas, como também resultou em práticas educacionais não escolares, através de formação de agentes de pastorais nas bases. Paiva (1984) fala que os caminhos optados pelo Movimento da Educação de Base (MEB) e as ideias da juventude dentro da ação católica daquele período se aproximaram da obra de Paulo Freire.

3 PAULO FREIRE E SUA EDUCAÇÃO LIBERTADORA

Paulo Reglus Neves Freire nasceu no Recife, Pernambuco, em 1921, de família de classe média “que aos poucos foi vendo chegar a pobreza, especialmente a partir da crise de 1920” (CALDART, 2001). Aprendeu a ler e escrever à sombra das árvores, junto de seus pais. Paulo Freire foi aprendendo ainda pequeno o significado de ser povo, a realidade nordestina o despertava para isso. Como educador Freire propôs uma das mais radicais formas de educar/alfabetizar, ensinar e aprender para a liberdade. Sua reflexão falava do ato criador dos educadores/educadoras e educandos/educandas.

Freire (1997, p. 123) diz que “ninguém luta sem esperança”, por isso defende uma educação que valorize o ser humano em sua essência, suas vontades, emoções, sentimentos e limitações, e que busque a compreensão da história como possibilidade, provocando esperanças e o desejo de construir o novo. Essa educação para a liberdade objetivava tornar homens e mulheres produtores de cultura e de seus pensares, ao mesmo tempo que os colocava como protagonistas da recriação da vida.

Educar para a liberdade era educar para a consciência crítica, superando a educação bancária, de depósito e domesticação. Para Freire a educação popular era o espaço de fazer este ensino, por meio dela os seres humanos saíam da situação de objetos para sujeitos históricos e de transformação, como explica Saviani:

Para Paulo Freire a educação surgia como um instrumento de crucial importância para promover a passagem da consciência popular do nível transitivo-ingênuo para o nível transitivo – crítico, evitando-se a sua queda na consciência fanática. É em vista desse objetivo que foi criado um método de alfabetização ativo, dialógico, crítico e “criticizador” (SAVIANI, 2008 p. 335).

A educação possibilitaria a autorrealização do ser humano, permitindo que o educando falasse sobre a realidade para entender o processo histórico, possibilitando momentos de discussão e reflexão sobre as causas das injustiças econômicas e sociais e propiciando condições de educandos e educadores participarem conscientes e ativamente na luta por novas formas de organização da vida econômica, política e social.

Na contribuição da dialética marxista e gramsciana, práxis, teoria e prática se encaixam nesse contexto traduzido em Freire por Ação e Reflexão (1987, p. 77). “A práxis necessita promover ação-reflexão-ação mediada pelo diálogo autêntico para preparar cidadãos críticos, criativos, conscientes em suas ações, que sejam capazes de transformar tais conhecimentos em prática.” (THAINES et al., 2006, p.38).

Paulo Freire e todo o movimento de educação popular sofreram com a mudança na conjuntura do país. Interesses econômicos internos e externos, atrelados ao capital estrangeiro, ameaçavam o governo com a possibilidade de um golpe militar, considerado pela esquerda como um golpe civil/militar.

Nesse período, o país passava por um ascenso das massas, sindicatos camponeses e urbanos, estudantes, igreja libertadora, educação popular etc. Muitas experiências vinham contribuindo para a construção da consciência das classes subalternas, que começavam a compreender a opressão e iniciavam um processo organizativo para a superação.

Segundo Saviani (2013), o golpe desencadeado em 31 de março de 1964 interrompeu “toda mobilização que vinha sendo feita em torno da cultura popular e da educação popular”. Paulo Freire foi exilado no Chile, mas continuou a escrever e pensar a pedagogia da liberdade.

4 O GOLPE MILITAR E AS CONSEQUÊNCIAS PARA A EDUCAÇÃO POPULAR

A repressão nos anos de ditadura militar foi tão violenta que atingiu todos os movimentos de trabalhadores. Sindicatos, universidades, grupos de formação e educação popular, todos foram reprimidos com o objetivo de desarticular qualquer possibilidade de organização. As intervenções militares violavam o direito do diálogo e de ir e vir.

Em 1967, com objetivo de acabar de vez com os movimentos de educação popular, proibindo qualquer concepção freiriana, o governo militar criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), que estimulava o individualismo e a adaptação ao novo modelo de sociedade.

O governo militar passou por crises ao final dos anos 70. As torturas e o controle total da vida das pessoas fez com que movimentos populares de resistência comessem a aparecer e se espalhassem pelo país. Guerrilhas armadas, organizações clandestinas, iniciativas populares, sociais e culturais conseguem articular o povo e a educação popular ressurgia em organizações não governamentais (ONGs) e nas Comunidades Eclesiais de Base (CEBs). Os movimentos populares ganharam força e foram às ruas, pela democracia, anistia, abertura política e passam a alterar a correlação de forças sociais e políticas.

Matrizes vão dar origem ao movimento social na década de 70, a Igreja Católica, os remanescentes das organizações de esquerda e o novo sindicalismo. [...] a prática social da militância das pastorais e comunidades e a “Educação Popular” por ela desenvolvida era o paradigma do período, influenciando e acolhendo os militantes dispersos que só aí encontravam possibilidades de contato e trabalho político com setores populares. (PEREIRA. E, 2006, p. 31).

Nos anos seguintes, na década de 80, levantaram-se com mais força as organizações populares: Central Única dos Trabalhadores (CUT); Movimentos dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST); Movimentos dos Atingidos por Barragens (MAB); ressurgimento das Pastorais da Juventude com o eixo da luta de classes — como a Pastoral da Juventude Rural (PJR) e a Pastoral da Juventude do Meio Popular (PJMP), estas com bases na ação católica, mais especificamente nas organizações juvenis do período —; Juventude Agrária Católica (JAC); e Juventude Operário Católica (JUC) dentre outras. Nascia também o Movimento de Mulheres Camponesas (MMC), que vinha discutindo o feminismo popular e camponês.

Para Saviani (1995) “A década de 80 foi um período em que a área da educação conquistou espaço decisivo no âmbito da sociedade e do Estado, constituindo-se num dos setores mais dinâmicos e atuantes da chamada ‘sociedade civil’”. O campo educacional foi influenciado de maneira concreta pelas mobilizações desses anos. Educadores acreditavam na escola e no educar como instrumentos de reapropriação do saber da classe trabalhadora, bem como no “significado político e social da Educação”.

Como se sabe à época o país passava por momentos decisivos. O processo de democratização levou às ruas milhares de manifestantes na luta pelas eleições diretas e, em seguida, a Assembleia Constituinte mobilizou também a

sociedade civil. O Brasil estava se redesenhando: de um lado, “gente” querendo a transformação, e de outro, o poder que nunca “larga mão” da opressão, mesmo depois da eleição do primeiro presidente pelo voto direto.

O neoliberalismo se instala, o capitalismo avança, o poder econômico nacional e internacional continuam a delimitar e ditar como deve ser a vida dos brasileiros, e por onde passa a exploração de nossas riquezas e de nossas “gentes”.

Os movimentos sociais se enfraquecem, e com eles a educação popular também sofre mudanças em seu cotidiano. Na base onde tudo acontecia, os educadores populares passam pela desesperança, a realidade política e econômica metamorfoseada pelo capitalismo traz um tipo de exploração menos visível aos olhos dos trabalhadores, tornando-os apáticos a realidade que vivem.

5 DIALOGANDO COM O FEMINISMO E AS NOVAS RELAÇÕES DE GÊNERO

Após a memória feita ao contexto sociopolítico e à educação popular, relativamente a esta é possível reafirmar, a partir de Freire (2000), que pensar o poder popular e a resistência das classes subalternas na correlação de forças tem a ver com essa concepção de educação, que se propõe a despertar para a ação. Essa é sua contribuição no processo necessário a construir.

A educação popular sobreviveu às ações contra os movimentos sociais e conquistou educadores e educadoras que levaram para as escolas e para as políticas educacionais importantes características dessa concepção.

Mas é a educação popular que acontece fora dos muros da escola que vamos tratar daqui em diante. É no viver e conviver das comunidades, nos diálogos de grupos de formação, nas construções coletivas de pensares e fazeres, especialmente para a construção de novas relações de gênero, discutidas pelos movimentos feministas, populares e classistas, que propõem o que Freire chamou “de outro mundo possível”.

A educação como ato político não tem caráter neutro. Onde a educação popular acontece, ela provoca, instiga e desafia. O processo dialógico de olhar para a realidade, entendê-la para transformá-la, de olhar para outros humanos de forma amorosa e comprometida, faz-nos assumir uma postura concreta com o mundo, e com as “gentes”. (FREIRE, 1992)

O projeto popular defendido por Paulo Freire é alicerce para as organizações e movimentos sociais, acredita-se na possibilidade de construção de uma nova cultura: do cuidado, da generosidade, do respeito entre os gêneros, do respeito e da relação com toda a natureza. Portanto falar de educação popular é falar de conflito, defender os povos, a natureza, é denunciar as mazelas mais profundas da sociedade, desafiando o poder que corrompe, mata e extermina.

Nessa perspectiva ressaltamos a busca, o estudo, a leitura e a compreensão de mundo, de forma coletiva e radical.

Nenhuma realidade é porque tem que ser. A realidade pode e deve ser mutável, deve ser transformável. Mas, para justificar os interesses que obstaculizam a mudança, é preciso dizer que “é assim mesmo”. O discurso da impossibilidade é, portanto, um discurso ideológico e reacionário. Para confrontar o discurso ideológico da impossibilidade de mudar, tem-se de fazer um discurso também ideológico de que tudo pode mudar. Eu não aceito, eu recuso completamente essa afirmação, profundamente pessimista, de que não é possível mudar. (FREIRE, 2001, p. 169).

A classe trabalhadora tem muito o que aprender e ensinar. Os empobrecidos da história sempre trocaram saberes. Suas relações de cultura, convivência, interação, trabalho, educação e ritos sagrados sempre foram espaços de aprenderes e ensinares, dialogando com o lugar que vivem e com as pessoas que compartilham dessas experiências. Esses aprenderes e ensinares também estão ligados à organização popular, quando a partir de sua realidade se encontram, discutem, procuram compreender e mudar as relações de opressão. É nesse contexto que o feminismo, a relação de gênero e a educação popular se correlacionam, porque os “viveres” vão dando conta da superação de alguns tipos de opressão.

A pauta feminista aparece no Brasil na década de 80. A exemplo de outros países o debate marcou presença de forma consistente no sentido de romper com as práticas hegemônicas do patriarcado, colocando como eixo o empoderamento feminino. O período foi de profunda busca pela organização autônoma das mulheres, que perpassavam questões micro como relações sexuais, casa, lugares de atuação e avançavam para um quadro de debate político-econômico-social.

Os organismos populares não abriam-se para o debate feminista, argumentavam que era necessário dar prioridade as lutas gerais, sem reforçar questões específicas. A verdade é que havia certa concorrência também entre homens e mulheres da classe trabalhadora, porém, o potencial de articulação das mulheres feministas era evidente, portanto necessário.

Como observam Sardenberg e Costa (1994, p. 91) “a participação das mulheres na produção social sempre foi rechaçada pelos trabalhadores com medo a concorrência, inclusive não aceitavam a participação feminina nos sindicatos, mesmo quando as mulheres constituíam a maioria dos trabalhadores numa categoria profissional”.

Segundo Paludo (2009) as mulheres foram assumindo lideranças nas comunidades, sindicatos e movimentos, porém suas atuações dentro das estruturas eram de pouco poder e continuavam subjugadas ao masculino. No entanto, foi dentro dessas mesmas estruturas que passaram a questionar de forma subversiva a hierarquia estabelecida.

De acordo com Muraro (2002), “o movimento feminista é um movimento pela emancipação da humanidade em que as mulheres, como sendo consideradas inferiores na hierarquia patriarcal precisam se empoderar em vista de que sua libertação e, também a dos homens, seja possível”.

Entendemos, assim, que o desafio maior está na base: compartilhar coisas tão íntimas, buscar a compreensão “ingênua” do ser mulher, entre as mulheres da classe trabalhadora (camponesa e operária) e transformá-las em momentos de formação, enfrentamentos e ações combativas contra o capitalismo e o machismo, é uma tarefa para além do encontro de um pequeno grupo, tendo correlação com estudos profundos e unidade com outros movimentos feministas, outras organizações, existindo ligação com um trabalho educativo cotidiano.

Esse trabalho educativo de que nos referimos vem sendo construído historicamente pelos movimentos sociais e pelas organizações feministas. Nasce da práxis diária, da vida de mulheres em busca da libertação, do estudo coletivo, dos debates políticos, dos gritos de ordem e das marchas, que juntam uma grande diversidade de mulheres. Esse processo reconhece a vida e a experiência como parte do processo de construção da educação popular.

Se os princípios da educação popular estão relacionados à mudança da realidade opressora, o reconhecimento, a valorização e a emancipação dos diversos sujeitos individuais e coletivos □ segundo Barbosa (2007, p. 18) □, então o debate e a luta feminista é parte desta educação que é libertadora.

A prática educativa dos movimentos sociais feministas encontra-se e entrelaça-se a concepção de educação popular Freiriana, que aliadas às teorias feministas contribuem na prática da dialogicidade e do ato político de construir conhecimento a partir das experiências cotidianas e coletivas. As mulheres assumem-se protagonistas da ação transformadora de suas vidas e do mundo, gerando auto-organização e constroem relações com outras mulheres que ainda não participam de nenhum grupo de debate, fazendo dessa ação essencialmente educativa.

Discutir as novas relações de gênero e feminismo popular e classista tem um caráter essencialmente político, pois questiona a estrutura social e econômica vigente bem como propõe a construção de outro modelo de produção.

A mulher sempre foi vista como sujeito secundário e inferior. A sociedade machista fez questão de evidenciar que lugar a mulher devia e deve ocupar na casa, na propriedade e na comunidade, sendo a ela negado muitos saberes. Entendemos que o movimento feminista popular vem propor um processo de reeducação do mundo para novos valores, portanto é tarefa também dos homens compartilharem desse conhecimento para juntos construírem outras relações de gênero e com a natureza.

A história se construiu machista: o Brasil se forjou dessa forma, assumindo matrizes patriarcas. No entanto, não podemos negar a característica da desobediência, desordem e rebeldia das mulheres. Rebeldia esta que nos torna inquietas, curiosas, e vai nos libertando das algemas de uma sociedade marcada pela violência. Pensar outra forma de organização social, com novas relações, onde as mulheres sejam reconhecidas como parte do todo, é imprescindível aos debates em todas as esferas da sociedade.

Sabemos, contudo, que a educação popular tem como tarefa a construção do poder popular e o compromisso com o empoderamento das mulheres, a contribuição de intelectuais como Alexandra Kolontai, Heleieth Saffioti, Simone de Beauvoir, Rosa Luxemburgo, Lenin e as ideias marxistas devem ser acrescidas em nossos debates.

Na construção de outro mundo e das novas relações de gênero, outros debates e demandas precisam estar nas pautas atuais. Como exemplo, o tema dos povos originários, a luta contra os genocídios e contra a homofobia, as questões homoafetivas etc. É urgente reconstruirmos a história, a qual foi negada pelas práticas hegemônicas do poder patriarcal. É preciso reconhecer o multiculturalismo e a diversidade encarnada na vida do povo, fortalecendo a mística e a esperança dos empobrecidos/as e oprimidos/as, dando-lhes o comando de suas vidas.

Somos mulheres da classe trabalhadora, somos proletárias, e seguiremos construindo coletivamente o feminismo classista, com clareza política enfrentando todas as adversidades, nos misturando aqui e ali com outras tantas companheiras, porque como diz Rosa Luxemburgo (1914) “para a mulher burguesa proprietária, sua casa é o mundo. Para proletária, todo o mundo é a sua casa, o mundo com o seu sofrimento e sua alegria, com sua atrocidade fria e seu tamanho”.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho possibilitou rememorar a história da educação popular, trazendo elementos históricos para compreendermos as transformações ocorridas principalmente no período de 1940 a 1960.

Ao mesmo tempo, percebemos o grau de importância que a concepção do educador Paulo Freire teve em redesenhar a educação popular, firmando comprometimento na formação de seres humanos livres e autônomos fora dos muros da escola - educação essa que dialoga com a realidade dos seres humanos e com as teorias mais profundas que discutem a sociedade.

Neste sentido é possível considerar que a educação popular é mais que uma proposta de educação, é, sobretudo, uma proposta política, um instrumento capaz de transformar pensares e fazeres da classe trabalhadora, que consciente de sua realidade intervirá no mundo, bem como em constante diálogo com o mundo construirá possibilidades de “cambiar” a realidade classista.

A transformação não é só uma questão de métodos e técnicas. Se a educação libertadora fosse somente uma questão de métodos, então, o problema seria mudar algumas metodologias tradicionais por outras mais modernas. Mas não é esse o problema. A questão é o estabelecimento de uma relação diferente com o conhecimento e com a sociedade (FREIRE, 1978, p. 48).

A educação popular não será a única forma de fazer a transformação necessária, mas carrega em sua essência a tarefa de contribuir no processo. Ela deve ser parte das práticas sociais, que na dialética de reflexão-ação-reflexão vai criando e recriando novas formas de viver e conviver com o mundo.

Ao chegarmos no campo das relações de gênero e feminismo, reconhecemos o acúmulo de cunho político dos saberes que vão negando a invisibilidade imposta pela sociedade patriarcal e machista, bem como o quanto a educação popular tem contribuído na formação feminista de grupos de luta e articulação.

A luta feminista mostra-se fundamental na construção de um outro mundo possível, com novas relações de gênero e de vida, que potencializam novas identidades individuais e coletivas. Por isso, esta pesquisa, estas leituras e escritas, não podem parar aqui. São necessários outros diálogos bem mais profundos entre a teoria e a vida das mulheres da classe trabalhadora.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Rita C. Educação popular e a construção de um poder ético. **Revista Espaço Acadêmico**, nº 78 – mensal – nov/2007.

BARRETO, J.C. **Educação na visão de Paulo Freire**. São Paulo: Vereda/Centro de Estudos em Educação, 1986.

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo**. 2. ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1967.

BEISIEGEL, C. de R. **Política e educação popular**: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil. São Paulo: Ática, 1989.

BRANDÃO, C. R. **História do menino que lia o mundo**. 3. ed. Veranópolis/RS: Iterra – Instituto de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária, 2001.

CALDART, R. S.; KOLLING, E. J. **Paulo Freire**: um educador do povo. Veranópolis: MST, 2001.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 47. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Educação e mudança**. São Paulo: Cortez, 1979.

_____. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia da esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 15. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. **Política e educação:** ensaios. São Paulo: Cortez, 2000.

IANNI, Octavio. **Pensamento social no Brasil.** Bauru: EDUSC, 2004.

LUXEMBURG, Rosa. Di Proletarierin. **Sozialdemokratische Korrespondenz.** n. 27, 5 de março de 1914.

MURARO, Rose Marie; BOFF, Leonardo. **Feminina e masculino:** uma nova consciência para o encontro das diferenças. Rio de Janeiro: Sextante, 2002.

PAIVA, V. (Org.). Anotações para um estudo sobre populismo católico e educação no Brasil. (Org.). **Perspectivas e dilemas da educação popular.** Rio de Janeiro: Graal, 1984. p. 227 – 266

_____. **Educação popular e educação de adultos.** São Paulo: Edições Loyola, 1987.

PEREIRA, D. de F. F. **Revisitar Paulo Freire:** uma possibilidade de reencantar a Educação. 2006. Tese. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 2006.

PEREIRA, E. T. **Formar à esquerda:** processo de educação política no PT e na CUT, um estudo sobre a Fundação Nativo da Natividade. São Paulo: Terras do Sonhar, Pulsar, 2006.

_____. **Educação política:** uma experiência com o orçamento participativo. Campinas: Alínea, 2008.

SANTOS, B. S. **Por uma Pedagogia do conflito.** In: SILVA, L. H. da. Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais. Porto Alegre: Sulina, 1996. p. xx-xx.

_____. **A crítica da razão indolente:** contra o desperdício da experiência. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SARDENBERG, Cecília e Costa, Ana Alice. “Feminismos, Feministas e Movimentos Sociais”. In BRANDÃO, Margarida LR e Bingemer. Maria Clara L. (orgs) **Mulher e Ralação de Gênero.** Rio de Janeiro: Loyola 1994.

_____. Os ganhos da década perdida. **Revista Presença Pedagógica.** Editora Dimensão, v. 1, n. 9, nov./dez. 1995.

THAINES, Eliane et al. Educação, transformação e consciência: os desafios para o educador no contexto atual. **Revista Espaço Pedagógico,** Passo Fundo. v. 13, n. 1. jan./jun. 2006.

WANDERLEY, L. E. W. **Educar para transformar:** educação popular, Igreja Católica e política no Movimento de Educação de Base. Petrópolis: Vozes, 1984.

CONVERSA SOBRE ÉTICA E COMUNIDADE HUMANA

Anderson Luiz Tedesco: Celer Faculdades. E-mail: pesquisa@celer.edu.br¹
 Roque Strieder: Universidade do Oeste de Santa Catarina. E-mail: striederroque@gmail.com²

RESUMO

Objetiva-se nesse artigo pensar situações que relacionam a ética na comunidade humana. Trata-se de um estudo inspirado nas concepções filosóficas de Henrique Cláudio de Lima Vaz, Zygmunt Bauman e também de outros autores. Diante dessa reflexão complexa e que não se finda nesse texto como resultado que o ser humano, ao conviver em comunidade interage no terreno da educação como caminho do repensar o conceito de *mixofobia*, ou seja, o medo de se envolver com o Outro. Conclui-se que os contextos educativos precisam abrir-se para o cultivo do conceito de *mixofilia*, ou seja, aceitarem ao chamado para se pensar em novos espaços de convivência constituídos no reconhecimento do outro não como algo, mas sim, como outra Alteridade.

Palavras Chaves: Ética. Comunidade. Alteridade. Educação.

1 CONVERSA INICIAL

Para Freire os processos educativos deveriam ser humanizantes nos seus aspectos sociais, políticos, éticos, históricos e culturais. Assim se compreenderia que a “*educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda*”. Por isso, essa reflexão assume características de uma Conversa sobre a Ética a a Comunidade Humana. Mas, porque atribuir o título de Conversa sobre Ética? Porque compreendem-se as fragilidades no linguajar nos contextos atuais. Por conseguinte, quando se investiga a origem do termo Conversa, constata-se que se originou do latim; **Conversatio** e, seu significado inicialmente corresponde ao ‘viver com’ ou ‘encontrar-se com frequência’, pois quando desmembra-se o termo com (*con*) tem-se o significado de ‘junto’, enquanto que a terminologia *versatio/vertere*, corresponde a ‘voltar-se para’ ou ‘olhar nos olhos’. Portanto, o Conversar só existe na presença do Outro no - Estar Junto - e no Olhar para os Olhos desse Outro.

Para atender aos pré-requisitos de uma boa Conversa nessa reflexão interagiu-se com alguns interlocutores, a começar pelo pensamento do filósofo brasileiro Henrique Cláudio de Lima Vaz, Zygmunt Bauman e também de outros autores.

2 ÉTICA UMA CONVERSA CONCEITUAL

O assunto em questão se trata pelo conceito - Ética. Por isso, o convite ao leitor a fazer parte dessa Conversa escrita sobre Ética. Confesso que, esse é um terreno ardiloso, inquietante e complexo. Mas, com base na ‘mãe de todas as Ciências’ a Filosofia, constituirei um caminho de argumentação. Por conseguinte, a primeira dúvida que paira - surge o seguinte questionamento; o que é ética? As discussões sobre ética, nas últimas décadas, têm aumentado consideravelmente no campo da política, da economia, do direito, do meio ambiente, na bioética e em outras áreas do conhecimento. De modo que, quando ocorre muita conversa sobre um determinado assunto, a leitura que se faz é que pouco se sabe sobre o conteúdo em questão.

Então, retornando a pergunta, a ética essa palavra esquisita vem de um outro termo grego, caracterizado como *éthos*. Essa definição etimológica não contribui em muito conosco, pois o que seria esse *éthos*? Com base, Droit (2012, p. 13) “*Éthos* significa, em primeiro lugar, o “habitat”, exatamente a maneira de uma espécie animal “habitar o mundo”. Também essa primeira definição do *ethos* (com eta inicial), pode ser compreendida como sendo a casa do ser humano no pensamento vaziano, caracterizou-se como a morada do ser:

O homem habita sobre a terra acolhendo-se ao recesso seguro do *ethos*. Este sentido de um lugar de estada permanente e habitual, de um abrigo protetor, constitui a raiz semântica que dá origem à significação do *ethos* como costume, esquema praxeológico durável, estilo de vida e ação (VAZ, 2004, p.13).

¹ Doutorando em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR. Coordenador de Pesquisa da Celer Faculdades - Xaxim/SC. E-mail: pesquisa@celer.edu.br

² Doutor em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba - UNIMEP/SP. Professor do Programa de mestrado em Educação da Unoesc. Temáticas de estudo: Educação e Formação Humana. Ética e Educação.

Ora, ao associar o *ethos* com a casa simbólica do ser humano nos sinalizou para a compreensão dessa morada humana como a verdadeira segurança, abrigo e proteção da existência do Ser. Uma comunidade, como será refletido mais a frente. Esse espaço habitável pelo ser humano passa a ganhar forma através do *ethos*, que transformou a *physis* inscrevendo-se, como diria Vaz (2004, p. 13), “os costumes, os hábitos, as normas e os interditos, os valores e as ações”. Portanto, segundo Vaz (2004, p. 13), “o *ethos* não é dado ao ser humano, mas por ele construído ou incessantemente reconstruído”.

Por isso, esse *éthos* na concepção de alguns autores em um primeiro momento corresponde “igualmente os “costumes”, as maneiras de se comportar numa determinada sociedade, numa determinada “época. Nesse caso, é portanto a maneira como vivem os homens, os costumes que observam, os tipos de regras que seguem, as leis as quais vivem (DROIT, 2012, p.14),

Essa perspectiva também é defendida com a metáfora do *ethos* como sendo a casa espiritual do ser humano que contribui com a proteção simbólica de cada indivíduo, imerso na cultura. Logo, essa casa não material configurou-se como um *ethos* que nunca está pronto e acabado propriamente, ou seja, sempre em construção ou reconstrução. Por conseguinte, essa constituição do *ethos*, enquanto casa, que o *logos* passou a compreendê-lo e a traduzi-lo como manifestações culturais distintas colaborando na gênese ética:

O *ethos* é a morada do animal e passa a ser a “casa” (*oikos*) do ser humano, não já a casa material que lhe proporciona fisicamente abrigo e proteção, mas a casa simbólica que o acolhe espiritualmente e da qual irradia a própria casa material uma significação propriamente humana, entretecida por relações afetivas, éticas e mesmo estéticas, que ultrapassam suas finalidades puramente utilitárias e a integram plenamente no plano da *cultura* (VAZ, 2002, p. 40).

Outra contribuição na definição etimológica do primeiro *ethos* com (eta inicial), encontra-se nas reflexões de Boff (2000, p. 34) esclarece que “o *ethos* com *e* pequeno que significa a morada, o abrigo permanente seja dos animais (estábulo), seja dos seres humanos (casa)”. Essa concepção filosófica de Boff sobre o *ethos* se traduz na casa não espiritual construída pelos seres humanos, no âmbito da natureza compreendida como *Gaia* (mãe) a Mãe-Natureza (*physis*), que passa a ser transformada em cultura. Portanto, para Boff (2000, p. 35), “esse *ethos* se traduz, então, por ética”. Portanto, reforça-se nessa argumentação do pensamento vaziano (2002) e boffiano (2000), a compreensão da ética, como ciência do *ethos* e o caminho para essa reflexão não pode ser outra, senão a filosófica. Segundo Vaz (2002, p. 37), o seu objeto de estudo da ciência ética é o *ethos* que se apresenta como “um fenômeno histórico-cultural dotado de evidência imediata e impondo-se à experiência do indivíduo tão logo este alcance a primeira idade da razão”.

Mas, surge então outro questionamento, “A ética é, afinal a mesma coisa que a moral?” Como resolver essa problemática instaurada no contexto histórico ocidental? Segundo Droit (2012, p. 18) que os termos “*éthos* e *mos*, os modos ou costumes, no plural, mores. Para exprimir “o que é relativo aos costumes”, ele inventou o termo *moralí*, quer dizer os “dados morais”, construído com base no mesmo modelo que *ethiké*.” Noutras palavras essa discussão a respeito da diferenciação dos termos ocorre a partir da modernidade em que “a moral parece constituir um conjunto fixo e acabado de normas e regras” (DROIT, 2012, p. 18) Enquanto que, a ética passou a ser compreendida no campo filosófico como sendo a reflexão sobre o *ethos*, ou seja, a reflexão sobre a ação humana.

Quadro 1 – Esquema explicativo sobre as diferenças entre Ética e Moral

MORAL	ÉTICA
Valores humanos (não tem preço);	Valores humanos (não tem preço);
Origem no latim <i>more</i> = costumes humanos;	Origem no grego <i>ethos</i> = costume/conduta;
Valores morais - desenvolvidos pelos usos e costumes de determinada sociedade;	Valores éticos – juízos críticos sobre valores que frequentemente estão em conflito e que implica opção;
Não há conflito;	Pode haver conflito (dilema (<i>di</i>) = a dois (lema) = caminho;
Pode variar de sociedade para sociedade ou de época para outra na mesma sociedade;	Varia de indivíduo para indivíduo;
De fora para dentro, isto é, da sociedade para o indivíduo;	De dentro para fora, isto é, do indivíduo para a sociedade;
Todo cidadão tem de respeitar porque pertence à sociedade;	Não é a sociedade que escolhe, é o indivíduo que leva em conta os valores morais;
Não há reflexão crítica, há aceitação; há introjeção; é social.	Pressupõem dilema, não há aceitação sem reflexão crítica e pessoal.

Fonte: Anotações nas Aulas no Curso de Especialização em Bioética e Pastoral da Saúde no Centro Universitário São Camilo no 2012.

Por isso, a ética se refere ao agir humano; ao ser humano que pode agir desta ou daquela forma, na sua vida pessoal e social. Ético será o ato moldado na consciência, não na lei; sem coerção, sem obrigação externa; mas com base em juízos de valores; de escolha livre, assumindo suas consequências e buscando o bem comum na comunidade humana.

3 A CONVERSA NO MUNDO LÍQUIDO MODERNO

Para Bauman na obra “44 Cartas do Mundo Líquido Moderno”, esse pensador compreende que no mundo “tudo ou quase tudo em nosso mundo está sempre em mudança: as modas que seguimos e os objetos que despertam nossa atenção (uma atenção, aliás, em constante mudança de foco, que hoje se afasta das coisas e dos acontecimentos que nos atraíam ontem, que amanhã se distanciará das coisas e acontecimentos que nos instigam hoje...” (BAUMAN, 2011, p. 7). Por isso, nesse texto o sociólogo recorrer-se a duas modalidades de histórias, as histórias de marinheiros e as de camponês. Sabe-se que as primeiras sempre estavam associadas às aventuras. Enquanto que, as segundas são os acontecimentos locais/cotidianos. Mas, Bauman quer contar histórias de marinheiros, sendo um camponês. É desse modo, que sua leitura de mundo torna-se instigante e criteriosa.

De modo que trarei algumas constatações para refletirmos a respeito das relações humanas em tempo de vida líquida. Primeiro, retoma-se a ideia de Comunidade nessa discussão, pois a “Comunidade produz uma sensação boa por causa dos significados que a palavra comunidade carrega [...]” como um “lugar confortável e aconchegante. É como um teto sob o qual nos abrigamos da chuva pesada, como uma lareira diante da qual esquentamos as mãos num dia gelado” (BAUMAN, 2003, p. 7). Agora cabe a seguinte provocação: Onde podemos encontrar essa comunidade humana?

Esse questionamento ganha sentido quando nos deparamos com a reflexão de Hans Küng (1990, p. 19), a respeito de alguns dados, nada animadores, nos oportunizam refletir que nos últimos anos as estatísticas têm nos sinalizados que “a cada minuto os países desenvolvidos, portanto ricos, gastam mais de um milhão e oitocentos mil dólares em armamentos”. Por outro lado, “a cada hora morrem mais de 1500 crianças com fome ou com doenças provocadas pela fome”. Ora, nas palavras de Silva (2007, p. 63), a vida líquida moderna trouxe “uma imensa dificuldade de reconhecermos em nós e nos outros o valor-pessoa”.

As relações humanas com o passar do tempo constituem-se num estado de definhamento. Na obra “Vida a Crédito” de Bauman, logo de início é relatado pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) no ano de 2009, um índice estimando 50 milhões de pessoas desempregadas. Também nessa direção o Banco Mundial, publicou em 2009, um prognóstico de cerca de 53 milhões de pessoas sem empregos nos países em desenvolvimento. Sabe-se que as consequências dessas estimativas resultaram no aumento dos alimentos e do combustível, isso gerou em 2008, mais de 130 a 150 milhões de pessoas vivendo na linha da pobreza com apenas US\$ 1, 25 dólar por dia. (BAUMAN, 2010, p.9).

Por isso, retomamos a ideia de Comunidade, como um “tipo de mundo que não está, lamentavelmente, ao nosso alcance – mas no qual gostaríamos de viver esperamos vir a possuí-lo” (BAUMAN, 2003, p. 09). Também o sociólogo argumenta que a “Comunidade é nos dias de hoje outro nome do paraíso perdido – mas a que esperamos ansiosamente retornar, e assim buscamos febrilmente os caminhos que podem levar-nos até lá. (BAUMAN, 2003, p. 09). Torna-se bem apropriada a ideia de paraíso perdido para a Comunidade Humana, pois quando nos deparamos com as estatísticas de Ontário de, de fevereiro de 1998 a 2002, de que 35 mil trabalhadores simplesmente perderam seus empregos, por tornarem-se supérfluos e descartáveis aos avanços tecnológicos (BAUMAN, 2009a, p. 58). Outro exemplo salientado pelo autor, é na “Índia em que menos de 10% da população tem um emprego regular” (BAUMAN, 2009, p. 61). É, um viver na insegurança, nunca se sabe até quando nossos empregos estarão garantindo nessa perspectiva de vida líquida.

Por outro lado, cabe a seguinte provocação: quanto vale o ser humano nesse sistema capitalista? Pois, uma pequena elite global demonstra seu conceito de felicidade, convidando seus amigos a jantares pomposos e servem garrafas de conhaque no valor de 30 mil libras (BAUMAN, 2009b, p. 34). E, nessa perversidade da lógica capitalista do conviver humano, também nos deparamos com a informação de que 22 países são beneficiados com mais da metade dos investimentos globais, eles representam apenas 14% da população mundial. A título de reflexão trago parte da bela crônica extraída no *Documento extraído da revista biográfica “Crônicas de los Tiempos” de Abril de 2002:*

A indústria está paralisada e o desemprego é dramático. As fábricas de salinização são a principal fonte de emprego e pagam-te com água potável em vez de salário. Os assaltos por um bidão de água são comuns nas ruas desertas. A comida é 80% sintética. Pela escassez de água, um jovem de 20 anos está como se tivesse 40. Os cientistas investigam, mas não há solução possível. Não se pode fabricar água, o oxigênio também está degradado por falta de árvores o que diminuiu o coeficiente intelectual das novas gerações. Alterou-se a morfologia dos espermatozoides de muitos indivíduos, como consequência há muitos

meninos com insuficiências, mutações e deformações. O governo até nos cobra pelo ar que respiramos. 137 m³ por dia por habitante e adulto. A gente que não pode pagar é retirada das “zonas ventiladas”, que estão dotadas de gigantescos pulmões mecânicos que funcionam com energia solar, não são de boa qualidade mas pode-se respirar, a idade média é de 35 anos. Em alguns países ficaram manchas de vegetação com o seu respectivo rio que é fortemente vigiado pelo exercito, a água tornou-se um tesouro muito cobiçado mais do que o ouro ou os diamantes. Aqui em troca, não há árvores porque quase nunca chove, e quando chega a registrar-se precipitação, é de chuva ácida; as estações do ano tem sido severamente transformadas pelas provas atômicas e da indústria contaminante do século XX.

Denota-se na crônica a preocupação com essa corrida desenfreada nos jogos empreendedores das grandes indústrias, com objetivo certo, o lucro iminente, sem preocupações com o humano, ou com as questões ambientais do planeta. Pois nessa lógica perversa significa afirmar que nas desigualdades sociais “os ricos, em particular os muito ricos, ficam mais ricos, enquanto os pobres, em particular os mais pobres, ficam mais pobres.” (BAUMAN, 2015, p. 19). Ao refletir com Bauman constata-se que os espaços geográficos onde evidenciam as desigualdades sociais são infelizmente irrecuperáveis, seguido essas regras do jogo de um sistema capitalista. Ilustra-se essa ideia a partir do seguinte exemplo:

“o futuro de cada criança era amplamente determinado pelas suas circunstâncias sociais, pelo local geográfico de seu nascimento e o lugar de seus pais na sociedade de esforço e dedicação. O filho de um advogado de grande empresa tinha 27 vezes mais chances que o filho de um funcionário subalterno com emprego intermitente (ambos sentados no mesmo banco da mesma sala de aula, com o mesmo bom desempenho, estudando com a mesma dedicação e ostentando o mesmo QI), de receber, aos quarenta anos, um salário que o situasse na faixa dos 10% mais ricos do país; seu colega de classe teria somente uma chance em oito de ganhar uma renda sequer mediana (BAUMAN, 2015, p. 20).

Por isso, o exemplo acima começa criar sentido quando constata-se que 49 países, os mais pobres, são habitados por 11% da população mundial e recebem apenas 0,5% da renda do produto global é impactante, mas a renda deles quase se equivale a dos 3 seres humanos mais ricos do planeta. Por fim, afirma Bauman (2007, p. 12) sabe-se que 90% da riqueza do planeta encontra-se nas mãos de 1% de seus habitantes. Desse modo, como pensar em criação de equidades justas entre os seres humanos? Outro assunto preocupante constitui-se a relação do ser humano com o cuidado a natureza. De modo que trago nessa reflexão outros parágrafos da *Crônica de Los Tiempos* (2002);

“Estamos no ano de 2070, acabo de completar os 50, mas a minha aparência é de alguém de 85. Tenho sérios problemas renais porque bebo muito pouca água. Creio que me resta pouco tempo. Hoje sou uma das pessoas mais idosas nesta sociedade. Recordo quando tinha 5 anos. Tudo era muito diferente. Havia muitas árvores nos parques, as casas tinham bonitos jardins e eu podia desfrutar de um banho de chuveiro com cerca de uma hora. Agora usamos toalhas em azeite mineral para limpar a pele. Antes todas as mulheres mostravam a sua formosa cabeleira. Agora devemos raspar a cabeça para a manter limpa sem água. Antes o meu pai lavava o carro com a água que saía de uma mangueira. Hoje os meninos não acreditam que a água se utilizava dessa forma. Recordo que havia muitos anúncios que diziam cuida da água, só que ninguém lhes ligava; pensávamos que a água jamais se podia terminar. Agora, todos os rios, barragens, lagoas e mantos aquíferos estão irreversivelmente contaminados ou esgotados. Antes a quantidade de água indicada como ideal para beber era oito copos por dia por pessoa adulta. Hoje só posso beber meio copo. A roupa é descartável, o que aumenta grandemente a quantidade de lixo; tivemos que voltar a usar os poços sépticos (fossas) como no século passado porque as redes de esgotos não se usam por falta de água. A aparência da população é horrorosa; corpos desfalecidos, enrugados pela desidratação, cheios de chagas na pele pelos raios ultravioletas que já não têm a capa de ozônio que os filtrava na atmosfera. Imensos desertos constituem a paisagem que nos rodeia por todos os lados. As infecções gastrintestinais, enfermidades da pele e das vias urinárias são as principais causas de morte. [...] Advertia-se que havia que cuidar o meio ambiente e ninguém fez caso. Quando a minha filha me pede que lhe fale de quando era jovem descrevo o bonito que eram os bosques, lhe falo da chuva, das flores, do agradável que era tomar banho e poder pescar nos rios e barragens, beber toda a água que quisesse, o saudável que era a gente. Ela pergunta-me: Papá ! Porque se acabou a água? Então, sinto um nó na garganta; não posso deixar de sentir-me culpado, porque pertenço à geração que terminou destruindo o meio ambiente ou simplesmente não tomamos em conta tantos avisos. Agora os nossos filhos pagam um preço alto e sinceramente creio que a vida na terra já não será possível dentro de muito pouco porque a destruição do meio ambiente chegou a um ponto irreversível. Como gostaria voltar atrás e fazer com que toda a humanidade compreendesse isto quando ainda podíamos fazer algo para salvar o nosso planeta terra!” (*Documento extraído da revista biográfica “Crônicas de los Tiempos” de Abril de 2002.*)

4 UMA PERCEPÇÃO FILOSÓFICA PARA O NOVO RUMO DA COMUNIDADE HUMANA

Vive-se em uma sociedade que disseminou a morte da subjetividade em todos os setores sociais, inclusive nos ambientes escolares. Impôs-se a era da corporalidade como objeto científico que pode ser facilmente moldado conforme o gosto de cada indivíduo, desejoso de seguir os padrões de beleza, impostos na formação do *ethos* contemporâneo. Essas questões causam as rupturas esfacelaram as relações humanas e, se não bastassem agora avança para destruir o meio ambiente. Assim bem se pode compreender na “Crônica de los Tiempos”. Essa obsessão em reduzir o ser humano ao biológico é resquício, nas palavras de Vaz (2006, p. 218), do “empobrecimento da noção de virtude na Ética moderna e o seu quase desaparecimento no horizonte da filosofia contemporânea”. Essa perda de virtude, já refletida na primeira seção desse estudo, tem contribuído de maneira negativa na “descaracterização do conceito de ato espiritual”.

Por isso, é relevante no pensamento vaziano compreender o ato espiritual como “o ato pelo qual se exerce e se manifesta no homem a vida do espírito. Como tal ele é, por excelência, o *ato humano*, e seu fundamento é a estrutura ontológica total do ser humano” (VAZ, 2006, p. 219). Esse ato espiritual, no pensamento vaziano, possui propriedades fenomenológicas que podem “ser consideradas manifestações das estruturas metafísicas ou ontológicas do espírito, sendo o espírito translucidez da presença a si mesmo ou consciência-de-si” (VAZ, 2006, p. 220). Para Vaz (2006, p. 222), “o ato espiritual é, assim, o ato vital por excelência, e é nele que a vida emerge definitivamente sobre suas formas biopsíquicas, mostrando-se como perfeição simples ou transcendental, e encontra no Espírito infinito sua realização absoluta”.

O ato espiritual torna os seres humanos, plenamente humano:

Tal paradoxo do espírito finito: riqueza e plenitude com relação ao mundo exterior que ele compreende pelo saber, transfigura pela arte, transforma pela técnica; pobreza e carência com relação ao outro que ele encontra no reconhecimento e no amor e, de modo radical, com relação ao Outro absoluto do qual espera a palavra última sobre sua origem e sobre seu destino (VAZ, 2006, p. 222).

Contrariando a logicidade perversa da redução do ser humano ao aspecto corporal ou biológico, percebe-se um esforço no pensamento vaziano para construir uma fundamentação ontológica do ser. Com base na ideia do Eu sou, questiona: “a realidade do ser do homem na sua relação com a realidade exterior que o envolve (ser-no-mundo), igualar-se à amplitude transcendental da afirmação Eu sou?” (VAZ, 1992, p. 34). Para Vaz, esse “ser-no-mundo, exprimindo-se, na verdade, como ser-para-o-mundo (relação ativa), deve ser integrado no dinamismo totalizante do discurso da Antropologia Filosófica”.

Toda a construção do sistema antropológico filosófico, no pensamento vaziano, se constitui no “relacionar-se com o outro (relação de alteridade)” (VAZ, 1992, p. 12). Busca-se, dessa forma, refletir o humano na tentativa de superar a sua própria fragmentação ou reducionismo em que se encontra inserido:

É vivendo segundo o espírito que o homem vive humanamente a vida corporal e a vida psíquica. Todos os saberes normativos sobre a vida humana (a Religião, a Ética, a Política...) pressupõem essa primazia determinante do espírito na definição da vida humana enquanto humana (VAZ, 2006, p. 218).

Ao refletir sobre a vida, é prudente reconhecer, nas palavras de Agamben (2010, p. 9), que o termo “*zoé*, exprimia o simples fato de viver comum a todos os seres vivos (animais, homens ou deuses) e *bíos*, que indicava a forma ou maneira de viver própria de um indivíduo ou de um grupo”. Na tradição ocidental sempre se procurou qualificar em qual tipo de vida deveriam as pessoas seguir, como relatado por Agamben: “Aristóteles, na *Ethica nicomachea*, distingue a vida contemplativa do filósofo (*bíos theoreticós*) da vida de prazer (*bíos apolausticós*) e da vida política (*bíos políticos*)”. (2010, p. 9). Pensar a vida, na tradição ocidental, num contexto educativo, significa constituir uma educação que corresponda às vivências do conhecer-se a si mesmo, como a vida no espírito e, por conseguinte, a vida ética:

Uma educação consciente pode até mudar a natureza física do homem e suas qualidades, elevando-lhe a capacidade a um nível superior. Mas o espírito humano conduz progressivamente à descoberta de si próprio e cria, pelo conhecimento do mundo exterior e interior, formas melhores de existência humana (JAEGER, 2010, p. 3).

Vivenciar essa educação capaz de conduzir a todos para um conhecimento de si, melhorando seu modo de ser na existência, é perceber que tão somente a partir do Outro eu me torno um humano melhor. Essa disseminação

de pensamento deve, com maior frequência, invadir as salas de aula, para construir nos ávidos estudantes condições de liberdade que estejam voltadas para as escolhas do Bem. O pensamento vaziano, em seu todo, se constituiu como um derradeiro clamor no resgate acerca da metafísica a fim de que se possa repensar a ideia de ser humano:

Como o Ser, seja na sua infinitude intencional seja na sua infinitude real, se desdobra em Unidade, Verdade e Bem, a *pessoa* é, por sua própria natureza, o sujeito dos atos que são correlatos à constelação transcendental do Ser e dos seus atributos: toda visão de Unidade, todo conhecimento da Verdade, todo consentimento ao Bem são atos da *pessoa*, e só como atos empenhativamente *pessoais* operam no homem a síntese da essência e da existência, do que ele *é* e do que *deve ser* (VAZ, 1992, p. 193).

O modo como se constitui esse Ser na formação do *ethos*, na tradição ocidental, aponta para consequências ontológicas que estão causando a própria desestruturação da compreensão do ser humano. Basta perceber a onda de niilismo, de hedonismo e de relativismo que toma conta da contemporaneidade e corrompe muitos setores da sociedade. Ainda assim é animador pensar nos audaciosos contemporâneos, resistentes a essas “doenças contemporâneas”. Eles podem ser os médicos cirurgiões a usarem a educação como um dos remédios para curar esse mal-estar do século XXI. Acredita-se que poderia ser diferente se houvesse um apelo maior pela amizade e filosofia na educação como anuncia Agamben (2009, p. 79): “a intimidade entre amizade e filosofia é tão profunda que esta inclui o *philos*, o amigo, no seu próprio nome”.

A amizade pela educação deve ser vista como um dos caminhos capaz de associar as descobertas de novos medicamentos para as “doenças sociais”. Segundo Agamben (2009, p. 89), “a amizade é a instância desse com-sentimento da existência do amigo no sentimento da existência própria. Mas isso significa que a amizade tem um estatuto ontológico e, ao mesmo tempo, político”. Apela-se para a ideia de amizade pela educação como um dos caminhos que poderia contribuir na amizade pela vida em sociedade, como nas palavras de Agamben (2009, p. 87): “criar uma existência que seja desejável porque se sente que esta é uma coisa boa e essa sensação (*aisthesis*) é em si doce”.

Criar essa disposição pela amizade ao social, configura-se como uma reflexão a respeito do surgimento de amigos, como proposto por Agamben (2009, p. 90): “o amigo não é um outro eu, mas uma alteridade imanente na “mesmidade”, um torna-se outro do mesmo” que contribui na construção de uma existência mais doce. Aqui, adentra-se ao terreno da ética, pois pensa-se nos outros como amigos que compõem a comunidade. Uma amizade compreendida como “a convivência que precede toda divisão, porque aquilo que há para repartir é o próprio fato de existir, a própria vida”. E, mais que isso, ela se relaciona com a “partilha sem objeto, esse com-sentir originário que constitui a política” (AGAMBEN, 2009, p. 92).

Oxalá seja compreendido, no âmago dos seres humanos, a educação como Paideia ética. Uma preocupação no modo como acontecem os relacionamentos com o Outro e com o meio ambiente. De acordo com Bauman (2004, p. 97), “por que devo fazer isso? Que benefícios me trará?”, deixando-se envolver pelo amar ao Outro, pois “eles o merecem se são tão parecidos comigo de tantas maneiras importantes que neles posso amar a mim mesmo; e se são tão mais perfeitos do que eu que eu possa amar neles o ideal de mim mesmo”.

Educar para uma Paideia ética pressupõe trilhar o caminho do amar como expresso no pensamento de Bauman (2004, p. 98): “aceitar o preceito do amor ao próximo é ato de origem da humanidade”. O sociólogo ainda afirma que “com esse ingrediente, a sobrevivência de um ser humano se torna a sobrevivência da humanidade no humano”. De toda sorte, o educar pode vir a possibilitar aos educandos, a escolha do Bem compreendido no amar que “é visionário, pois ocorre na ampliação do ver (do ouvir, do sentir, do cheirar, do tocar) próprio do espaço das condutas relacionais que ocorrem sem preconceitos, sem expectativas, sem generosidade, sem ambição”. Portanto, “conviver fora do amar não é conviver social” e mais que isso “sem o bem – estar do outro e de si mesmo na convivência não é possível viver no caminho do Amar”. Assim, impossibilita a construção de uma Paideia ética. (MATURANA; DÁVILA YÁÑEZ, 2009, p. 84-85).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: CAMINHO OU CAMINHOS NA CONVERSA SOBRE ÉTICA

Os seres humanos parecem estar anos luz de solução, mas nessa condição significa ser consciente das próprias ações. Eis, a possibilidade de se pensar na Educação como um dos **caminhos de transformação**. De acordo com Bauman, “a finalidade da educação nesses casos é contestar o impacto das experiências do dia-a-dia, enfrentá-las e por fim desafiar as pressões que surgem do ambiente social” (2009, p. 21). Repensar o conceito de *mixofobia*, ou seja, o

medo de se envolver com o OUTRO... E, cultivar o conceito de *mixofilia*, ou seja, convencidos de que educar todas as crianças, incluindo aquelas com deficiências, é o melhor treinamento que elas podem receber em matéria de *mixofilia*.

Assim abre-se para o desafio nos contextos educativos a possibilidade de se pensar no diferente como uma nova experiência do Viver. Para tanto, a necessidade como diria Agamben (2007, p. 7), de “ir em busca da infância, ou seja, de nossa capacidade de jogar e de amar, a saber, de viver na intimidade de um ser estranho, não para fazê-lo conhecido, e sim para estar ao lado dele sem medo”. Sendo a Profanação um dos caminhos para se pensar em “uma nova política, um novo ser humano, uma comunidade, pensando e promovendo o avesso da vida nua, a potência da vida, e a vida humana como potência de ser e de não ser”. (AGAMBEN, 2007, p. 9). Esse é o chamado para se pensar em novos espaços de convivência constituídos no reconhecimento do outro não como algo, mas sim, como outra Alteridade – É, portanto, um com-sentir originário na doçura do existir que só ocorrer na/com a presença do Outro.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo? E outros ensaios**. Trad. Vinícios Nicastro Honesko. Chapecó, SC: Argos, 2009.

_____. **Homo Sacer: o poder soberano e a vida nua I**. Trad. Henrique Burigo. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

DROIT, Roger-Pol. **Ética: uma conversa**. Trad. Anália Correia Rios. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida líquida**. Trad. **Carlos Alberto Medeiros**. 2.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

BAUMAN, Zygmunt; MAY, Tim. **Aprendendo a Pensar com a Sociologia**. 1 ed. Rio de Janeiro, Zahar, 2010.

BAUMAN, Zygmunt. **44 Cartas do Mundo Líquido Moderno**. Trad. Vera Pereira. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual**. Trad. Plínio Dentzien. – Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

BAUMAN, Zygmunt. **A riqueza de poucos beneficia todos nós?** Trad. Renato Aguiar. 1. Ed. – Rio de Janeiro: Zahar, 2015.

HANS KUNG. **Projeto para uma ética mundial**. Trad. Maria Luisa Cabaças Meliço. 2. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

JARGER, Werner. **Paideia: a formação do homem grego**. Trad. Artur M. Parreira. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010. (Clássicos WMF)

MATURANA, Humberto; DÁVILA YÁÑEZ, Ximena. **Habitar humano em seis ensaios de biologia-cultural**. Trad. Edson Araújo Cabral. São Paulo: Palas Athenas, 2009.

VAZ, Henrique de Lima. **Escritos de Filosofia IV: introdução à ética filosófica I**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

_____. **Escritos de Filosofia V: introdução a ética filosófica II**. São Paulo: Loyola, 2000.

_____. **Antropologia Filosófica I**. São Paulo: Loyola, 2006.

_____. **Antropologia Filosófica II**. São Paulo: Loyola, 1992.

_____. **Ética e Cultura**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2004.

POLÍTICAS CURRICULARES E O ENSINO DA MATEMÁTICA: O DISCURSO DO ESTADO EM XEQUE

César Rodrigo Kasteller
Universidade do Oeste de Santa Catarina
cesar.kasteller@unoesc.edu.br
Eixo: Educação e contemporaneidade.
Comunicação Pôster

RESUMO:

Este texto é fruto de uma pesquisa realizada no mestrado em Educação da UNOESC. Este trabalho tem como objetivo refletir acerca do ensino da Matemática, tomando por base as Políticas Curriculares Nacionais, a Proposta Curricular de Santa Catarina e o Plano Nacional de Educação além da LDB. A metodologia utilizada para a realização da investigação foi a histórico-crítica, tendo como característica a pesquisa bibliográfica e documental. Como resultados esperados, esta investigação pretende incentivar o debate na área e trazer ao profissional de educação uma possível conexão das Políticas Curriculares com o que ocorre no chão da Escola Pública Catarinense na contemporaneidade.
Palavras-chave: Proposta Curricular Catarinense. Plano Nacional de Educação. Matemática.

Este pôster é fruto de uma pesquisa de mestrado que está sendo desenvolvida no Programa de Pós Graduação Stricto Sensu- modalidade acadêmico – em Educação na UNOESC de Joaçaba, Santa Catarina, e tem por objetivo analisar as Políticas Curriculares Nacionais e a Proposta Curricular de Santa Catarina, no que tange ao ensino da Matemática, seus desafios e suas perspectivas em relação as práticas pedagógicas. Nossa proposta de pesquisa é verificar até que ponto há reflexos das Políticas Curriculares sobre as reformas feitas na PCC quando se trata do ensino da matemática, identificando também as implicações político-educacionais que estão permeando a efetiva implantação desta PCC no Estado.

A metodologia utilizada é a histórico-crítica pois pretendemos mostrar a contradição entre discurso do Estado, a Proposta Curricular Catarinense e a realidade posta no Ensino de Matemática nas escolas públicas. Os principais autores que vão fundamentar a discussão teórica são: Dermeval Saviani, Antonio Gramsci, Maria de Lourdes Pinto de Almeida, Marilda Schneider, Elton Nardi, Antonio Flavio Moreira, Maria Isabel Cunha, Marília Morosini, dentre outros.

É estudo qualitativo exploratório, onde a pesquisa será desenvolvida no modelo de bibliográfica, sem coleta de dados, documental, com uma abordagem teórica que vai ao encontro da discussão sobre Educação realizada por Antonio Gramsci, e seus estudiosos.

RESULTADOS ESPERADOS

Estruturar um plano de educação no Brasil, não é uma tarefa fácil, pois implica assumir compromissos com um esforço contínuo da eliminação de desigualdades tão explícitas e que são históricas no País. Portanto, as metas são orientadas para enfrentar as barreiras para o acesso e a permanência; as desigualdades educacionais em cada território com foco nas especificidades de sua população; a formação para o trabalho, identificando as potencialidades das dinâmicas locais; e o exercício da cidadania. A elaboração de um plano de educação não pode prescindir de incorporar os princípios do respeito aos direitos humanos, à sustentabilidade socioambiental, à valorização da diversidade e da inclusão e à valorização dos profissionais que atuam na educação de milhares de pessoas todos os dias.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.934, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as leis de diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 2014a.

____. Lei nº 9,131, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei nº 4,024, de 20

____. Ministério da Educação. Secretária de Articulação com os Sistemas de Ensino. Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Brasília, DF: MEC/SASE, 2014b.

_____. Os desafios da construção de um Sistema Educacional de Educação. 2009. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/pedagogia/Jamil%202.pdf>. Acesso em: ago. 2016.

SANTA CATARINA. Proposta Curricular de Santa Catarina: educação infantil, ensino fundamental e médio – disciplinas curriculares. Florianópolis: COGEN, 1998b.

SANTA CATARINA. Proposta Curricular: uma contribuição para a escola pública do pré escolar, 1º grau, 2º grau e educação de adultos. Florianópolis: IOESC, 1991.

SANTA CATARINA. Proposta Curricular: uma contribuição para a escola pública do pré escolar, 1º grau, 2º grau e educação de adultos. Florianópolis: IOESC, 2014. <http://www.propostacurricular.sed.sc.gov.br/site/?p=arquivo> (acessado em 2 de setembro às 15h30).

TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS: PERSPECTIVAS E REFLEXÕES PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Aracéli Girardi da Silva
 Unoesc - araceli.girardi@gmail.com
 Eixo 1 : Educação e contemporaneidade
 Comunicação

RESUMO

As tendências pedagógicas que se constituíram no âmago dos movimentos sociopolíticos do país representam diferentes concepções de ser humano e de sociedade. Como alternativa a este cenário histórico, o presente estudo tem por finalidade pesquisar e identificar as principais tendências pedagógicas e suas características. Compreender as tendências pedagógicas no âmbito educativo significa apresentar pressupostos metodológicos e teóricos e reflexões acerca da prática educativa. A investigação, com base em referenciais teóricos, tem como fonte principal as contribuições de Saviani (2013). Em termos conclusivos, destaca que as tendências pedagógicas contribuem no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, influenciam a relação aluno\professor e definem a prática docente em sala de aula.

Palavras-chave: Tendências Pedagógicas. Prática Docente. Educação Brasileira.

1 INTRODUÇÃO

Os diferentes momentos culturais e políticos da sociedade brasileira influenciaram a criação de tendências pedagógicas, com contribuições oriundas de movimentos sociais e tendências filosóficas que ajudaram a formar a prática pedagógica no país.

Autores brasileiros como Freire (1976), Saviani (2013), Luckesi (1991), Libâneo (1989) e Gadotti (1993), entre outros, dedicam parte de suas vidas promovendo e aprimorando estudos que contribuem no avanço da educação, desenvolvendo teorias que nos oferecem bases e suportes para práticas pedagógicas.

Para Saviani (2013, p. 398), “[...] as referidas teorias já podem ser integradas no âmbito das abordagens clássicas da educação que, como tais, devem ser estudadas por todos aqueles que pretendem de modo sério protagonizar o campo educativo”.

Como alternativa a este cenário histórico, o presente estudo tem por finalidade pesquisar e identificar as principais tendências pedagógicas e suas características. Compreender as tendências pedagógicas no âmbito educativo significa apresentar pressupostos metodológicos e teóricos e reflexões acerca da prática educativa.

As tendências pedagógicas foram constituídas no âmago dos movimentos sociopolíticos do país; representam diferentes concepções de ser humano e de sociedade. Da análise realizada infere-se que as tendências pedagógicas definem a prática docente em sala de aula e concepções de ensino e aprendizagem e influenciam a relação aluno e professor.

Para tal, realizamos pesquisa bibliográfica, tendo como eixo principal contribuições de Saviani (2013) na obra *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*.

O artigo é composto por quatro seções. A primeira aborda a constituição das tendências pedagógicas no Brasil, desde os movimentos sociais até sua concretização na educação escolar, além de alguns conceitos atinentes às tendências no campo da educação. A segunda seção trata da educação liberal. Suas linhas pedagógicas contemplam as principais características de cada concepção da educação escolar, bem como a tendência progressista e suas linhas pedagógicas. A terceira seção traz considerações das tendências pedagógicas para educação e apresenta uma síntese sobre cada linha pedagógica mencionada. Por fim, na seção quatro, são apresentadas considerações finais, com destaque sobre contribuições das tendências pedagógicas na educação e na prática escolar.

Saviani (2013) compreende por ideias pedagógicas as ideias educacionais, a maneira como se encarnam no movimento da educação, orientando e constituindo a substância da prática educativa.

Por tendência pedagógica se compreende a adaptação da escola aos movimentos sociais, influenciada por elementos sócio-políticos da educação. Pensamento pedagógico refere-se às atividades intelectuais voltadas para a descrição, interpretação e avaliação dos aspectos educacionais.

2 TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS E A EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Uma tendência pedagógica origina-se no contexto social e influencia práticas pedagógicas, visando contemplar determinadas expectativas, seja da classe dominante ou trabalhadora.

Luckesi (1991) considera como tendência pedagógica diversas teorias filosóficas que pretendem compreender e orientar práticas educacionais em diversos momentos e circunstâncias da história humana da educação brasileira. Ações educativas interpretam o desempenho da educação na sociedade e, como tal, classificam-se em educação como redenção, educação como reprodução e educação como transformadora da sociedade. Essas tendências possibilitam a compreensão da educação enquanto prática educacional, compreensão filosófica sobre seu sentido e política, quanto ao direcionamento para a ação.

A tendência redentora compreende as pedagogias liberais e confia que a educação possui poderes sobre a sociedade, uma tendência otimista. A reprodutivista é crítica, destinada a compreender a educação na sociedade e apresenta-se de maneira pessimista. A tendência transformadora, igualmente crítica, recusa o otimismo ilusório e o pessimismo imobilizador. As tendências progressistas seguem critérios definidos em relação às funções políticas e sociais do sistema escolar.

Libâneo (1989) classifica as pedagogias em dois grandes grupos, a saber, (1) Pedagogia Liberal (tradicional; renovadora progressivista; renovadora não-diretiva e tecnicista) e (2) Pedagogia Progressista (libertadora; libertária e crítico-social dos conteúdos).

As tendências pedagógicas são de grande relevância, pois permitem ao educador a articulação e auto-definição teórica sobre escolhas filosóficas e educacionais, visando sustentar as práticas docentes.

Foerst (1996, p.16) afirma que uma tendência não elimina a outra. O surgimento de uma nova corrente teórica não significa o desaparecimento de outra. A definição de um perfil predominante em uma concepção não descarta a possibilidade de outras formas de manifestação consideradas próximas entre si. É possível perceber que uma tendência ou sua manifestação não é exclusiva e pode se complementar e, em outros podem divergir.

As tendências pedagógicas se constituíram ao longo da história com base nas teorias de diversos autores e intelectuais e visam uma educação com qualidade e equidade. Consideram os diferentes movimentos históricos e sociais, com seus ideais, interesses e utopias para construir o sistema educacional brasileiro.

As Tendências Pedagógicas Liberais são classificadas em tradicional, renovadora progressiva, renovadora não-diretiva e tecnicista (LIBÂNEO, 1989). Foram concebidas no século XIX sob forte influência da Revolução Francesa (1789), do liberalismo ocidental e do capitalismo. O termo liberal não possui sentido de democrático e surgiu em defesa do sistema capitalista.

Libâneo (1989, p.21) ressalta que a concepção pedagógica liberal sustenta a ideia de que a escola tem a função de preparar o educando para o desempenho dos diversos papéis sociais, de acordo com as aptidões dos sujeitos.

A pedagogia tradicional está no Brasil desde os jesuítas e buscava a universalização do conhecimento, a repetição, o treino intensivo e a memorização como estratégia utilizada pelo professor para transmitir o acervo de informações aos alunos.

A proposta de educação, centrada no professor, era vigiar, aconselhar, corrigir, ensinar conteúdos, por meio de aulas expositivas e normas rígidas. Os alunos eram passivos e deviam aceitar tudo como verdade absoluta.

Para Queiroz e Moita a organização funcional considerava como

papel da escola: preparar o intelectual; papel do professor: receptor passivo, inserido em um mundo que irá conhecer pelo repasse de informações; relação professor-aluno: autoridade e disciplina; conhecimento: dedutivo. São apresentados apenas os resultados, para que sejam armazenados; metodologia: aulas expositivas, comparações, exercícios, lições\deveres de casa; conteúdos: passados como verdades absolutas- separadas das experiências; avaliação: centrada no produto do trabalho. (2007, p. 4).

O aluno era visto como um papel em branco, onde eram registradas as informações e o conhecimento. Na abordagem tradicional o aluno não possui cultura, família e conhecimentos prévios. Ele não significa nada até iniciar o processo escolar, momento que registrará e acumulará conhecimentos repassados. Cabe ao professor a decisão quanto aos conteúdos, metodologias e avaliações a serem realizadas.

Para Saviani (2013), a partir da catequese e pela instrução, realizou-se o processo de aculturação dos povos coloniais às tradições e costumes dos colonizadores.

A partir do início do século XVI, o *Ratio Studiorum* contempla a metodologia de ensino com ênfase em exercícios escolares baseados na escolástica. A escolástica tinha como pilares a *lectio*, a conferência didática dos assuntos estudados a partir da leitura, a *disputatio*, reservada à análise das questões provocadas pela *lectio* e as *repetitiones*, onde os estudantes, em pequenos grupos, realizavam repetições das lições esclarecidas pelo professor.

O sentido do ideário do plano pedagógico contido no *Ratio Studiorum*

era de caráter universalista e elitista. Universalista porque se tratava de um plano adotado indistintamente por todos os jesuítas, qualquer que fosse o lugar onde estivessem. Elitista porque acabou destinando-se aos filhos dos colonos e excluindo os indígenas, com o que os colégios jesuítas se converteram no instrumento de formação da elite colonial (SAVIANI, 2013, p.56).

As idéias pedagógicas compostas pelo *Ratio Studiorum* correspondem à pedagogia tradicional, contendo uma visão essencialista de humano, ou seja, formado por uma essência universal inabalável.

Saviani (2013) afirma que a versão mais acabada dessa vertente é dada pela corrente do tomismo, sistematizado pelo filósofo e teólogo medieval Thomás de Aquino, que consiste na articulação entre a filosofia de Aristóteles e a tradição cristã.

No Brasil, a Tendência Liberal Renovada Progressivista teve repercussão pelo Movimento da Escola Nova, influenciado pela corrente progressivista de John Dewey. Esta tendência teve grande penetração no Brasil na década de 1930 com influência em muitas práticas pedagógicas nos dias atuais.

A tendência renovada progressivista, também conhecida como Pedagogia Nova, Escolanovismo ou Escola Nova, encara a educação como “[...] a corrente que trata de mudar o rumo da educação tradicional, intelectualista e livresca, dando-lhe sentido vivo e ativo. Por isso se deu a esse movimento o nome de ‘escola ativa’.” (LUZURIAGA, 1980, p. 227).

A tendência liberal renovadora tem em John Dewey e Anísio Teixeira seus representantes mais significativos, juntamente com Montessori, Decroly e Carl Rogers. Esta tendência pedagógica consolida-se nos seguintes marcos: Manifesto dos Pioneiros da Educação (1930); Constituição Federal (1934); Psicologismo Pedagógico (1940); Sociologismo Pedagógico (1950); Economicismo Pedagógico (1960).

O papel da escola é o de:

adequar necessidades individuais ao meio, propiciar experiências, cujo centro é o aluno. Papel do aluno: buscar, conhecer, experimentar. Relação professor-aluno: clima democrático, o professor é um auxiliar na realização das experiências. Conhecimentos: algo inacabado, a ser descoberto e reinventado, baseado em experiências cognitivas de modo progressivo em consideração ao interesse. Metodologia: aprender experimentando, aprender a aprender. Conteúdos: estabelecidos pela experiência. Avaliação: foco na qualidade e não na quantidade, no processo e não no produto. (QUEIROZ; MOITA, 2007, p. 7).

O aluno passa a ter papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem, no qual a criatividade, a curiosidade e a inventividade devem ser estimuladas pelo professor. Esta tendência defende uma escola que possibilite a aprendizagem pela descoberta, partindo do interesse do aluno na experimentação e na construção do conhecimento.

A tendência liberal renovada se apresenta mais democrática que a tradicional, por considerar que a relação entre as pessoas pode ser mais justa, sem divisão em classes sociais. Também se faz presente nos dias atuais influenciando a prática docente.

Para Saviani, em lugar dessa concepção tradicional, que servia a interesses de classes, a nova concepção vem fundar-se no caráter biológico que permite a cada indivíduo se educar, conforme é seu direito, até onde o permitam as suas aptidões naturais, independente de razões de ordem econômica e social. (2013, p.244).

O aprender fazendo está presente nesta concepção por meio de tentativas experimentais, da pesquisa, das descobertas, dos estudos do meio natural e social e dos métodos de resolução de problemas.

A vertente Liberal Renovada Não-Diretiva, ramo da tendência liberal renovada progressivista, contempla a educação centrada no estudante para formar sua personalidade a partir das vivências e experiências significativas. A avaliação escolar privilegia a auto-avaliação do aluno.

A vertente não-diretiva, inspirada em Carl Rogers, psicólogo clínico e educador, foi desenvolvida na escola Summerhill de A.Neill, educador inglês. Aprender, nessa linha, é modificar suas próprias percepções com aprendizagem significativa e relacionada com as percepções. Os conteúdos escolares passam a ter significado pessoal no encontro

entre o interesse e a motivação do aluno. Sua maior preocupação era desenvolver a personalidade, o autoconhecimento e a realização do ser humano.

Abrangia atividades que permitiam a sensibilidade, expressão e comunicação interpessoal, valorização de trabalhos em grupos. A aprendizagem torna-se um ato interno e intransferível, em que a relação professor-aluno se caracteriza pela afetividade. A aprendizagem baseia-se na busca da autorrealização e da capacidade de perceber que para cada reação existe uma ação.

Após a ditadura de Vargas, na década de 1960, têm-se as influências das experiências e transformações na área social, cultural e educacional. No final dos anos de 1960 a Tendência Liberal Técnico-Tecnista tem seu início e se efetiva em 1978 com as leis 5.540/68 e 5.692/71. Sob a instalação do regime militar no país, as elites contemplam a educação direcionada às massas a fim de permanecer a posição de *status* dominante.

Difundiram-se, então ideias relacionadas à organização racional do trabalho (taylorismo, fordismo), ao enfoque sistêmico e ao controle do comportamento (behaviorismo) que, no campo educacional, configuraram uma orientação pedagógica que podemos sintetizar na expressão “pedagogia técnico-técnica” (SAVIANI, 2013, p.369).

A tendência técnico-técnica objetiva a formação de indivíduos competentes para o mercado de trabalho. A escola aperfeiçoa o sistema capitalista articulado ao sistema produtivo: tecnologia comportamental. Nesse sentido,

a educação atua, assim, no aperfeiçoamento da ordem social vigente (o capitalista), articulando-se diretamente com o sistema produtivo; para tanto emprega a ciência da mudança de comportamento, ou seja, a tecnologia comportamental. Seu interesse imediato é o de produzir indivíduos competentes para o mercado de trabalho, transmitido, eficientemente, informações precisas, objetivas e rápidas. (LIBÂNEO, 1989, p.290).

A educação baseia-se nas técnicas específicas do sistema capitalista, preparando o aluno para atuar na sociedade trabalhista e competitiva.

Papel da Escola: Produzir indivíduos competentes para o mercado de trabalho. Papel do aluno: copiar bem, reproduzir o que foi instruído fielmente. Relação professor/aluno: o professor é o técnico e responsável pela eficiência do ensino e o aluno é o treinando. Conhecimento: experiência planejada, o conhecimento é o resultado da experiência. Metodologia: excessivo uso da técnica para atingir objetivos instrucionais, aprender - fazendo, cópia, repetição, treino. Conteúdos: baseados nos princípios científicos, manuais e módulos de auto-instrução. Vistos como verdades inquestionáveis. Avaliação: uso de vários instrumentos de medição mais pouco fundamentada, confiança apenas nas informações trazidas nos livros didáticos (QUEIROZ; MOITA, 2007, p. 9).

Os cursos de formação profissional possuem alicerces oriundos da pedagogia técnico-técnica, em que os trabalhadores do cotidiano atual estão inseridos numa determinada qualificação para atender ao mercado de trabalho.

Segundo Saviani (2013) na tendência técnico-técnica o elemento principal é a organização racional dos meios. Professor e o aluno ocupam uma posição secundária relegada à condição de executores de um processo, cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas habilitados, neutros, objetivos, imparciais. A organização do processo converte-se na garantia da eficiência, compensa e corrige as deficiências do professor e os efeitos de sua intervenção.

3 TENDÊNCIA PROGRESSISTA

A Tendência Progressista tem sua origem na França, em 1968. No Brasil, emerge com o processo de abertura política e efervescência cultural. Resulta da inquietação de vários educadores que tornam visíveis suas angústias em relação à educação.

Conforme Libâneo (1989), o termo progressista é utilizado para designar as tendências que, partindo de uma análise crítica da realidade social, sustentam implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação. Evidente que a pedagogia não tem como institucionalizar-se numa sociedade capitalista; daí ser ela um instrumento de luta dos professores ao lado de outras práticas sociais.

Para o autor, a tendência pedagógica progressista constitui-se por meio das tendências Libertadora, Libertária e a Crítico-Social dos Conteúdos.

A tendência progressista libertadora, também conhecida como pedagogia de Paulo Freire, de caráter essencialmente político, teve suas idéias consagradas em diversos países, a exemplo do Chile e África.

A pedagogia libertadora exerce poder expressivo nos sindicatos e movimentos populares, confundindo-se com a educação popular. Possuem em comum o anti-autoritarismo, a ideia de autogestão pedagógica e a valorização da experiência vivenciada como alicerce da relação educativa. Valoriza o método de aprendizagem em grupo, articulado à prática social do povo e destaca-se na modalidade de educação popular não formal.

A Tendência Progressista Libertadora articula-se com o método de alfabetização de Paulo Freire, que considera o ser humano um sujeito situado no mundo material, econômico, concreto e social.

No limiar dos anos de 1980, com o fim do regime militar e influência da abertura política, realizou-se forte mobilização dos educadores em busca de uma educação crítica, superando as desigualdades existentes na sociedade.

Neste período, Saviani (2013, p. 317) refere outro sentido para a educação popular¹, que agora adquire significado distinto daquele que marcou o período da Primeira República.

Em seu centro emerge a preocupação com a participação política das massas a partir da tomada de consciência da realidade brasileira. E a educação passa a ser vista como instrumento de conscientização. A expressão “educação popular” assume, então, o sentido de uma educação do povo, pelo povo e para o povo, pretendendo-se superar o sentido anterior, criticado como sendo uma educação das elites, dos grupos dirigentes e dominantes, para o povo, visando a controlá-lo, manipulá-lo, ajustá-lo a ordem existente.

A educação passa a ser direcionada para a classe trabalhadora, educação para o povo. Governos e representantes políticos possibilitam uma educação para todos, sem distinção da classe social.

A educação, valorizada como instrumento de luta das classes populares, possibilita o acesso ao conhecimento acumulado pela humanidade, reavalia o contexto social no qual o aluno está inserido. Educação e sociedade articulam-se de forma dialética, constituindo um importante instrumento de transformação sócio educacional, elevando o nível de consciência do estudante, sua emancipação econômica, cultural, política e social.

Para Luckesi (1991), aprender é conhecer a realidade concreta vivida pelo educando. O que é aprendido decorre do nível crítico de conhecimento pelo processo de compreensão, reflexão e crítica. O educando transfere, em termos de conhecimento, o que foi incorporado como resposta às situações de opressão, seu engajamento na militância política.

No caso da Tendência Progressista Libertária, seu principal fundamento é realizar modificações institucionais a partir dos níveis subalternos, de modo a contagiar e modificar todo o sistema, negando os modelos e formas de poder e autoridade.

Segundo Luckesi (1993, p. 64), pode-se dizer que a pedagogia libertária tem em comum com a libertadora “[...] a valorização da experiência vivida como base da relação educativa e a idéia de autogestão pedagógica”.

A principal idéia de conhecimento é a descoberta de respostas relacionadas às exigências da vida social. Preocupa-se, com o processo de aprendizagem em grupo e acredita na liberdade total dos sujeitos.

Conforme Libâneo (1989, p. 39), a pedagogia libertária abrange quase todas as tendências anti-autoritárias em educação, como a psicanalítica, a anarquista, a dos sociólogos e também a dos professores progressistas. O professor exerce o papel de conselheiro e também de instrutor-monitor. Ele espera que a escola exerça a transformação na personalidade dos estudantes na perspectiva libertária e autogestionária.

A pedagogia libertária, também conhecida como pedagogia institucional, é uma forma de resistência contra a burocracia enquanto instrumento de ação dominadora e de controle do Estado.

A partir de 1980 cresce o interesse por escolas democráticas e inclusivas. Consolida-se o projeto de escola, anseio da classe trabalhadora, visando o respeito pelas diferenças, interesses locais e regionais, e a construção de uma educação de qualidade ao cidadão brasileiro.

¹Saviani (2013, p. 317) explica que, na Primeira República, a expressão “educação popular”, em consonância com o processo de implantação dos sistemas nacionais de ensino ocorrido ao longo do século XIX, encontrava-se associada a instrução elementar que buscava generalizar para toda a população de cada país, mediante a implantação de escolas primárias. Coincidia, portanto, com o conceito de instrução pública. Esse era o caminho para erradicar o analfabetismo. Foi com esse entendimento que se desencadeou a mobilização pela implantação das escolas primárias, assim como as campanhas de alfabetização de adultos.

Dessa forma, a educação passou a desenvolver seu papel além dos muros escolares, estimulando a participação em grupos e movimentos sociais, o que permite trazer para a escola a realidade social.

A Tendência Progressista crítico-social dos conteúdos chega ao Brasil por volta de 1984. Ao contrário da tendência libertadora, ela tem sua origem no materialismo histórico, expressada na metodologia dialética de construção sócio-individualizada do conhecimento. Considerada como sinônimo da pedagogia dialética, concretiza-se como a teoria que visa captar o movimento objetivo do processo histórico, direcionando o ensino para a superação dos problemas do dia a dia da prática social e buscando a emancipação intelectual.

Conforme (Queiroz e Moita, 2007, p. 14), a pedagogia crítico-social dos conteúdos defende que a função social e política da escola deve ser assegurar, através do trabalho com conhecimentos sistematizados, a inserção nas escolas, com qualidade, das classes populares, garantindo as condições para uma efetiva participação nas lutas sociais.

A atuação da escola consiste em preparar o estudante para o mundo e suas contradições, por meio da aquisição de conteúdos e da socialização para a participação ativa e organizada na democratização social.

Para servir aos interesses populares, a escola deve oferecer o ensino de qualidade, possibilitar conteúdos articulados com a vivência social do aluno. A educação destaca-se como atividade mediadora na prática social, passando de uma experiência fragmentada para uma visão unificada.

Papel da Escola: Parte integrante do todo social. Prepara o aluno para a participação ativa na sociedade. Papel do aluno: Sujeito no mundo como ser social, ativo. Relação professor-aluno: Professor é autoridade competente que direciona o processo ensino-aprendizagem. Mediador entre conteúdos e alunos. Conhecimento: construído pela experiência pessoal e subjetiva. Metodologia: Contexto cultural e social. Conteúdos: São culturais, universais, sempre reavaliados frente à realidade social. Avaliação: A experiência só pode ser julgada a partir de critérios internos do organismo, os externos podem levar ao desajustamento (QUEIROZ; MOITA, 2007, p.15).

Percebe-se a preocupação com a transformação, compreender a realidade do contexto social, analisar as vivências, o mundo de trabalho e as relações pessoais. Todas entendidas como algo construído no processo histórico, cultural e social do sujeito. Torna-se fundamental a mediação na concretização do ensino e da aprendizagem.

Em 1970, predominado pela tendência tecnicista, emerge um conjugado de estudos intitulados de Tendência Crítico-Reprodutivista, com o objetivo de explicar a problemática do sistema educativo e articular manifestações no âmbito educacional. Enquanto reprodutivista, promove a reflexão das condições sociais vigentes no desenvolvimento fundamental da prática educativa.

As tendências crítico-reprodutivistas, propostas por Saviani (2013), buscam esclarecer as razões do fracasso escolar e da marginalização da classe trabalhadora.

Para Saviani (2013) a tendência crítico-reprodutivista trata de teorias sobre a educação e objetiva compreender e explicar o modo de funcionamento da educação.

A Tendência Histórico-Crítica nasce em 1979, inspirada em Dermeval Saviani, professor e coordenador do curso de doutorado em educação da PUC-SP. Esta tendência teve suas primeiras publicações na Revista da Associação Nacional de Educação (ANDE).

Gasparin (2012) destaca cinco passos metodológicos da tendência histórico-crítica dos conteúdos: (1) Prática social inicial; (2) Problematização; (3) Catarse; (4) Instrumentalização; e (5) Prática social final.

Na prática social inicial, o trabalho docente evidencia que a prática social é comum a professores e alunos. Na Problematização ocorre o elo entre a prática e a instrumentalização, com o objetivo de detectar quais questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e que conhecimento é necessário.

A Catarse parte da síncrese inicial à síntese, forma de pensar e agir produzidas histórica e socialmente, e que incorporadas pelo indivíduo, ele a utiliza de forma natural ao longo do processo educativo.

A Instrumentalização consiste na apreensão dos instrumentos teóricos e práticas necessárias para solucionar problemas detectados na prática social. Trata-se da apropriação pelas camadas populares de ferramentas culturais necessárias para a libertação das condições de exploração.

A Prática social coloca-se como o ponto de chegada e o ponto de partida da prática educativa, enquanto constitui o suporte e o contexto, o pressuposto e o alvo, o fundamento e a finalidade da prática pedagógica.

4 CONSIDERAÇÕES DAS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO

As diversas tendências pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem constroem a prática educativa, visto que todas contribuem de forma enriquecedora para o processo educacional. As tendências pedagógicas são de fundamental importância para o processo educativo; consolidam, nas escolas, a prática dos professores.

A Tendência Liberal Tradicional prepara os alunos para assumirem seu papel na sociedade, valoriza os conhecimentos acumulados como verdade absoluta. Nesta tendência, a autoridade do professor exige atitude receptiva do aluno, uma aprendizagem mecânica. Não considera a singularidade do aluno. Tem presença nas escolas religiosas ou leigas que adotam filosofias humanistas clássicas ou científicas.

Na Tendência Liberal Renovada, a escola deve adequar-se às necessidades individuais ao meio social. Os conteúdos são estabelecidos a partir das experiências vividas pelos alunos frente às situações problemas, exploradas por meio de experiências, pesquisas e método de solução de problemas. O professor é auxiliador no desenvolvimento livre da criança, fundamentado na motivação e estimulação.

A Tendência Liberal Renovadora Não-diretiva valoriza a busca dos conhecimentos pelos próprios alunos, facilitadora da aprendizagem. A educação é centralizada no aluno e o professor é quem garantirá um relacionamento de respeito. Aprender é modificar as percepções da realidade.

A Tendência Liberal Tecnicista é modeladora do comportamento humano a partir de metodologias específicas. As informações são ordenadas numa sequência lógica e psicológica com procedimentos realizados para a transmissão e recepção de informações. Esta tendência objetiva a transmissão de informações por parte do professor e a memorização como aprendizagem.

A Tendência Progressista Libertadora anseia levar professores e alunos a atingir um nível de consciência da realidade, na busca da transformação social, a partir de temas geradores e grupos de discussão.

Já a Tendência Progressista Libertária visa a transformação da personalidade num sentido libertário e autogestionário. A escola dá ênfase na participação grupal como mecanismo institucional de transformação.

A Tendência Progressista Crítico-Social dos Conteúdos visa a difusão dos conteúdos culturais universais incorporados pela humanidade frente à realidade social. O método parte de uma relação direta da experiência do aluno confrontada com o saber sistematizado. O papel do aluno é de participador e do professor como mediador, com base nas estruturas cognitivas estruturadas nos alunos.

A Tendência Histórico-Crítica tem a prática social como ponto de partida e de chegada da prática educativa. Aspectos filosóficos, econômicos e político-sociais resultam na forma da sociedade atual.

Esta tendência visa intermediar os métodos a partir da problematização, instrumentalização e catarse. Parte da prática social, onde professor e alunos se encontram em posições distintas e promovem o encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social. A educação é entendida como mediação no seio da prática social global. As tendências pedagógicas são o ato de condução dos processos educativos e da prática dos educadores.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Brasil, o desenvolvimento das tendências pedagógicas é decorrente de um longo período; condensa cinco séculos de história, lutas e transformações no âmbito educacional.

As tendências pedagógicas influenciam os docentes na construção do processo educativo. Seja qual for a tendência seguida pelo educador, elas contemplam o enriquecimento do ensino e da aprendizagem, além de objetivarem a articulação entre a teoria e prática.

Compreender as diferentes concepções pedagógicas não significa apenas ler o que diferentes teóricos e pensadores falam ou escrevem sobre elas; significa compreender a prática educativa próxima ao contexto vivido, de forma que a reflexão possibilite discutir e agir para a transformação.

As tendências pedagógicas orientam a atuação do educador, possibilitam respostas sobre as questões de estruturação do processo de ensino, visam refletir e compreender o ‘o que’, o ‘para quem’, o ‘para que’ e o ‘porque’ ensinar.

É de fundamental relevância que os profissionais de educação conheçam as tendências pedagógicas. Isso porque a prática docente apresenta uma demanda cada vez maior de desafios a serem superados.

As práticas educativas articuladas à pedagogia e à teoria de educação estão impregnadas de concepções ideológicas e filosóficas, que interferem no processo de ensino e aprendizagem.

O conhecimento histórico sobre as tendências pedagógicas pode ajudar a compreender as questões pertinentes à prática educacional, sua relação com a vida e os movimentos sociais da época respectiva.

Por fim, é importante definir na prática educativa os posicionamentos que merecem destaque, o que convém conservar e o que precisa mudar como reflexão necessária para que a educação possa contribuir na transformação social, cultural e histórica do ser humano.

REFERÊNCIAS

FOERSTE, Gerda M. S. **Arte-Educação**: pressupostos teórico-metodológicos na obra de Ana Mae Barbosa. 1996. 229 p. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar Brasileira) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1996. Disponível em: <https://ppge.fe.ufg.br/up/6/o/Dissert_GerdaMargirt_Schutz_Foerste.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2015.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1993.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítica-social dos conteúdos. 8. ed. São Paulo: Loyola, 1989.

LUCKESI, Cipriano C. **Filosofia da educação**. 6. ed., São Paulo: Cortez, 1993.

_____. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez- (Coleção magistério. 2º grau. Série formação do professor), 1991.

LURIZIAGA, Lorenzo. **História da educação e da pedagogia**. 12. ed. São Paulo: Nacional, 1980.

QUEIROZ, Cecília Telma; MOITA, Filomena Maria. G. S. C. **Fundamentos sócio-filosóficos da educação**. Campina Grande: UEPB/UFRN, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: SP Autores Associados, 2013.

Eixo **Temático II**
Estratégias e Experiências
Educativas

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E PROTAGONISMO ESTUDANTIL: PRESERVAÇÃO E PROTEÇÃO DE NASCENTES EM ÁGUA DOCE (SC)

Izabella Barison Matos (docente da Universidade Federal da Fronteira Sul –UFFS) izabmatos@gmail.com
 Enio Mario Mendes (agrônomo –Conselho Municipal de Desenvolvimento Rural) eniomariomendes@gmail.com
 Financiamento: FAPESC e UFFS

Eixo temático: 2 – Estratégias e experiências educativas: experiências formativas e contextos educativos. Experiências educativas colaborativas. Processos de ensino-aprendizagem e potencialidades transformadoras.

Categoria: Pôster

Resumo Objetivo: Relatar vivência de educação ambiental, de proteção de nascentes, no processo de formação de alunos da Educação Básica. Procedimento metodológico: Durante o IV Seminário Regional da Água, em Água Doce (SC), em 2016, alunos, professora e agrônomo-conselheiro organizaram vivência: mapearam nascente, estudaram o tema, realizaram expedição ao local e registraram a experiência para socializar o aprendizado. Resultado: Experenciaram estratégia educativa - educação ambiental - que propiciou reflexões sobre proteção de nascentes e maior conhecimento sobre seu município. Conclusões: Ações que envolvam a comunidade, em estratégias participativas, são experiências formativas em contextos educativos potencialmente transformadores.

Palavras-chave: Educação ambiental. Preservação nascentes. Água. Protagonismo estudantil. Políticas públicas.

Trata-se de relato de experiência de alunos, professora da Educação Básica Ruth Lebarbechon, com a parceira de agrônomo-conselheiro do Conselho de Desenvolvimento Rural, no contexto do IV Seminário Regional da Água, realizado em Água Doce (SC), em julho de 2016. O evento é uma iniciativa interinstitucional: Prefeitura Municipal de Água Doce, Empresa de Pesquisa Agropecuária e Extensão Rural de Santa Catarina (EPAGRI), Conselho de Desenvolvimento Rural (CMDR), Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), com a participação da comunidade escolar, conselheiros de conselhos de direitos e representantes de diferentes segmentos da sociedade, totalizando 232 participantes. Diferentemente das edições anteriores, o Seminário desse ano propôs formato mais participativo e propositivo, envolvendo representantes da comunidade, com o objetivo de sensibilizar para a participação; principalmente a comunidade escolar. Professora e turma da 1ª série do ensino médio e representação do Grêmio estudantil da referida Escola, protagonizaram iniciativa de educação ambiental, com foco na proteção de nascentes. O objetivo foi o de proporcionar a construção de cultura de sustentabilidade por meio de educação ambiental, como processo de formação dos estudantes, visando contribuir na formação de cidadãos conscientes e críticos quanto à sua responsabilidade ambiental. **Desenvolvimento:** Alunos, professora e agrônomo-conselheiro prepararam expedição de conhecimento à referida fonte. Antes, porém, estudaram o mapa do município, situaram a fonte, planejaram o trabalho a ser realizado, leram artigos e materiais sobre o tema. Aprenderam sobre o seu município: Água Doce é um dos maiores municípios de Santa Catarina em extensão territorial, com área de 1.312 km² e, aproximadamente, mil propriedades rurais; nas quais há uma ou mais nascentes. Pela localização geográfica e pela topografia, essas fontes abastecem muitos riachos e rios, tornando-se um importante fornecedor de água para a região do Meio Oeste e Oeste Catarinense. A fonte do Rio Trancado, visitada pelo grupo de estudantes e professora, com acompanhamento do agrônomo está localizada no interior do município de Água Doce. A referida fonte é um dos principais afluentes que dá origem, dentre outros, ao Rio Irani; pertencente à Bacia Hidrográfica Irani-Chapecó. Durante a vivência foi abordado o tema oportunizando aos participantes reflexões sobre o fato da água ser a substância mais abundante no planeta, embora disponível em diferentes quantidades e em diversos lugares, que passou a ser vista pela sociedade como recurso hídrico e não mais como um bem natural. Aprenderam que nascentes de água dentro de propriedades agrícolas devem ser tratadas com cuidados especiais. A expedição foi registrada e será apresentada em eventos científicos visando a socialização do aprendizado. **Conclusões:** Ações educacionais que envolvam a comunidade em estratégias participativas podem ser experiências formativas em contextos educativos potencialmente transformadores. A iniciativa, resultante do IV Seminário Regional da Água, contribuiu para construção de cultura de sustentabilidade e uso responsável dos recursos hídricos, por parte da comunidade escolar envolvida. A estratégia mais participativa proposta pelo IV Seminário da Água e a sensibilização prévia junto às escolas do município revelou-se exitosa e deverá ser empreendida nos próximos eventos.

REFERÊNCIAS

BACCI, Denise da la Corte; PATACA, Ermelinda Moutinho. Educação para a água. **Estudos avançados**, v. 22, n 63, p.211-226, 2008.

BRASIL. Agência Nacional de Águas. **Relatório de Gestão 2001**. Brasília: ANA, 2002.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Ambiental**, Lei nº 9.795/99. Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/port/conama/legiabre.cfm?codlegi=321>>. Acesso em: 09 Agost. 2016.

FELIPPE, Miguel Fernandes; MAGALHÃES Júnior, Antônio Pereira. Impactos ambientais macroscópicos e qualidade das águas em nascentes de parques municipais em Belo Horizonte, MG. **Geografias**, v. 8, n. 2, p.8-23, 2012.

LIMA, Lúcia Ceccato de. Relatórios M5C1 – **Educação Ambiental**. In: Projeto rede guarani serra geral, 2008-2014. [s.l.]: [s.n.], 2014.

LIMA, Lúcia Ceccato de; MAFRA, Maria Sirlei Heberle; RECH, Tássio Dresch. **Educação ambiental e uso do solo em áreas de afloramento do Aquífero Guarani**. IN: MATOS, Izabella Barison; OLIVEIRA, Maria Conceição Oliveira. Interiorização da Educação e Repercussão na Formação. Organizadoras. – Porto Alegre: Rede UNIDA, 2016, p. 192-220.

MARMONTEL, Caio Vinicius Ferreira; RODRIGUES, Valdemir Antônio. **Parâmetros indicativos para qualidade da água em nascentes com diferentes coberturas de terra e conservação da vegetação ciliar**. Floresta e ambiente. 2015: 22(2). P. 171-181.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado do Meio Ambiente. Departamento de Proteção da Biodiversidade. **Cadernos de Mata Ciliar**. São Paulo : SMA, 2009.

A CONTRIBUIÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA – PNAIC

Lais Suzana Kurutz Asquidamini¹

Graduanda 3º ano – Pedagogia – UNESPAR/UV

laiskurutz@gmail.com

Bolsista acadêmica do Projeto Mão Amiga CAPES/PIBID

Eixo Temático 2: Estratégias e experiências educativas.

Comunicação Oral

RESUMO

O objetivo foi investigar a contribuição da Formação Continuada de professores alfabetizadores, sob orientação da política do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC. O estudo teve caráter exploratório qualitativo, baseado em pesquisa de campo. A coleta de dados foi constituída por um questionário misto de 09 perguntas. Os dados foram analisados e sistematizados em gráficos e tabelas, sendo a questão aberta categorizada. O PNAIC contribui para a formação dos professores alfabetizadores, trazendo novas metodologias que auxiliam na prática pedagógica aplicada em sala de aula e como resultado influencia positivamente a aprendizagem dos alunos nos três primeiros anos do ensino fundamental.

PALAVRAS-CHAVE: educação. formação continuada de professores. pacto nacional pela educação na idade certa – pnaic. alfabetização.

INTRODUÇÃO

O sistema educacional atual necessita de novos métodos que complementem a formação dos professores, trazendo novas propostas e metodologias para trabalhar e aplicar em sala de aula. A implantação de novas formas de ensino faz com que o aluno tenha mais interesse e curiosidade sobre os conteúdos propostos. Assim, a formação continuada tem suma importância, pois com ela, há possibilidade da troca de experiências, debates sobre os conteúdos e melhores concepções de ensino, que estimulam e incentivam o interesse dos professores pela prática docente.

O desenvolvimento especializado de professores é uma necessidade premente que se configura como uma política de valorização pessoal e profissional destes profissionais e consequentemente das instituições escolares, uma vez que supõe condição de trabalho propiciadoras da formação contínua dos professores, do local de trabalho, em redes de auto formação e em parceria com outras instituições de formação (LIMA, BARRETO e LIMA, 2007).

A formação continuada agrega ao processo do exercício profissional docente a melhoria das práticas pedagógicas tanto em seu trabalho como no cotidiano escolar. Além disso, a formação incluiu também a ideia de aprendizagem constante no sentido de provocar inovação na construção de novos conhecimentos que darão suporte teórico ao trabalho docente (DASSOLER; LIMA, 2012).

Evidenciamos que o professor necessita de novos sistemas de trabalho e de novas aprendizagens para exercer sua profissão qualificadamente sendo que as aprendizagens adquiridas se associam às instituições educativas, pois se constituem em núcleos em que se trabalha um conjunto de pessoas. Neste tocante, a formação é autêntica quando contribuiu para o desenvolvimento profissional no campo de trabalho e nas aprendizagens profissionais (IMBERNÓN, 2010).

Em julho de 2012 o Ministério da Educação (MEC) instituiu no Diário oficial da União, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), segundo a Portaria n.º 867, de 4 de julho de 2012 do MEC, tendo como principal finalidade, contribuir para a melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem no ciclo de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A criação do PNAIC contribui significativamente para a complementação da formação dos professores, oferecendo novas propostas metodológicas, grupos de estudos, reuniões com pesquisas e debates. Estes métodos possibilitam e incentivam o surgimento de novas ideias, para se trabalhar em sala de aula, como: as dinâmicas, os jogos e as

¹ Especialista em Biodiversidade: Conservação e Manejo dos Recursos Naturais – UNESPAR – Campus de União da Vitória - Pr; Graduada em Ciências Biológicas, UNESPAR – Campus de União da Vitória - Pr

brincadeiras lúdicas, criando um ambiente propício para se obter um maior rendimento no desenvolvimento do aluno e consequentemente em seu aprendizado contribuindo para a sua alfabetização.

No contexto temático do desenvolvimento profissional docente sob a ótica do PNAIC, a pesquisa de caráter exploratória e de campo tem como objetivo investigar a contribuição da formação continuada de professores alfabetizadores do município de União da Vitória/PR, sob orientação da política do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC.

DESENVOLVIMENTO

Atualmente há uma crescente reflexão sobre o papel do professor na sociedade pós - moderna, com um novo modelo para sua formação. O saber sobre o ensino não é mais visto através da lógica da racionalidade técnica, passando a ser construído e assumido a partir de uma prática crítico-reflexiva (FREITAS e VILLANI, 2002).

Os professores são atores competentes, sujeitos ativos, deveremos admitir que a prática deles não é somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também um espaço de produção de saberes específicos provenientes dessa mesma prática (TARDIF, 2012).

Entre os professores formadores do ensino superior e do ensino básico, destaca-se o professor alfabetizador que incorpora a sua experiência prática às aulas, visando um processo de aprendizagem através do qual retraduzem sua formação e adaptam a sua profissão (TARDIF, 2012, LUCIO, 2013).

Neste cenário profissional, uma realidade se apresenta: nosso país necessita avançar significativamente no tocante aos índices de melhoria no desempenho dos nossos alunos nas áreas de leitura/escrita e matemática. Para arrefecer as tensões, o governo federal criou em julho de 2012 o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) instituído pela portaria nº 867 de 4 de julho de 2012 celebrado pelas três esferas governamentais para investir na formação docente de profissionais que atuam nos três primeiros anos do Ensino Fundamental com a finalidade precípua de alfabetizar os alunos até no máximo os oito anos de idade, ou seja, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental (Brasil, 2012).

O PNAIC é constituído por um conjunto integrado de ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas disponibilizados pelo MEC, tendo como eixo principal a formação continuada de professores alfabetizadores (BRASIL, 2012).

O PNAIC assegura aos seus participantes, por meio de um de seus eixos estruturantes (materiais didáticos e pedagógicos) composto por conjuntos de materiais específicos para alfabetização, a apresentação de uma ampla e diversa reflexão teórica sobre a alfabetização e os caminhos para utilização em sala de aula dos jogos pedagógicos, acervos do Programa Biblioteca em sua Casa (PNBE) e do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Igualmente proporciona aos docentes, reflexões do agir pedagógico sobre o trabalho com o sistema de escrita. Também oferece aos participantes, fundamentações e reflexões sobre os conceitos de alfabetização e letramento, currículo, rotina, planejamento, ludicidade, literatura, biblioteca escolar e o ensino da língua portuguesa na alfabetização. (LUCIO, 2013).

Conforme o entendimento de Souza (2014), a criança é alfabetizada quando compreende o funcionamento da escrita, domina as correspondências entre grafema-fonema, lê, escreve e compreende textos escritos. Contudo, a partir desta perspectiva, é preciso disponibilizar o acesso aos instrumentos pedagógicos e é importante que o professor, figura central neste processo, saiba utilizá-los com a realização de intervenções pedagógicas em sua plenitude.

O PNAIC considera que é preciso assegurar a formação continuada para que o trabalho docente nesta importante fase de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos seja desempenhado com competência e entusiasmo. De outra forma seus organizadores consideram valorizar o papel do professor neste processo, visto ser ele um importante profissional no desenvolvimento de pessoas e do conhecimento do mundo, pois é ele quem favorece a aprendizagem e “organiza um determinado conhecimento e dispõe de uma certa maneira de propiciar boas condições de aprendizagem” (BRASIL, 2012).

No contexto do presente estudo é relevante questionar: qual a contribuição da formação promovida pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) para a reflexão e melhoria das práticas pedagógicas utilizadas em sala de aula pelos professores da rede municipal de União da Vitória/PR.

Para resolver esta questão, elaboramos um estudo de caráter exploratório e qualitativo, procurando-se compreender o fenômeno investigado, com o objetivo de investigar a contribuição da Formação Continuada de professores alfabetizadores com o programa PNAIC.

A pesquisa de campo contou com uma amostra não probabilística intencional por acessibilidade que consistiu de 15 professores participantes do programa PNAIC nos anos de 2015/2016, atuantes no município de União da Vitória - Pr.

O questionário foi enviado aos respondentes por meio da plataforma online “Google docs”. Após um período de um mês com reenvio do questionário, obtivemos 08 participações na pesquisa.

Para a obtenção dos dados foi elaborado um questionário misto, onde as questões fechadas foram estruturadas conforme o método desenvolvido por Rensis Likert (1932), para mensurar atitudes no contexto das ciências comportamentais. A escala de verificação de Likert consiste em tomar um construto e desenvolver um conjunto de afirmações relacionadas à sua definição, para as quais os respondentes emitirão seu grau de concordância (SILVA JÚNIOR e COSTA, 2014).

O Quadro 01, demonstra a escala de Likert, elaborada para este estudo, onde cada resposta é indicada por um número da escala, representando a opinião do respondente.

Quadro 01- Modelo da Escala de Likert, elaborada para construção das respostas às perguntas do instrumento de coleta dos dados

Escala de Likert				
Discorda fortemente	Discorda	Sem Opinião	Concordo	Concordo fortemente
1	2	3	4	5

Fonte: Acervo da pesquisadora (2016).

O questionário foi estruturado pelas pesquisadoras e validado por pré teste, constou de 8 perguntas fechadas e 1 pergunta aberta. As perguntas foram direcionadas para que se pudessem encontrar índices na contribuição da alfabetização dos estudantes dos sistemas públicos de ensino, visando analisar se o programa esta contribuindo para que os estudantes estejam alfabetizados, até o final do 3º ano do ensino fundamental. Desta forma, o conteúdo das perguntas foi fundamentado nos objetivos do PNAIC sendo ajustadas conforme o método de Likert (1932). Para maior esclarecimento, o artigo 5.º do PNAIC, conforme portaria nº 867, fonte da estrutura das perguntas do instrumento de coleta dos dados apresenta os seguintes objetivos:

- I - garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental;
 - II - reduzir a distorção idade-série na Educação Básica;
 - III - melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB);
 - IV - contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores;
 - V - construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental.
- (BRASIL, 2012).

A sistematização e análise dos dados coletados foram divididas em duas etapas. Na primeira etapa foram sistematizadas as 08 perguntas objetivas do questionário (aplicado aos professores), organizado segundo os objetivos do PNAIC. Na segunda etapa realizou-se a análise e a interpretação da resposta, inter-relacionando com a contribuição do PNAIC nas atividades desenvolvidas em sala de aula com os alunos dos anos iniciais de acordo com a técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2011).

Para a categorização das respostas, os professores foram codificados com a letra “P”, seguida de um número que representa cada professor entrevistado, assim, o primeiro professor recebeu a codificação “P01”, o segundo recebeu a codificação “P2” e assim sucessivamente.

As perguntas foram codificadas aos professores pela letra “E” seguida de um número que corresponde à sequência. O Quadro 02 apresenta a estrutura das questões do instrumento de coleta dos dados da pesquisa:

Quadro 02 - Organização das questões do instrumento de coleta dos dados

Código da questão	QUESTÃO
E01:	Com relação a sua formação acadêmica, assinale a alternativa que se enquadra em seu currículo. (Formação).
E02:	Em que ano você iniciou suas atividades no Projeto PNAIC? (Tempo de participação no projeto).
E03	A partir do emprego do projeto do PNAIC os seus alunos, demonstraram melhor entendimento nas atividades propostas por você e é considerável o aumento na aprendizagem, fato que contribui para que estejam alfabetizados até o final do 3º ano do Ensino Fundamental. (Objetivo do PNAIC 01).

E04	De acordo com o seu tempo de participação no PNAIC e seu desempenho docente, seus alunos estarão plenamente alfabetizados em Língua Portuguesa e Matemática ao final do 3º ano do Ensino Fundamental. Está afirmando eu: (Objetivo do PNAIC 01).
E05	Com base nas orientações do projeto, você constata que a aprendizagem dos seus alunos, está melhorando com aproveitamento do conteúdo, sendo que em sua turma não há a distorção idade série. (Objetivo do PNAIC 02 E 03).
E06	Sua convivência com alunos e professores e a equipe pedagógica, dentro do ambiente escolar, associado ao seu envolvimento como professor participante do PNAIC, está lhe despertando um maior interesse pela docência e sendo que, este contribui para seu aperfeiçoamento como professor alfabetizador. (Objetivo do PNAIC 04).
E07	O projeto PNAIC proporciona um melhor entendimento sobre o aprendizado do aluno, uma vez que a metodologia utilizada pelo professor em sala de aula é aperfeiçoada, oportunizando ao professor aprender diferentes técnicas de ensino, aumentando a eficiência e rendimento das aulas. (Objetivo do PNAIC 04).
E08:	O Projeto PNAIC está lhe proporcionando experiências didáticas que possibilitam a construção de novas alternativas pedagógicas que asseguram os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. (Objetivo do PNAIC 05).
E09:	Esta última pergunta o professor responde como se fosse uma questão geral. Onde tem por finalidade englobar todos os objetivos da pesquisa. Ofereça um relato sobre a sua percepção do Projeto PNAIC e a contribuição do mesmo para a sua formação continuada. Se possível de um exemplo.

Fonte: Dados da pesquisadora (2016)

A questão 01 versou sobre a formação acadêmica dos entrevistados, e conforme se constata no Gráfico 01, os dados demonstram que 25% dos professores respondentes apresentam uma graduação na área da Educação, 62,5% dos professores responderam conter uma especialização na área da Educação e 12,5% possuem mais de uma especialização na área da Educação. Os dados apontam um indicador positivo para o sistema educacional do município de União da Vitória/PR todos os professores respondentes tem formação na área específica de atuação.

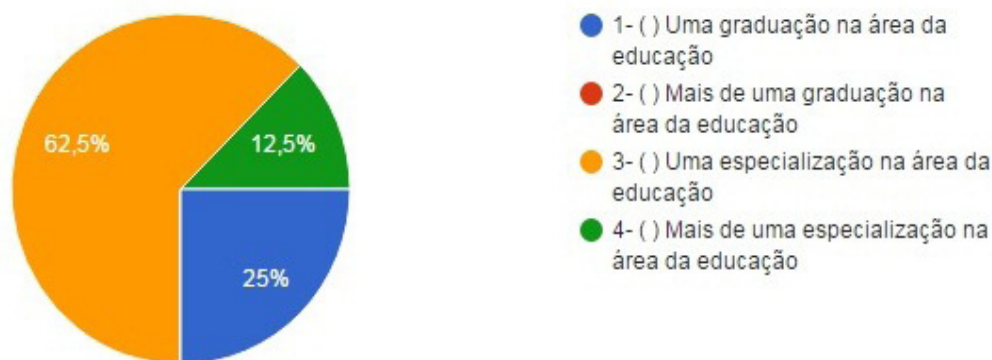


Gráfico 01: Formação acadêmica dos professores respondentes

Fonte: Dados da pesquisadora (2016)

A questão 02 ainda se refere ao perfil dos professores e coletou dados referente ao tempo de participação dos respondentes no Projeto PNAIC. Como se visualiza no Gráfico 02, 37,5% dos professores responderam que estão participando entre o espaço temporal de 01 a 02 anos, 50% responderam estarem participando há 03 anos do projeto e 12,5% dos entrevistados responderam estar participando mais de 04 anos do projeto. Assim se constata que não há professores novatos participando do PNAIC na amostra pesquisada.

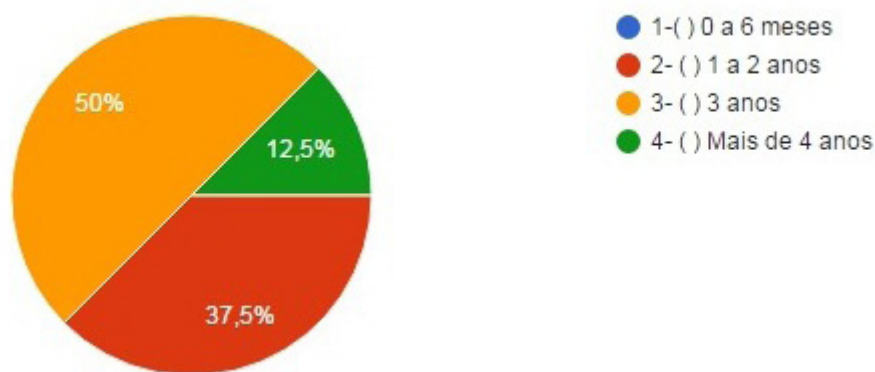


Gráfico 02: Tempo de participação dos professores respondentes no PNAIC.

Fonte: Dados da pesquisadora (2016)

A questão 03 apresentou a seguinte afirmação: “*A partir do emprego do projeto do PNAIC os seus alunos, demonstraram melhor entendimento nas atividades propostas por você e é considerável o aumento na aprendizagem, fato que contribui para que estejam alfabetizados até o final do 3º ano do Ensino Fundamental. (Objetivo do PNAIC 01).*”. As respostas foram dadas conforme a escala de Likert e são apresentadas no Gráfico 03 onde se constata que: 0% “Discordam fortemente”, 12,5% “Discordam”, 25% “Sem opinião”, 25% “Concordam” e 37,5% “Concordam fortemente”.

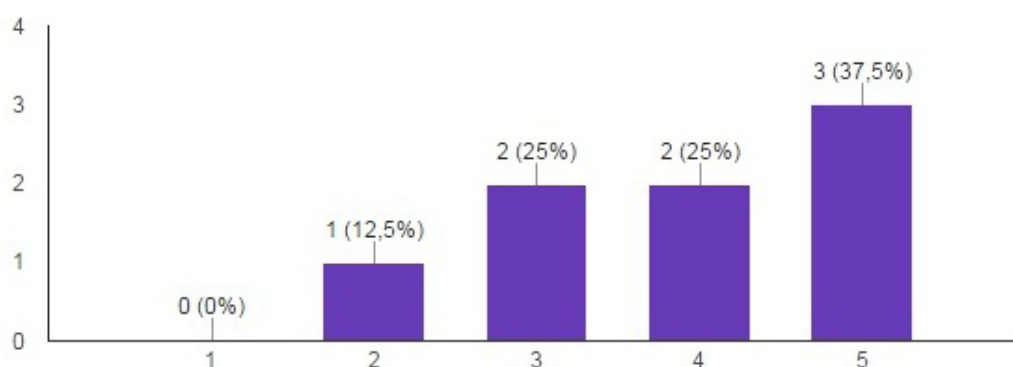


Gráfico 03: Grau de concordância dos professores respondentes sobre a contribuição do PNAIC. Para a aprendizagem dos alunos e contribuição para estarem alfabetizados até o final do 3.º ano do Ensino Fundamental.

Fonte: Dados da pesquisadora(2016)

A questão de número 4 tem a seguinte assertiva: “*De acordo com o seu tempo de participação no PNAIC e seu desempenho docente, seus alunos estarão plenamente alfabetizados em Língua Portuguesa e Matemática ao final do 3º ano do Ensino Fundamental.*”

A partir dos dados sistematizados no Gráfico 04, se constata que nenhum dos professores respondentes optou pelas respostas “Discordar” ou “Discordar fortemente”, 25% responderam estarem “Sem opinião”, 50% “Concordam”, 25% “Concordam fortemente”.



Gráfico 04: Grau de concordância com a assertiva sobre se o respondente relaciona o seu tempo de participação no projeto PNAIC com o fato dos seus alunos se encontrar alfabetizados até o final do 3º ano do Ensino Fundamental.

Fonte: Dados da pesquisadora (2016)

A questão 05 apresentou a seguinte afirmação aos professores respondentes: *“Com base nas orientações do projeto, você constata que a aprendizagem dos seus alunos, está melhorando com aproveitamento do conteúdo, sendo que em sua turma não há a distorção idade-série.”* Os dados apontam que nesta questão 0% dos entrevistados “Discordam fortemente”, 0% “Discordam”, 25% “Sem opinião”, 50% “Concordam” e 25% “Concordam fortemente” Gráfico 05.

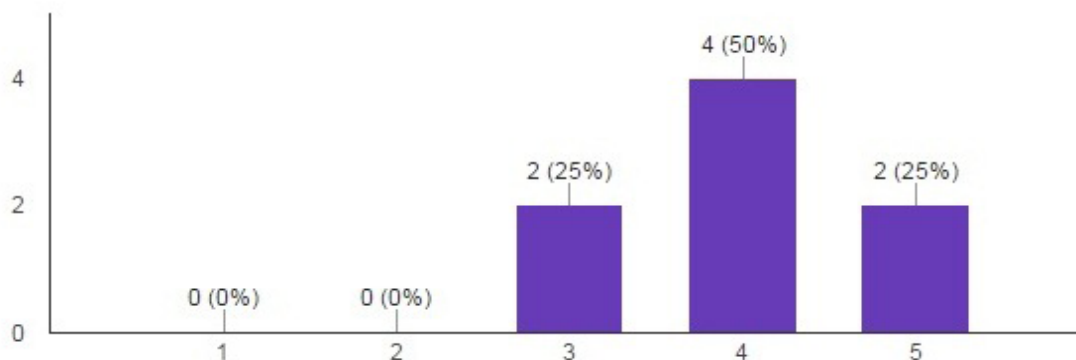


Gráfico 05: Grau de concordância dos professores respondentes sobre a constatação da melhoria da aprendizagem dos alunos e melhoria do aproveitamento do conteúdo e da diminuição da distorção idade/série, a partir da participação no PNAIC.

Fonte: Dados da pesquisadora (2016)

A questão 06 apresentou a seguinte afirmação aos professores respondentes: *“Sua convivência com alunos e professores e a equipe pedagógica, dentro do ambiente escolar, associado ao seu envolvimento como professor participante do PNAIC, está lhe despertando um maior interesse pela docência e sendo que, este contribui para seu aperfeiçoamento como professor alfabetizador”.*

A partir dos dados apresentados no Gráfico 06 se observa que esta afirmação gerou os seguintes graus de concordância dos professores respondentes: 0% “Discorda fortemente”, 0% “Discordam”, 25% “Sem opinião”, 12,5% “Concordam” e 62,5% “Concordam fortemente”.

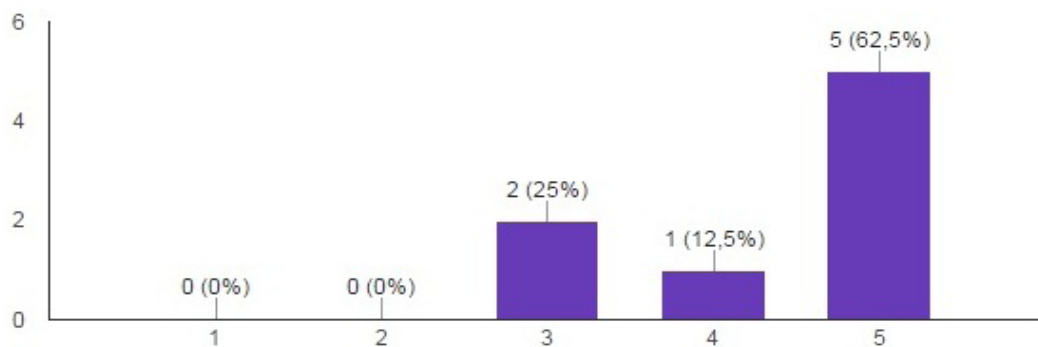


Gráfico 06: Grau de concordância dos respondentes sobre o fato de que a convivência com alunos, professores e a equipe pedagógica, dentro do ambiente escolar, associado ao seu envolvimento como professor participante do PNAIC, está despertando um maior interesse pela docência

Fonte: Dados da pesquisadora (2016)

Na questão de n.º 07 nosso objetivo foi questionar o grau de concordância dos respondentes sobre diante da seguinte afirmação: “O projeto PNAIC proporciona um melhor entendimento sobre o aprendizado do aluno, uma vez que a metodologia utilizada pelo professor em sala de aula é aperfeiçoada, oportunizando ao professor aprender diferentes técnicas de ensino, aumentando a eficiência e rendimento das aulas”.

Os dados coletados e apresentados no Gráfico 07 revelam que o grau de concordância dos respondentes sobre a assertiva n.º 07 é a seguinte: 0% “Discordam fortemente”, 12,5% “Discordam”, 12,5% “Sem opinião”, 25% “Concordam” e 50% “Concordam fortemente”.

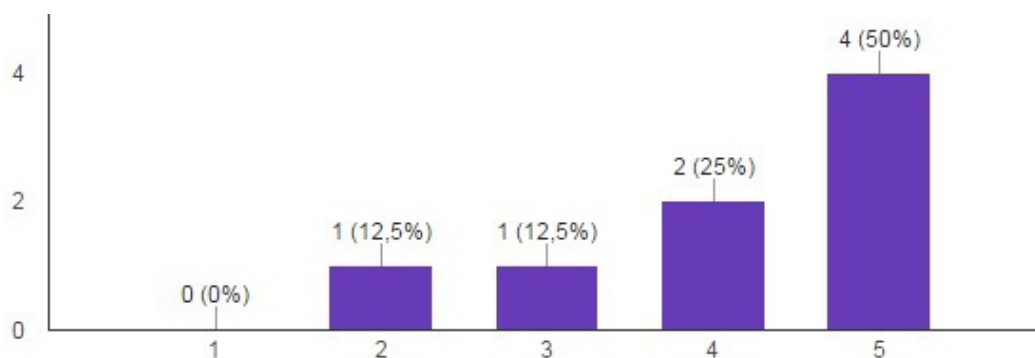


Gráfico 07: Grau de concordância dos respondentes sobre o fato de o PNAIC proporciona um melhor entendimento sobre o aprendizado do aluno, uma vez que a metodologia utilizada pelo professor em sala de aula é aperfeiçoada, com aprendizagens diferentes de técnicas de ensino, aumentando a eficiência e rendimento das aulas.

Fonte: Dados da pesquisadora (2016)

A última questão sobre grau de concordância dos respondentes apresentou na questão 8 a seguinte afirmação: “O Projeto PNAIC está lhe proporcionando experiências didáticas que possibilitam a construção de novas alternativas pedagógicas que asseguram os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.” O panorama desenhado pelos respondentes e observado no Gráfico 08 aponta que 0% “Discordam fortemente”, 0% “Discordam”, 25% “Sem opinião”, 12,5% “Concordam” e 62,5% “Concordam fortemente”.

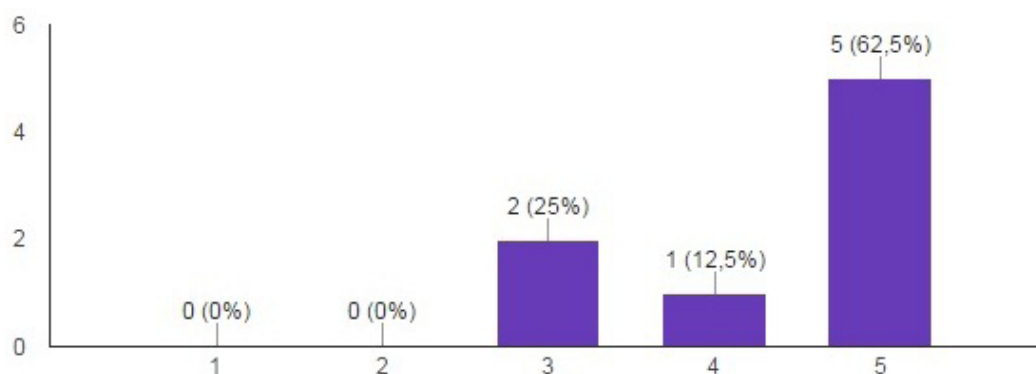


Gráfico 08: Grau de concordância dos respondentes sobre o fato de o PNAIC estar proporcionando experiências didáticas que possibilitam a construção de novas alternativas pedagógicas que asseguram os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Fonte: Dados da pesquisadora (2016)

A pergunta n.º 09 foi estruturada de forma aberta aos professores respondentes e solicitou: “Ofereça um relato sobre a sua percepção do Projeto PNAIC e a contribuição do mesmo para a sua formação continuada. Se possível de um exemplo.”

Para maior entendimento, as respostas foram agrupadas e categorizadas conforme os objetivos do PNAIC e são apresentadas a partir dos mesmos, sendo que se desenharam da seguinte forma (ressaltamos que em todas as tabelas apresentadas a seguir, uma resposta contém mais de uma categoria, portanto o total da frequência é maior do que o número de respondentes):

Objetivo I – “Garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental”.

A resposta à questão que podemos inferir a partir deste objetivo foi apontada por 10% dos entrevistados. A percepção e análise do respondente P1 é significativa ao afirmar que: “Os cursos do PNAIC voltados para os professores alfabetizadores apresentam métodos e estratégias diferenciadas para que os alunos adquiram o código linguístico, não somente na leitura escrita e alfabetização matemática, mas também como cidadão íntegro, crítico e reflexivo, capazes de participar ativamente frente as diversas realidades”.

Objetivo III - Melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). No conteúdo de 10% dos professores respondentes se encontra este objetivo. A resposta de: P5 é relevante no contexto do estudo quando afirma que: “...percebi que os alunos aprenderam com mais facilidade, e o interesse pelo assunto trabalhado com o uso da metodologia diferenciada atraiu a atenção de todos os alunos...”.

Objetivo IV - Contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores. O conteúdo deste objetivo foi apontado por 50% dos professores respondentes. O Quadro 03 ilustra os depoimentos mais significativos:

Quadro 03 – Respostas dos professores respondentes referente à questão aberta 09, de acordo com o objetivo IV do PNAIC

Respondente	DEPOIMENTO
P2	“A participação no PNAIC oportuniza troca de experiências com os professores da rede municipal, melhorando o desempenho profissional em sala de aula. Ex. troca de atividades. Jogos, novas ideias para solução de dificuldades de aprendizagem. Contribui muito para a formação profissional”.
P3	“O PNAIC é valioso enquanto o momento de debate entre educadores e a troca de experiência... No entanto, o PNAIC é uma formação importante que todos os alfabetizadores devem participar”.
P5	“Apliquei as Sequências Didáticas Interdisciplinar sugerida pelo Projeto PNAIC, trabalhando diversos temas, como: Meios de Transportes, Higiene Bucal, entre outros.... Percebendo o quanto o Projeto contribui em minhas aulas e com o resultado que tive com os alunos, pretendendo este ano continuar fazendo o PNAIC”.
P6	“A possibilidade de participar de um Programa como o PNAIC, é única, tendo em vista as sugestões de atividades e as trocas de ideias que acontecem durante os encontros. Com certeza, esta oportunidade, muda nossa postura como professores...”.
P7	“O Projeto é muito bom e os materiais excelentes, a interação com outros professores alfabetizadores enriquecem muito a prática...”.

Fonte: Dados da pesquisadora (2016)

Objetivo V - Construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental, apontado por 30% dos professores respondentes, Quadro 04.

Quadro 04 – Respostas dos professores respondentes referente a questão aberta 09, de acordo com o objetivo V do PNAIC

Respondente	DEPOIMENTO
P4	“O PNAIC abriu novas possibilidades de atividades em sala de aula, bem como, uma nova visão de ensino-aprendizagem”.
P5	“...Foi trabalhado contemplando todas as disciplinas, utilizei os livros sugeridos no projeto, e também nos jogos pedagógicos que enriquecem muito minha aula. Foi gratificante o resultado...”.
P6	“...ficamos mais perspicazes e atentos ao que realmente é significativo para os alunos. Principalmente em questão de jogos e brincadeiras que deixam as aulas mais atrativas e interessantes. Dessa forma o aluno aprende brincando”.

Fonte: Acervo da pesquisadora (2016).

A partir dos dados das 08 questões com respostas fechadas e estruturadas conforme a escala Lickert sistematizados e apresentados, algumas inferências podem ser assim elencadas a partir dos objetivos do estudo:

Na questão 01 analisa-se o perfil dos professores respondentes constatando que todos possuem uma graduação na área da educação, destacando-se os que apresentam mais de um curso de pós graduação. Com isto percebe-se o interesse pela complementação e atualização da formação pedagógica e pela melhoria de sua prática docente. A pesquisa revela que o tempo de participação dos professores no PNAIC, é superior a 6 meses, chegando a mais de 4 anos em alguns casos, como é possível observar nas respostas da Questão 02. Isto, demonstra o impacto positivo que o PNAIC apresenta no cotidiano do ambiente escolar, auxiliando na prática pedagógica do professor obtendo-se melhores resultados no desempenho dos alunos.

Na questão 03 é possível observar que mais de 60% dos professores respondentes notaram melhora no desempenho na alfabetização dos alunos, pois estes, demonstraram maior entendimento do conteúdo, obtendo um melhor aproveitamento dos conteúdos trabalhados. 25% dos professores respondentes não observaram mudanças significativas no desempenho dos seus alunos com a metodologia proposta pelo PNAIC. Este resultado reflete o encontrado na pergunta número 04, em que: 25% dos professores respondentes revelam não terem uma opinião formada sobre os resultados que irão obter com as práticas do PNAIC e 75% acreditam que seus alunos estarão plenamente alfabetizados em Língua Portuguesa e Matemática até o final do 3º ano do ensino fundamental, reforçando assim a percepção de um melhor entendimento dos alunos sobre o conteúdo frente às metodologias utilizadas.

A distorção idade série é um problema que afeta o desenvolvimento dos alunos, causando problemas na aprendizagem. Isto acontece devido a má interpretação e entendimento do conteúdo ministrado em sala de aula. Observa-se na Questão 05, que 75% dos professores respondentes acreditam minimizar este problema devido ao melhor aproveitamento e entendimento do conteúdo pelos alunos, adjunto às orientações do PNAIC em suas aulas.

A formação de professores não deve ser dominada apenas por conteúdos e lógicas disciplinares, mas também por experiências profissionais (TARDIF, 2013). Na Questão 06 é possível observar que a interação e convivência com outros professores têm influência positiva em suas práticas pedagógicas. 75% dos professores respondentes afirmam terem mais interesse pela prática pedagógica, após os encontros e reuniões com os grupos de estudos e com a equipe pedagógica. Com isto, percebe-se a busca dos professores pela troca de experiências com outros professores que cada vez mais contribuem para sua capacitação profissional. 25% afirmaram não possuírem opinião sobre o tema.

Na questão 07 é possível observar que o PNAIC proporcionou um melhor entendimento sobre o aprendizado dos alunos, em que: 75% dos professores respondentes afirmam que diferentes técnicas de ensino surtem melhores resultados aumentando o rendimento das aulas. 25% afirmaram não possuírem opinião sobre o tema. Tedesco (2015) encontrou resultados semelhantes ao pesquisar sobre experiências integradoras de políticas educacionais – PNAIC e PROUCA em que foi possível perceber o comprometimento e a preocupação dos docentes com o ato de ensinar e aprender de maneira reflexiva, inovadora e qualitativa pela inserção das tecnologias digitais e o novo olhar para a aprendizagem de alunos no ciclo de alfabetização.

Na questão 08 foi possível perceber que 75% dos professores respondentes apontaram que as práticas didáticas propostas pelo PNAIC oportunizam ao aluno a associação dos conteúdos aprendidos com os novos conteúdos a serem trabalhados, dando sequência no aprendizado. 25% afirmaram não possuírem opinião sobre o tema. Para Imbernon (2010) faz-se possível trazer novas questões práticas e buscar compreendê-las sob o enfoque da teoria o que nos permitir articular novos saberes na construção da docência.

Na Questão 09, faz-se possível perceber a satisfação dos professores respondentes com os resultados encontrados através da participação no PNAIC. O projeto contribuiu para o aperfeiçoamento dos professores alfabetizadores, possibilitando somarem novos conceitos e metodologias em sua prática docente. Nesta questão, também, foram apontados como pontos positivos a melhora do IDEB e a alfabetização dos alunos até o final do 3º ano do ensino fundamental.

CONCLUSÃO

O PNAIC contribui para a formação dos professores alfabetizadores, trazendo novas metodologias que auxiliam no desenvolvimento educacional dos alunos nos três primeiros anos do ensino fundamental.

Dessa maneira, entende-se que a formação do professor não se acaba na conclusão do seu curso de graduação, mas se consolida continuamente na sala de aula, onde dúvidas e conflitos aparecem a cada dia. A Formação Continuada de professores alfabetizadores contribui para reflexão e tomada de decisões para melhoria da prática pedagógica utilizada no ambiente da sala de aula.

Sendo assim, a alfabetização dita à dimensão do letramento em sala de aula necessita de situações que abranjam um modo reflexivo as diferentes linguagens, considerando que a educação não deve ser usada de modo que o ensino seja apenas uma passagem de informações e sim um processo interativo, colaborativo e de diálogo, possibilitando o enriquecimento do aprendizado, criando um ambiente favorável a questões de pensamentos críticos, criativos e cooperativos, onde a metodologia favorece o trabalho pedagógico para que seja possível acontecer à alfabetização até o final do 3º ano do ensino fundamental.

REFERENCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70.

BRASIL.. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação do professor alfabetizador : caderno de apresentação**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012. 40 p. ISBN 978-85-7783-127-2

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 8. ed. São Paulo. 2010.

FREITAS, D; VILLANI, A.. Formação de Professores de Ciências: Um desafio sem limites. IN: **Revista Investigações em Ensino de Ciências**. – V7(3), p. 215-230, 2002.

LIMA, P. G; BARRETO, E. M. G; LIMA, R. R. Formação Docente: Uma Reflexão Necessária. IN: **Revista de Educação Educare et Educare**. Campus de Cascavel. Ed. Edunioeste. Vol. 2 nº 4 jul./dez. 2007. ISSN 1809-5208 p. 91-101.

LUCIO, E. O. O Pacto Nacional Pelos Direitos Do Professor Alfabetizador: Por Uma Política De Responsabilidade E Uma Docência De Responsividade. **Revista Práticas de Linguagem**. v. 3, n. 1, jan./ jun. 2013. p. 111-118.

SILVA JÚNIOR, S. D; COSTA, F. J; Mensuração e Escalas de Verificação: uma Análise Comparativa das Escalas de Likert e *Phrase Completion*. **PMKT – Revista Brasileira de Pesquisa de Marketing, Opinião e Mídia**. ISSN: 2317-0123 (On-line). Publicado por: ABEP – Associação Brasileira de Empresa de Pesquisa. Submissão: 1/mar./2014 - Aprovação: 24/jun./2014. p. 5.

SOUZA, E. E. P. **A Formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)**. X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014. p. 1-18.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 234.

TEDESCO, S. **Formação continuada de professores: experiências integradoras de políticas educacionais – PNAIC e PROUCA – para alfabetização no ensino fundamental de uma escola pública**. Porto Alegre: PUC. Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado em Educação. 2015.

O PENSAMENTO AÇÃO DE BOLSISTAS APRENDIZES DA DOCÊNCIA E AS RELAÇÕES AFETIVAS NA SALA DE AULA DO PROJETO MÃO AMIGA CAPES/PIBID

Ersoli de Cássia Quirino Grob
Graduanda 3º ano – Pedagogia – UNESPAR/UV
ersoligrob_@hotmail.com
Bolsista acadêmica do Projeto Mão Amiga CAPES/PIBID

Rosana Beatriz Ansai
Docente – Pedagogia UNESPAR/UV
ansairosana@yahoo.com.br
Bolsista coordenadora do Projeto Mão Amiga CAPES/PIBID

Eixo Temático 2: Estratégias e experiências educativas.

Comunicação Oral

RESUMO

O objetivo do estudo é revelar o pensamento ação sobre como ocorrem as relações afetivas entre professor/bolsista acadêmico e o aluno com dificuldades de aprendizagem na sala de aula do Projeto Mão Amiga CAPES/PIBID do Curso de Pedagogia da UNESPAR/UV. A pesquisa contou com uma amostra não probabilística intencional por acessibilidade constando de 15 bolsistas respondentes que participam do projeto no ano letivo de 2016. Os dados foram obtidos por questionário misto, com o total de sete perguntas. Concluímos que existe a necessidade de se repensar a qualidade do vínculo afetivo do compromisso pessoal entre professor e aluno como promotores de aprendizagens significativas, sendo estas, uma tarefa de todos, tanto do curso de Pedagogia como do profissional da Educação Básica.

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia, Projeto Mão Amiga, Pensamento, Ação, Relações, Afetivas.

1 INTRODUÇÃO

A entrada na escola é um marco importante na vida de uma pessoa e se caracteriza como um desafio, uma vez que representa a ampliação do convívio social e a saída da rotina familiar para a inserção em um novo e estranho espaço social e afetivo. Neste processo, se acredita ser de grande importância o papel do professor na busca da construção de saberes sociais e científicos, levando-se em conta que cada aluno é único e necessita do auxílio do professor para se sentir mais seguro e acolhido no processo de inserção no ambiente escolar.

Evidencia-se assim, a importância do trabalho pedagógico voltado para a construção de laços afetivos entre o aluno e o professor, visando à adaptação do ser aprendiz ao espaço físico e social da escola por entendermos que o aluno que é tratado com afeto pelo seu professor se sente mais seguro para enfrentar as vicissitudes da vida na escola.

Neste contexto, entendemos que o educador tem que ser e estar preparado para acolher o ser aprendiz para que possa intervir com competência nos conflitos que por ventura surgem no cotidiano da sala de aula. Portanto, acreditamos que é necessário formar professores no interior do curso de Pedagogia para atuarem com competência exemplar na promoção de relações afetivas significativas em sala de aula.

O estudo aborda o tema Afetividade na Escola e justifica-se mediante a atuação das pesquisadoras no Projeto Mão Amiga CAPES/PIBID oferecido pelo Curso de Pedagogia da UNESPAR/UV que visa proporcionar experiências da docência inicial para acadêmicos bolsistas que atuam e desenvolvem seus estudos com crianças com dificuldades de aprendizagem dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ao se efetuar intervenções pedagógicas com estes alunos, percebemos a importância em se pesquisar sobre como estão ocorrendo o pensamento-ação da promoção das relações afetivas entre professor/bolsista-aluno no interior da dinâmica do referido projeto.

Os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental que participam do projeto Mão Amiga CAPES/PIBID evidenciam em seus comportamentos, a importância da relação afetiva positiva entre os bolsistas acadêmicos e eles. Surge daí a necessidade em se desenvolver uma pesquisa que possa verificar como este fenômeno está ocorrendo no interior da dinâmica das intervenções pedagógicas Mãoamiguenses, isto é, no contexto do pensamento-ação das aprendizagens da docência dos bolsistas.

Neste contexto, a pesquisa bibliográfica de cunho exploratória apoiada em pesquisa de campo, tem por objetivo, revelar o pensamento ação sobre como ocorrem as relações afetivas entre professor/bolsista acadêmico e o aluno com dificuldades de aprendizagem na sala de aula das escolas parceiras do Projeto Mão Amiga CAPES/PIBID oferecido pelo Curso de Pedagogia da UNESPAR/UV.

2 DESENVOLVIMENTO

A sociedade escolar moderna vive uma crise de valores e papéis no qual o professor além de ensinar precisa educar. Saltini (2002, p.70) corrobora esta visão ao explicar que, “quando uma criança vai à escola, não vai apenas para aprender, mas também para vivenciar o aprendizado como um todo e quem assim a percebe poderá então orientá-la rumo ao amanhã”. Evidenciamos que o professor ao estabelecer um clima de confiança e respeito para com o aluno, passa a ser um grande mediador das aprendizagens destes, uma vez que através do vínculo motivacional e afetivo estabelecido entre o par educativo, o aprendizado acontece naturalmente.

Entendemos que a afetividade é um fator relevante no processo ensino aprendizagem e precisa ser fortalecida nas relações educacionais dentro e fora da escola. Isto se deve ao fato de que os alunos trazem consigo várias situações e vivências emocionais para sala de aula, apresentando consequências em suas vivências tanto na vida escolar como familiar e social.

Nem todas as crianças reagem da mesma maneira a estímulos e as situações encontradas na sala de aula. No cotidiano escolar, são muitos os conflitos entre professores e alunos. Agitação, raiva, dispersão, perda de controle do professor sobre alguma situação são exemplos destes conflitos. Os acadêmicos bolsistas do Projeto Mão Amiga CAPES/PIBID, encontram em Wallon (1995 p.105) subsídios para entender a dinâmica relacional e afetiva em sala de aula, quando este explica que:

Com o apoio de informações teóricas sobre as características do comportamento emocional e usando sua capacidade de análise reflexiva, o professor deve buscar identificar, nos fatores implicados em cada situação, aqueles que agem como “combustíveis” para o agravamento da crise. Sabemos que em geral não é possível que essa reflexão seja feita simultaneamente à crise. É somente depois de tê-la vivido, já fora do “calor” do momento, que se torna possível a reflexão, a avaliação e uma possível compreensão da situação.

Nota-se que devemos ficar atentos com o comportamento afetivo dos alunos quando os recebemos na escola, pois cada um vem com uma bagagem emocional familiar positiva ou negativa. Neste tocante, cabe ao professor saber lidar com essas situações cotidianas. As crianças do projeto passam por dificuldades de aprendizagem, sendo que sobre o comportamento afetivo, as análises de Coll (2004, p.120) ensinam que:

Os problemas emocionais e sociais podem desempenhar um papel importante nas dificuldades gerais de aprendizagem e no rendimento, seja como fator etiológico fundamental ou colateral por exemplo, por deficiências na motivação, na concentração ou no planejamento da conduta; má relação com o professor ou com os colegas; protesto contra os pais por meio de sua conduta escolar; baixo sentimento de autoestima; baixo sentimento de auto eficácia; ansiedade excessiva.

Entende-se que o meio onde a criança convive tem fator relevante nos problemas emocionais e sociais, as crianças necessitam de bons modelos, de alguém que assuma o papel de mostrar o caminho, a direção certa e, portanto, muitas vezes se espelham no seu professor quando há afetividade e cumplicidade entre ambos.

Os pais precisam estar inseridos na educação de seus filhos e desempenhar seus papéis com firmeza e com carinho. Quando escola e pais trabalham em conjunto em prol do aluno o aprendizado acontece. Kullok (2002, p.57) salienta que, “a escola, na figura do professor, precisa compreender o aluno e seu universo sócio cultural.”.

Evidenciamos que a afetividade e as relações afetivas estão presentes todos os dias e em todos os momentos no processo de aprendizagem, daí sua importância na formação docente inicial. Cabe ao professor ser o mediador do conhecimento, proporcionar e estimular ao aluno sua formação pessoal e intelectual. A criança precisa envolver-se no ambiente escolar e sentir-se acolhida em todos os sentidos, possibilitando seu desenvolvimento em sua totalidade, não descaracterizando suas origens. Para Lück e Carneiro (1985, p.80):

Cabe à escola esforçar-se por propiciar um ambiente estável e seguro, onde as crianças se sintam bem, porque nestas condições a atividade intelectual fica facilitada. Neste sentido, alguns pontos que se julgam centrais para a compreensão do desenvolvimento afetivo e de seu papel na aprendizagem devem ser discutidos.

A criança precisa se sentir bem no ambiente em que está inserida, cabe ao adulto proporcionar condições físicas e emocionais para seu desenvolvimento. A relação afetiva estabelecida com os alunos deve ser baseada no amor e no companheirismo para a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem. O ambiente que a criança está se desenvolvendo deve ser rico de afeto, atenção, cuidados e limites, só assim poderão desenvolver-se bem sem excessos que pode prejudicá-la no seu desenvolvimento.

É justamente neste contexto argumentativo sobre a importância da Afetividade e das relações afetivas em sala de aula, que a investigação do estudo é delimitada ao se desenhar o objetivo de revelar o pensamento ação, sobre como ocorrem as relações afetivas entre professor/bolsista acadêmico e o aluno com dificuldades de aprendizagem na sala de aula do projeto Mão Amiga CAPES/PIBID.

A pesquisa de campo é do tipo exploratória, tendo como população os acadêmicos do curso de Pedagogia regularmente matriculados no ano letivo de 2016. A amostra é do tipo não probabilística intencional por acessibilidade e constou de 15 acadêmicos do curso, e que participam do projeto Mão Amiga CAPES/PIBID no ano letivo de 2016, os quais tiveram experiências de intervenções pedagógicas no ano letivo de 2015. O instrumento de coleta de dados, validado por pré-teste, constou de um questionário com 04 (quatro) perguntas abertas, mais três perguntas fechadas para delimitar o perfil dos bolsistas respondentes.

O instrumento de coleta de dados foi aplicado no segundo semestre letivo de 2016, em uma reunião de Trabalho Coletivo do projeto, sendo que, se habilitaram a respondê-lo somente quinze bolsistas, uma vez que os outros 15 bolsistas haviam recém ingressado no projeto e ainda não haviam vivenciado intervenções docentes com regularidade. Dos quinze questionários distribuídos, cinco (05) bolsistas não retornaram o questionário.

Com relação ao perfil, constatamos que a maioria dos respondentes (50% são acadêmicos do 3.º ano e 30% formandos) são bolsistas que já cursaram mais da metade da matriz curricular do curso de Pedagogia UNESPAR/UV. Uma variável interveniente no conteúdo das respostas é o tempo de atuação dos respondentes com as atividades de intervenções docentes com crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem em horário de contra turno, pois se somarmos a porcentagem do tempo de atuação de metade dos respondentes, se constata que 44 % tem menos de um ano de experiência docente no projeto (de 0 a 5 meses 11%, de 6 meses a 1 ano são 33% bolsistas) e apenas 45% bolsistas são mais experientes pois atuam com regularidade em dois tempos de aula semanal no Projeto há mais de 2 anos.

O gráfico 1 ilustra a porcentagem de respondentes acadêmicos conforme o tempo de atuação no projeto Mão Amiga Capes/PIBID:

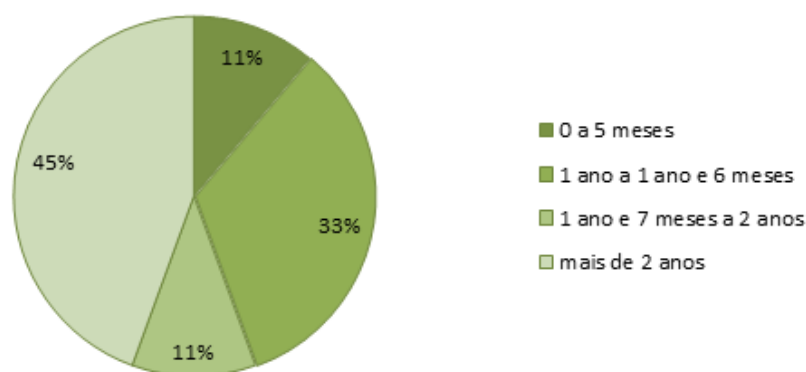


Gráfico 1: Tempo de atuação no projeto Mão Amiga CAPES/PIBID dos bolsistas acadêmicos respondentes .

Fonte: Dados das pesquisadoras (2016)

A primeira questão arguiu aos bolsistas respondentes: Qual a sua definição sobre afetividade em sala de aula do Projeto Mão Amiga CAPES/PIBID? A Tabela 1 revela algumas categorias de análise significativas sistematizadas com a frequência (ressaltamos que em todas as tabelas apresentadas a seguir, uma resposta contém mais de uma categoria, portanto o total da frequência é maior do que o número de respondentes) das respostas obtidas:

CATEGORIA DE ANÁLISE	Frequência
A afetividade é o que motiva o aprendizado do aluno.	07
É troca de afeto, pois as crianças são carentes do contato mais próximo com o professor e gostam de receber carinho e atenção.	06
É interação, carinho e atenção entre o professor e o aluno.	05
A afetividade é a base do processo de ensino aprendizagem.	03

TABELA 1: Categorias de análise dos conceitos dos respondentes sobre Afetividade na sala de aula.

Fonte: Dados das pesquisadoras (2016)

No presente estudo, evidenciamos que a palavra afeto vem do latim *affectur* (*afetar, tocar*) sendo o elemento básico da afetividade. A afetividade com base em Sadalla e Azzi (2004, p. 2) é definida como sendo “um conjunto de fenômenos psicológicos que são expressos sob a forma de emoções, sentimentos e paixões relacionadas a prazer/dor, satisfação/insatisfação, agrado/desagrado, alegria/tristeza”.

Igualmente nos fundamentamos em Wallon (2008, p.73) quando explica que:

a afetividade constitui um papel fundamental na formação da inteligência, de forma a determinar os interesses e necessidades individuais do indivíduo. Atribui-se às emoções um papel primordial na formação da vida psíquica, um elo entre o social e o orgânico.

Sobre estas perspectivas teóricas, os dados obtidos para definir as categorias de análise da questão n.º 01 dos respondentes, revelam que os mesmos estão sabendo localizar os conceitos da afetividade como um elo fundamental na definição do processo ensino aprendizagem ao afirmarem que a afetividade é o que motiva o aluno a aprender, que a afetividade é a troca de afeto, de carinho e de atenção do professor para com seus alunos. Neste sentido nos fundamentamos em Reginatto (2013, p. 09) quando explica que:

Por trás de um aluno com problemas, há na maioria dos casos uma grande carência emocional, que precisa ser investigada e compreendida pelo professor. Crianças que não têm uma boa estrutura familiar e uma convivência alicerçada no afeto, carinho e amor, não conseguem demonstrar esses sentimentos para com os demais membros da sociedade.

Deste modo evidenciamos que a emoção tem um papel fundamental no funcionamento da inteligência, pois é através do afeto que surge a motivação para que possamos resolver os problemas da vida, portanto, a afetividade é um processo fundamental para o ser humano. Assim, nos fundamentamos em Taile, Oliveira e Dantas (1992, p.66) quando explicam que para Piaget, “a afetividade seria a energia, o que move a ação, enquanto a Razão seria o que possibilitaria ao sujeito identificar desejos, sentimentos variados, e obter êxito nas ações”.

Os vínculos emocionais que se estabelecem desde o nascimento influenciam na construção e no desenvolvimento do sujeito, proporcionando ferramentas para adquirir aprendizagem. Assim, ressaltamos que as relações afetivas construídas em sala de aula resultam em experiência positivas, trazendo benefícios para o aluno. Neste tocante, evidenciamos que para que haja aprendizagem o aluno precisa gostar do seu professor, sendo que a convivência em sala de aula deve ser agradável para o par educativo.

Uma categoria de análise importante revelada na pesquisa é a que aponta que os respondentes evidenciam a afetividade na relação professor-aluno como sendo essencial para o desenvolvimento da aprendizagem. Neste sentido os respondentes apontam que em sua práxis educativa com crianças com dificuldades de aprendizagem no projeto, o pensamento-ação vai à mesma direção de Reginatto (2013, p. 07) quando explica que

Considerando a importância das emoções, é essencial fortalecer a afetividade na relação entre professor e aluno para que esse vínculo possa estimular a melhora da autoestima. Se tiverem um laço de amizade, ambos se sentirão mais seguros e a convivência em sala de aula será muito mais agradável. Além disso, o aprendizado passa então a ganhar espaço para acontecer naturalmente.

A segunda questão versou sobre a seguinte pergunta: “em sua opinião a Afetividade pode contribuir para o ensino-aprendizado do aluno do projeto?” Todos os respondentes afirmaram que sim, sendo que a Tabela 2 apresenta as categorias de análise selecionadas para a justificativa da assertiva por parte dos bolsistas pesquisados:

CATEGORIA DE ANÁLISE	Frequência
Sim, pois o aluno que recebe carinho e atenção se sente motivado para aprender.	08
Sim, pois a criança necessita do afeto para poder aprender.	06
Sim, pois não há aprendizagem se o aluno não gosta e não confia no professor.	04
Sim, pois a parceria afetiva entre o professor e o aluno é benéfica para ambos.	03

TABELA 2: Categorias de análise da opinião dos respondentes acerca da contribuição da afetividade para o processo ensino aprendizagem do aluno do projeto.

Fonte: Dados das pesquisadoras (2016)

Os dados categorizados nos levam a inferir que os bolsistas respondentes estão sendo preparados com qualidade no tocante às vivências profissionais docentes em formação, ao reconhecerem a importância da Afetividade como elemento essencial na relação professor-aluno e também como uma variável interveniente na aprendizagem ao se constituir como elemento motivador do processo.

A partir dos dados da Tabela 2, ressaltamos que os respondentes demonstram ter consciência da sua responsabilidade profissional docente em promover o afeto e o carinho em sala de aula. Neste tocante Reginatto (2013, p. 06) corrobora esta postura quando ensina que “o ambiente escolar, [...], deve ser aconchegante e transmitir aos alunos a sensação de que ali é a sua segunda casa, pois muitas são excluídas, buscam sanar suas carências na escola, e pretendem encontrar as referências e exemplos que não encontram em casa no seu professor.”.

A questão três diz respeito ao pensamento-ação dos bolsistas respondentes em sala de aula e arguiu: “como é seu relacionamento com os alunos do Projeto Mão Amiga CAPES/PIBID?” A tabela 3 apresenta as categorias inferidas:

CATEGORIA DE ANÁLISE	Frequência
Criamos um vínculo afetivo com base no diálogo e na amizade.	09
Muito bom e tranquilo.	07
Somos companheiros e o nosso relacionamento é de respeito, atenção e carinho.	05
Os alunos gostam de estar comigo, pois são instigados a aprender.	04

TABELA 3: Categorias de análise da opinião acerca de como ocorre o relacionamento do professor/bolsista com seus alunos no projeto.

Fonte: Dados das pesquisadoras (2016)

Pesquisar sobre o relacionamento professor aluno com bolsistas respondentes em fase de formação docente inicial, é revelar como as relações afetivas acontecem e a importância da ocorrência deste fenômeno em sala de aula e nas aprendizagens profissionais. Deste modo, os dados sistematizados revelam que este fenômeno ocorre tranquilamente no interior da sala de aula do projeto, é muito bom para os bolsistas respondentes e acontece por meio da criação dos importantes vínculos afetivos entre o professor e aluno com base no diálogo.

As categorias da Tabela 3 nos permitem inferir também que os respondentes entendem que a escola é um espaço de construção de conhecimento e convivência que busca instruir a criança para a socialização e formação pessoal, onde neste contexto se situam as relações afetivas. Reginatto (2013, p. 07) fundamenta estas percepções quando ensina:

Se o aluno encontrar um professor tenso, impaciente e grosseiro, fica difícil reagir com afeto e dedicação, pois acaba se contagiando pelo clima pesado do ambiente. Do contrário, se encontrar um professor alegre, esperando ansioso pela sua chegada, lhe desejando boas-vindas, paciente e disposto a ajudá-lo, certamente tentará fazer o mesmo para agradá-lo. (REGINATTO, 2013, p. 07)

A última pergunta questionou os bolsistas respondentes sobre: “como ocorrem as relações afetivas entre você, bolsista do Projeto Mão Amiga e seus alunos em sala de aula? Relate um caso”.

O recorte das respostas estão apresentados na Tabela 4 a partir das categorias de análise elencadas a seguir:

CATEGORIA DE ANÁLISE	Frequência
Ocorreu de forma natural com a criação e promoção de vínculos afetivos.	07
Por meio de estímulos pedagógicos significativos que promovem a autoestima do aluno.	06
Pelo diálogo e manifestações de carinho e acolhimento para com os alunos	04
Pelo relacionamento agradável entre o professor e o aluno.	03

TABELA 4: Categorias de análise dos conceitos dos respondentes sobre Afetividade na sala de aula.**Fonte:** Dados das pesquisadoras (2016)

Os dados revelam que os bolsistas respondentes vivenciam a relação afetiva entre o par educativo de forma natural, com a criação e promoção de vínculos afetivos, por meio de estímulos pedagógicos significativos que melhoraram a autoestima dos alunos pelo diálogo, manifestação de carinho, acolhimento e relacionamento agradável entre professor e aluno. Sobre estas importantes categorias de análise reveladas, os ensinamentos de Reginatto (2013, p. 07) são esclarecedores para fundamentar as percepções de que os respondentes estão no caminho certo na promoção das relações afetivas no projeto:

Ser promotor de afetividade é incentivar, apoiar, aconselhar. Pequenas atitudes podem fazer a diferença para aquela criança que chega à escola totalmente desmotivada e desanimada, sem vontade de se abrir para novas oportunidades de aprendizado. Se, ao invés de criticá-la pela sua postura diferenciada em relação aos demais membros da turma, o professor elogiar seus aspectos positivos, já estará fazendo um grande bem. Talvez este possa ser o único local onde a criança poderá ter suas qualidades reconhecidas.

As categorias apresentadas na tabela 4 também nos permitem inferir a consciência e preocupação dos bolsistas respondentes em oferecer uma formação integral aos seus alunos quando evidenciam que as relações afetivas podem ser promovidas por meio do diálogo e de manifestações de carinho, pois segundo análise de Oliveira (2005) as relações estabelecidas no contexto escolar são cada dia mais difíceis e conflitantes. O estudo da afetividade vem ao encontro e se torna fundamental na formação inicial do professor/bolsista, contribuindo assim para auxiliá-lo em como agir de forma adequada e competente diante dos problemas e manifestações emocionais dos alunos.

De outra forma, concordamos com Paro (2010, p.30) quando enfatiza que: “[...] o educando só aprende se quiser. Diante disso, o que há de se fazer é buscar formas de levar o aluno a querer aprender.” E no presente estudo, fica evidente que uma destas formas é por meio da promoção de vínculos afetivos dialógicos, fortes, consistentes, parceiros e significativos entre o par educativo no interior da sala de aula, conforme revelados pelos bolsistas respondentes. Entendemos que o professor precisa cativar o aluno, para que esse tenha prazer em aprender, para que possa superar suas dificuldades de aprendizagem, para que igualmente possa melhorar sua baixa autoestima.

O Quadro A ilustra os relatos dos respondentes sobre como promovem as relações afetivas entre o par educativo na sala de aula do projeto:

Bolsista respondente	RELATO DE CASOS DE VIVÊNCIA DAS RELAÇÕES AFETIVAS EM SALA DE AULA NO PROJETO
B2	<i>“Acredito que essas relações ocorreram de forma natural. No início do ano onde se inicia o projeto junto dos alunos é necessário criar vínculos de respeito, ordem, regras, amorosidade e muito diálogo com os alunos. Um exemplo dessa cumplicidade de aprendizagem era uma das regras que foi imposta a eles: não existiriam estas frases no Projeto: eu não sei; eu não consigo fazer!”</i>
B4	“No começo do ano passado tinha uma aluna que tinha muita vergonha quase não falava, porém, com a interação, socialização, contação de história, conseguimos com que ela participasse das atividades. Mais para isso foi preciso afetividade, boa relação entre professor-aluno, e estímulos pedagógicos.”
B5	“O aluno é muito tímido e quase não falava, quando comecei a conversar com ele foi a mesma coisa. Com o passar dos dias, ele foi se soltando e fazendo todas as atividades propostas, por que criou um vínculo afetivo e de confiança comigo.”

QUADRO A: Relatos de casos vivenciados pelos respondentes sobre as relações afetivas em sala de aula no projeto Mão Amiga CAPES/PIBID.**Fonte:** Dados das pesquisadoras (2016)

Nota-se pelos relatos que a formação dos bolsistas respondentes no projeto Mão Amiga CAPES/PIBID contribuem para evidenciar a necessidade de se compreender a afetividade de si mesmo e do aluno, sendo que, o professor precisa compreendê-los para saber acolhê-los nas suas dificuldades e necessidades em sala de aula. Neste tocante, evidenciamos que é fundamental na formação docente inicial o estudo da afetividade para que o mesmo saiba agir em situações que envolva as emoções nas relações afetivas do par educativo. Oliveira (2005, p.65) ensina que:

É sabido que as concepções dos professores sobre a educação e o processo ensino aprendizagem são constituídas por diversos conhecimentos, inclusive por aqueles advindos das próprias vivências, tanto na condição de aluno quanto na de professor. Assim, parece-me fundamental que encontremos meios de considerar a afetividade do próprio licenciando evitando tanto uma perspectiva terapêutica quanto a negligência deste aspecto. Esta tarefa é tão difícil quanto necessária.

Ressalta-se que nos relatos dos bolsistas respondentes fica evidente que o professor e o aluno trazem consigo conhecimentos já adquiridos, e para a promoção das relações afetivas precisa haver reciprocidade entre o par educativo. Muitas vezes o professor não se aproxima de seu aluno, e não dá abertura para que esse possa falar o que pensa o que sente, por outro lado há também muitos alunos que não querem essa aproximação com o docente. Neste momento cabe o diálogo para que ambos possam ser produtivos em seus relacionamentos e, conseqüentemente, lograr êxito e sucesso no processo de ensino aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os achados desta investigação sobre o pensamento ação de como ocorrem as relações afetivas entre o professor/bolsista acadêmico e o aluno com dificuldades de aprendizagem na sala de aula das escolas parceiras do Projeto Mão Amiga CAPES/PIBID oferecido pelo Curso de Pedagogia da UNESPAR/UV evidenciam que os bolsistas respondentes:

- ✓ Estão sabendo localizar os conceitos da afetividade como um elo fundamental na definição do processo ensino aprendizagem;
- ✓ Estão sendo preparados com qualidade no tocante às vivências iniciais do profissional docente em formação, ao reconhecerem a importância da Afetividade e das relações afetivas como elementos essenciais na relação professor-aluno, e também como uma variável interveniente na aprendizagem ao se constituir como elemento motivador do processo;
- ✓ Revelaram que as relações afetivas ocorrem tranquilamente, são muito boas para os bolsistas respondentes, e acontecem em sala de aula do projeto por meio da criação dos importantes vínculos afetivos entre o professor e aluno com base no diálogo;
- ✓ Vivenciam a relação afetiva entre o par educativo de forma natural com a criação e promoção de vínculos afetivos, por meio de estímulos pedagógicos significativos que melhoram a autoestima dos alunos, pelo diálogo, pela manifestação de carinho e acolhimento e pelo relacionamento agradável entre professor e aluno.

O estudo nos permite concluir que o clima social e afetivo criado em sala de aula pelo professor, pode favorecer ou comprometer todo o processo de ensino e aprendizagem, pois o ato de ensinar e de aprender exige cumplicidade do par educativo. Assim, a necessidade de se repensar a qualidade do vínculo afetivo, do compromisso pessoal entre professor e aluno como promotores de conhecimentos e aprendizagens significativas é tarefa de todos no interior do curso de Pedagogia e do profissional da Educação Básica do país.

REFERÊNCIAS

COLL, Cesar MARCHESI, Álvaro; PALÁCIOS, Jesus; trad. MURA, Fátima. **Desenvolvimento psicológico e educação**. 2 ed. Porto alegre: Artmed,2004.

KULLOK, Maisa Gomes Brandão. **Relação Professor-Aluno:** Contribuições à Prática Pedagógica. Maceió: Edufal, 2002.

LÜCK, Heloisa; CARNEIRO, Dorothy Gomes. **Desenvolvimento Afetivo na Escola:** Promoção, medida e avaliação. 2 ed. Petrópolis 1985.

OLIVEIRA, Greice Kelly. **Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.** Afetividade E Prática Pedagógica. Uma proposta desenvolvida em um curso de formação de professores de Educação Física. São Paulo, 2005.

PARO, Vitor Henrique. **Educação como exercício do poder:** crítica ao senso comum em educação. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

REGINATTO, Raquel. A importância da Afetividade no desenvolvimento e aprendizagem. IN: **Revista de Educação do IDEAU** - Instituto de Desenvolvimento Educacional do Alto Uruguai. Getúlio Vargas: Idea Publicittà. Vol. 8 . Nº 18. Julho a Dezembro 2013. Semestral. ISSN: 1809-6220.

SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão, AZZI Roberta Gurgel. Contribuições da afetividade para a educação. IN: RIBEIRO DO VALLE, L.E.L. (Org.). **Neuropsicologia e Aprendizagem.** São Paulo: Robe Editorial. 2004. p. 343 – 354. Disponível em: http://www.marcelo.kinghost.net/ufrgs/CINTED/louise%20e%20marcia/aula3/SADALLA_afetividade_1_.pdf. Acesso em: 23 agosto 2016.

SALTINI, Cláudio J. P. **Afetividade e inteligência:** a emoção na educação. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

TAILLE, Yves de La; OLIVEIRA, Marta. Kohl de; DANTAS, Heloisa. **Piaget, Vygotsky e Wallon:** teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

WALLON, Henri : uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. **Educação e Conhecimento,** /Izabel Galvão. - Petrópolis, RJ ; Vozes, 1995.

WALLON, Henry. **Afetividade e aprendizagem** – Contribuições de Henry Wallon. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE DO MATERIAL DIDÁTICO NO MUNICÍPIO DE UNIÃO DA VITÓRIA – PR A PARTIR DA PROPOSTA TRIANGULAR DE ANA MAE BARBOSA

Renata Penteado

Profª. Orientadora: Ms. Vanessa Campos de Lara Jakimiu

UNESPAR Campus União da Vitória – PR

renatapenteado1@gmail.com

Eixo Temático: 2 – Estratégias e experiências educativas

Categoria: Comunicação Oral

RESUMO:

O presente estudo traz uma investigação acerca das práticas pedagógicas na área de Arte ofertadas às crianças da educação infantil, a partir de uma análise do material didático utilizado nos Centros de Educação Infantil (CEMEI) no município de União da Vitória-PR. Metodologicamente adota os moldes da pesquisa teórico-bibliográfica, tendo como categoria de análise a proposta triangular de Ana Mae Barbosa, sendo a área de abrangência a área da Educação, mais especificamente, o eixo temático do ensino da Arte na Educação Infantil. Do estudo empreendido é possível concluir que ensino da Arte por ela mesma em sua dimensão formativa, com conteúdos e especificidades próprias, ainda é um fato distante da realidade escolar.

PALAVRAS CHAVE: Educação. Ensino da Arte. Educação Infantil.

1. INTRODUÇÃO

Apesar do reconhecimento da importância da Arte, percebe-se que as escolas ainda conservam práticas fragmentadas e tradicionais. O município de União da Vitória – PR apresenta um diferencial que pode vir a denotar o reconhecimento da importância da Arte para o desenvolvimento das crianças e possivelmente apresentar um direcionamento para o trabalho com Arte com crianças pequenas, uma vez que, o “Material de Apoio Pedagógico” voltado para Educação Infantil, foi elaborado pelos próprios educadores da rede municipal de educação com assessoria de professores universitários.

Neste sentido, o presente estudo traz em seu conteúdo uma investigação acerca das práticas pedagógicas na área de Arte ofertadas às crianças, a partir de uma análise do material didático utilizado pelos Centros de Educação Infantil (CEMEI). Apresenta como objetivo geral verificar as propostas pedagógicas presentes no material didático do município de União da Vitória – PR, observando em que medida tais propostas se aproximam ou se distanciam da perspectiva do ensino da Arte como um fim em si mesmo. Adota como objetivos específicos: a) Descrever um quadro teórico que possibilite compreender historicamente a concepção de criança e do reconhecimento da infância; b) Investigar quais encaminhamentos didático-metodológicos em Arte contribuem e reconhecem a especificidade da infância; c) Apresentar dados analíticos do material didático pedagógico do município de União da Vitória – PR.

Metodologicamente o presente estudo adota os moldes da pesquisa teórico bibliográfica de cunho qualitativo, adotando como categoria de análise a Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa.

O estudo encontra-se situado na área de abrangência da Educação, mais especificamente, do eixo temático do ensino da Arte na Educação Infantil.

Tendo em vista que a pesquisa focaliza a Educação Infantil e entendendo a necessidade de saber quem é o sujeito aprendente e como ele aprende, antes de se pensar nas práticas pedagógicas, inicialmente desenvolve-se uma teorização acerca da criança e do reconhecimento da infância na bibliografia especializada e nos documentos normativos que subsidiam a Educação Infantil no Brasil. Em seguida, busca-se apresentar os encaminhamentos didático-metodológicos para o ensino da Arte na Educação Infantil nos documentos de referência para esta modalidade de ensino, tendo em vista a especificidade da infância. Por fim, apresentam-se os dados analíticos do material didático do município de União da Vitória – PR, buscando identificar qual perspectiva formativa em Arte se apresenta.

Do estudo empreendido foi possível constatar que o ensino da Arte por ela mesma, sendo reconhecida como uma área de conhecimento com conteúdos específicos, ainda é um fato distante da realidade escolar. O trabalho contemplando as diferentes linguagens artísticas bem como os elementos constitutivos de cada uma dessas linguagens, é pouco presente na formação da criança, o que se observa são atividades que corroboram com outros conteúdos ensinados, fragilizando os objetivos da referida área.

2. A CRIANÇA E O RECONHECIMENTO DA INFÂNCIA

Até o século XIII a criança era retratada como um adulto em miniatura, para muitos a infância era um período de transição, que seria rapidamente ultrapassado e esquecido. A criança era um ser insignificante, muitos acreditavam que não possuía alma. As pessoas não podiam apegar-se demasiadamente aos pequenos, pois eles morriam em grande número, fato considerado normal na época. (ARIÈS, 2006).

Cória-Sabini (2006) relata que as crianças eram maltratadas pelos adultos, e além de participarem de orgias e festas coletivas sem distinção etária, eram submetidas ao trabalho exaustivo no campo desde cedo, recebendo o mesmo tratamento e punição que os adultos. Foi necessária ocorrência de muitos óbitos na primeira infância para que se operasse uma mudança significativa no tratamento com as crianças.

A descoberta da infância teve início no século XIII, mas sua evolução aconteceu no decorrer do século XVII. Esta mudança na concepção da infância repercutiu nas produções artísticas uma vez que “... os retratos de crianças sozinhas se tornaram numerosos e comuns. Foi também neste século que os retratos de família, muito mais antigos, tenderam a se organizar em torno da criança, que se tornou o centro da composição.” (ARIÈS, 2006. p. 28).

O primeiro contato social e educacional da criança provém do ambiente familiar e posteriormente inicia sua trajetória por outros meios sociais, dentre eles está a escola, onde irá desenvolver e complementar a educação já adquirida.

O surgimento de instituições que atenderiam as crianças ocorre pela ascensão do capitalismo, a criação de novas indústrias e o aumento da contratação da mão de obra feminina. As mulheres precisavam trabalhar e optavam por deixar seus filhos aos cuidados de outras mulheres. (PASCHOAL; MACHADO, 2009).

Estes locais eram destinados ao cuidado e ao assistencialismo propriamente ditos, sem preocupar-se com a instrução e a educação efetivamente.

Ao longo do tempo, passa-se a dispensar uma atenção à educação das crianças, criando-se espaços próprios de convívio e exercícios da infância. Durante toda história, estes espaços receberam nomenclaturas variadas, “... jardins de infância, escola maternal, sala de asilo, escola de tricotar, creche, pré-primário, pré-escola, etc.” (ABRAMOWICZ, 2003, p.14).

De acordo com Paschoal e Machado (2009), o primeiro jardim de infância que se tem registro foi criado por Froebel em 1840 na cidade de Blankenburgo na Alemanha, o qual além de dedicar-se à educação buscava movimentar as estruturas familiares, almejando um melhor cuidado das crianças.

O mesmo caminho foi percorrido pelo Brasil que a partir da metade do século XIX já possuía creches e jardins de infância para atender a primeira infância. No país, a creche foi criada “... exclusivamente com caráter assistencialista, o que diferenciou essa instituição das demais criadas nos países europeus e norte-americanos, que tinham nos seus objetivos o caráter pedagógico.” (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 81).

A modificação na concepção da atribuição da Educação Infantil desencadeou um processo de alteração nas leis para regulamentar o ensino oferecendo um atendimento padronizado a todas as crianças, independente de sua classe social. A mais importante regulamentação legal foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96 (LDB), a partir da qual a Educação Infantil passa a constituir-se como parte da Educação Básica, sendo apresentada como um direito de todos os cidadãos e dever do Estado.

A Educação infantil passa a se constituir como o espaço para o desenvolvimento de brincadeiras e atividades pedagógicas orientadas a partir do reconhecimento das crianças. O processo pedagógico passa a “... considerar as crianças em sua totalidade, observando suas especificidades, as diferenças entre elas e sua forma privilegiada de conhecer o mundo por meio do brincar.” (BRASIL, 2003, p.17).

Após a promulgação da LDB 9.394/96, foi elaborado o Referencial Curricular para a Educação Infantil. Apesar das críticas a este material, especialmente pela perspectiva da formação por competências, o mesmo avança quando apresenta a defesa da indissociabilidade entre o cuidar e o educar.

Na Educação Infantil, o cuidar configura-se como um ato de relação com o próximo, valorizando e ajudando a desenvolver certas capacidades. Enquanto que educar significa “propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal...”. (BRASIL, 1998, p. 23).

Cuidar não é a única atribuição da Educação Infantil e sim, parte integrante do processo educacional e por esse motivo o educar e o cuidar devem caminhar juntos. As instituições de Educação Infantil passam a consolidar a sua identidade não mais como apenas um local de cuidados, mas sim onde ocorre a base da educação do indivíduo.

Esta concepção é reafirmada no documento “Política Nacional de Educação Infantil”, o qual defende que “a Educação Infantil deve pautar-se pela indissociabilidade entre o cuidado e a educação.” (BRASIL, 2003, p. 17).

Nesse cenário a criança é entendida como um sujeito de direito, ser sócio histórico em construção, produtor de cultura e inserido nela, que deve ser considerado em sua totalidade, para que ocorra seu desenvolvimento integral e sua inserção na sociedade. (BRASIL, 2003).

O desenvolvimento integral da criança se dá na educação formal, na qual a mesma tem a oportunidade de aprender diferentes áreas de conhecimento, dentre eles, destaca-se a Arte.

Conforme a LDB 9.394/96, a Arte é uma disciplina obrigatória nas escolas, sejam elas de domínio público ou privado, devendo contemplar desde a Educação Infantil até o Ensino Médio.

Entretanto, faz-se necessária uma constante luta conceitual para que a Arte seja encarada como uma disciplina igual às outras do currículo educacional, pois ela “tem domínio, uma linguagem e uma história. Se constitui, portanto, num campo de estudos específico e não apenas em mera atividade.” (BARBOSA, 1994, p.06).

Barbosa (1994) aponta que além da formação intelectual, almeja-se que a Arte seja humanizadora, e para isto a presença da arte nas aulas de Arte é de extrema relevância, pois ela desenvolve a imaginação e a criatividade, que são aspectos necessários para a mudança que tanto se procura.

3. ENCAMINHAMENTOS DIDÁTICOS PARA ENSINAR ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Arte contribui para o desenvolvimento integral do aluno, portanto, deve estar presente desde o início do processo educacional, ou seja, presença constante na Educação Infantil.

Silvestre (2010) esclarece que a criança deve ser tratada como criança, e ter oportunidade de aprender enquanto dança, canta, brinca, dramatiza e conta histórias. Portanto, a Arte no âmbito escolar deve ser desenvolvida a partir das quatro linguagens que a compõe: música, dança, teatro e artes visuais.

A música está presente em momentos diferenciados da vida do ser humano, contribuindo significativamente para o desenvolvimento cognitivo e para a liberdade de expressão. “... a vivência musical na educação infantil é fundamental, pois contém estímulos muito eficazes para o desenvolvimento de capacidades mentais, físicas e afetivas.” (ÁVILA; SILVA, 2003, p.77).

Sendo assim as atividades musicais devem ser presença constante no planejamento dos professores, em que a criança precisa sentir-se a vontade para cantar, bater, criar sons e movimentos. (SARAIVA, 2013).

Assim como a música, a dança também é uma forma de expressão, por meio de movimentos corporais o indivíduo pode externar seus sentimentos. De acordo com Pentead (2009), a dança no âmbito escolar, não deve restringir-se a uma mera reprodução de passos e coreografias, o professor precisa oportunizar aos alunos momentos de criação, de liberdade de movimentos.

A linguagem teatral “... é uma atividade artística que privilegia a interação social e a ação dos próprios sujeitos, promove o desenvolvimento da imaginação e o uso da linguagem.” (OLIVEIRA; STOLTZ, 2010, p.81). Portanto, pode-se afirmar que o teatro desenvolve as relações interpessoais e o respeito mútuo.

O trabalho com as artes visuais possibilita a livre expressão da criança, em que ela pode transmitir sua visão de mundo. Por meio das diferentes possibilidades que a compõe (desenho, pintura, modelagem, composição, recorte, colagem, etc.), o aluno pode criar, inventar, construir e imaginar. Estes fatores contribuem para o desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo, bem como para a formação de um sujeito crítico e reflexivo. (SILVA et al., 2010).

As quatro linguagens artísticas são interligadas, ou seja, o trabalho de uma colabora para a evolução da outra, e o conjunto destas contribui significativamente para o desenvolvimento integral do indivíduo. Estas linguagens são interdependentes e, portanto não devem ser trabalhadas exclusivamente dando ênfase a uma linguagem/área em específico em detrimento das demais.

Portanto, “... a presença da arte na Educação Infantil será tanto mais importante, quanto puder contribuir para ampliar o olhar da criança sobre o mundo, a natureza e a cultura, diversificando e enriquecendo suas experiências sensíveis – estéticas, por isso, vitais.” (OSTETTO, 2011, p. 05).

Uma estratégia que busca transcender as práticas tradicionais que marcam presença no currículo escolar brasileiro é a Proposta Triangular do Ensino da Arte de Ana Mae Barbosa, que oferece subsídios para pensar a prática em Arte. A proposta é constituída por três eixos norteadores: o fazer artístico, o contexto histórico e a análise da obra de arte.

A contextualização refere-se ao histórico da obra de arte ou da Arte propriamente dita, é um elemento importante para o trabalho artístico, haja vista que, “... a história da arte ajuda as crianças entender algo do lugar e tempo

nos quais as obras são situadas. Nenhuma forma de arte existe no vácuo: parte do significado de qualquer obra depende do entendimento de seu contexto.” (BARBOSA, 1994, p.37).

À vista disto, percebe-se que a contextualização é de extrema importância para se entender o momento histórico em que a obra foi criada e o seu significado. Porém, é válido ressaltar que ao se tratar de Educação Infantil esta abordagem deve ser sucinta e de fácil compreensão, considerando a faixa etária da criança, pois a atenção da mesma nesta fase é flutuante.

O momento de contemplação de obras de arte é de grande relevância para o desenvolvimento do indivíduo na primeira infância, tornando-o sensível e crítico ao que vê. Segundo Barbosa (1994) o educador deve instigar a criança com questionamentos sobre as obras expostas, mas também deixá-la livre para expressar o que está observando para que não se torne um processo insignificante e mecanizado.

A apreciação de obras de arte agrega muito para a formação do alunado, porém, não pode tornar-se vazio, este momento se torna enriquecido ao estar articulado com o fazer artístico.

O fazer artístico configura-se como um espaço de produção, em que a criança é desafiada a criar e a se expressar artisticamente.

É válido pontuar que uma das atividades mais recorrentes no âmbito do fazer artístico proposta pelos educadores é a releitura, muitas vezes entendida em seu sentido restrito como reprodução.

De acordo com Barbosa (1994), a releitura não é cópia e/ou reprodução, mas sim o momento em que o aluno irá externar a sua interpretação, sendo assim é importante “... que o professor não exija representação fiel, pois a obra observada é suporte interpretativo e não modelo para os alunos copiarem.” (BARBOSA, 1994, p. 107).

O professor possui autonomia para escolher a melhor forma para desenvolver este trabalho, “... o importante é que as obras de arte sejam analisadas para que se aprenda a ler a imagem e avaliá-la; esta leitura é enriquecida pela informação histórica e ambas partem ou desembocam no fazer artístico.” (BARBOSA, 1994, p.37).

A Proposta Triangular não apresenta uma ordem em seus encaminhamentos, mas há uma correlação, em que uma etapa da proposta complementa a ação da outra, não oferecendo moldes para o trabalho em Arte, se propõe a indicar possibilidades para o desenvolvimento desta linguagem, contemplando suas especificidades, ou seja, a “... Abordagem Triangular é, assim, um ponto de partida, e principalmente uma espécie de bússola e não uma bula”. (MACHADO, 2012, p.73).

Neste segmento, resalta-se a importância do comprometimento docente em pesquisar sobre a Arte, para que suas intervenções sejam significativas e contribuam para a ampliação do repertório artístico das crianças, uma vez que de acordo com Barbosa (1994), existem “professores dando aulas de arte que nunca leram um livro de arte-educação e pensam que arte na escola é dar folhas para colorir com corações para o Dia das Mães, soldados no Dia da Independência, e assim por diante.” (BARBOSA, 1994, p.18).

O professor é a referência da criança e, portanto, o grande incentivador de suas criações. Os padrões estéticos não devem ser utilizados como referência para avaliar as produções artísticas das crianças. Muitas vezes ao se ater ao perfeccionismo e ao belo, é “... o professor quem realiza a maior parte dos trabalhos ou dá acabamento aos que são produzidos com a participação das crianças, como que indicando a elas o que fazer, como fazer e qual deve ser o resultado.” (TRIERWEILLER, 2013, p.100). Esta postura anula por completo a especificidade da arte, que é pautada na liberdade de criação e expressão.

Conforme os documentos normativos que subsidiam a Educação Infantil, a base teórica para prática pedagógica são as interações e brincadeiras, então os encaminhamentos em Arte precisam sair da lógica linear do registro no papel e fundamentar-se em práticas lúdicas. (SILVESTRE, 2010).

De acordo com Rosa e Lopes (2010) também é preciso um cuidado com a adequação dos materiais oferecidos às crianças, assim, quanto menor a criança maior deve ser o material ofertado para que ela consiga explorá-lo facilmente.

Geralmente nas instituições públicas de ensino a demanda de alunos é grande, havendo uma professora para vinte ou mais crianças. Então, para que se realize um trabalho de qualidade faz-se necessária a divisão em pequenos grupos, haja vista que esta configuração “... permite às crianças e aos educadores experiências mais aprofundadas e, portanto, mais significativas, auxiliando os processos de observação e registro/documentação.” (ROSA; LOPES, 2010, p. 57-58).

Então, pode-se afirmar que o trabalho em Arte deve ser diversificado, não se limitando apenas a atividades no papel, mas sim contemplando as quatro linguagens artísticas e suas especificidades, considerando o desenvolvimento infantil como um todo.

4. DADOS ANALÍTICOS DO MATERIAL DIDÁTICO DO MUNICÍPIO DE UNIÃO DA VITÓRIA

O município de União da Vitória - PR possui um diferencial em seu sistema educacional, o material de Apoio Pedagógico destinado à Educação Infantil elaborado por quatro professoras efetivas da referida cidade, as quais foram tuteladas e assessoradas por docentes do Ensino Superior, sendo a maioria da Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR. (SEMED/UV, 2015).

Este material foi adotado por toda rede municipal de ensino, e é distribuído gratuitamente aos discentes devidamente matriculados nestes locais. Apresenta características peculiares, adotando a interdisciplinaridade e a regionalidade para a abordagem dos seus conteúdos. Os conteúdos e atividades foram desenvolvidos com base nas Diretrizes Nacionais para a Educação Básica, e buscam oferecer autonomia aos professores no encaminhamento pedagógico das atividades. (SEMED/UV, 2015).

Este material é apresentado como um instrumento significativo de estudo, que auxilia na travessia educacional do alunado. A vista disso traz consigo a simbologia da ponte, importante marco histórico da cidade e, portanto, intitulado de “Pontinhas¹ de Saber”.

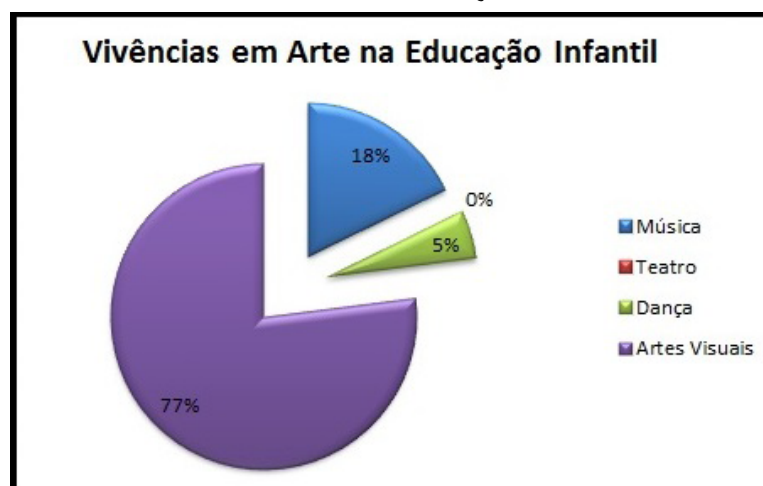
A coletânea destinada à Educação Infantil é composta por seis volumes, os quais abrangem do Maternal II ao Jardim III e contemplam todos os conteúdos, dentre eles: matemática, meio ambiente, artes, língua portuguesa, história, geografia.

Por meio de uma análise minuciosa do material utilizado pelos Centros de Educação Infantil do município de União da Vitória – PR pode-se constatar a presença da Arte nos referidos locais de ensino.

Vale ressaltar que o material fornece indicativos de como a Arte está sendo pensada na Educação Infantil do município, porém, sua presença não significa que o trabalho está sendo vivenciado pelas crianças.

Depois de realizada a leitura flutuante do material didático, fez-se um levantamento das atividades voltadas às linguagens artísticas e percebeu-se que as Artes Visuais possuem uma presença significativa na primeira infância, sendo 77% das atividades voltadas a esta linguagem.

Gráfico 1 – Vivências em Arte na Educação Infantil



Fonte: Elaboração da autora a partir da análise do material didático do município de União da Vitória – PR.

A presença da música abrange 18% das atividades de Arte, porém, é proposta para complementar o ensino de um conteúdo e não para estimular a musicalização (sonoridade, ritmicidade, etc.) dos alunos. Como exemplo desta prática pode-se citar uma atividade aplicada ao maternal, em que o conteúdo desenvolvido refere-se a hábitos alimentares e de higiene, e como uma sugestão é apresentada a música *Lavar as mãos* de Arnaldo Antunes.

A dança, nas poucas vezes em que aparece é também utilizada como complemento de outros conteúdos, como por exemplo, no material destinado ao jardim I, as crianças são orientadas a dançar a música *Pop pop* com movimentos pré-determinados, pois o assunto em questão é o corpo humano. Conforme, indicado pela bibliografia especializada, isto anula a essência da dança que é expressar-se e criar movimentações com autonomia.

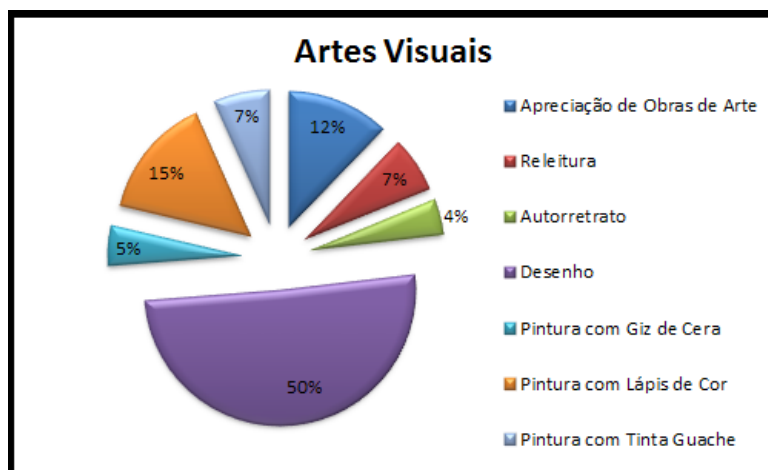
¹ Não foi possível descobrir qual a relação entre a ponte, marco histórico da cidade, e o nome do material, uma vez que o diminutivo de ponte é pontilhão. (AURÉLIO, 2016).

Por ser uma das quatro linguagens artísticas e de grande relevância para o desenvolvimento infantil, o teatro deveria estar presente no material, mas infelizmente não está. Então se questiona: Não estando no material, será que os professores abordarão esta linguagem por iniciativa própria? Se o teatro não é valorizado na disciplina de Arte que é o conhecimento específico, será valorizado em outras áreas de conhecimento?

Deixar de contemplar o teatro na Educação Infantil é uma fragilidade do material, pois denota uma compreensão de incapacidade por parte da criança pequena na vivência desta linguagem. Além disso, quando não se trabalha o teatro com as crianças, muitas potencialidades deixam de ser desenvolvidas, como a consciência corporal, repertório cultural e o fazer poético, etc. Enfim, a vivência em Arte não se torna plena.

No âmbito das artes visuais o desenho tem uma grande frequência no material didático estudado, sendo 50% das atividades destinadas a esta prática.

Gráfico 2 – Artes Visuais



Fonte: Elaboração da autora a partir da análise do material didático do município de União da Vitória – PR.

Com relação às atividades de apreciação de obras de arte (12%), observa-se, a partir da análise do material didático, a presença das obras de arte para ilustrar assuntos estudados em outras áreas de conhecimento. Por exemplo, ao trabalhar a temática da família, o material indica como atividade que se observe a obra *A família* do artista Fernando Botero, sem deter-se nas particularidades da Arte, (contexto histórico e fazer artístico). Logo se trata de uma apreciação descontextualizada que não oferece subsídios para a compreensão da obra, ou seja, o objetivo é o ensino do conteúdo “família” e não o ensino da Arte.

Constata-se a presença do processo de releitura no material estudado a partir de diferentes estratégias, como com massinha de modelar, por exemplo. No entanto apesar da diferenciação do material/recurso utilizado, todas as propostas de releitura têm o propósito de reproduzir ou imitar as obras observadas.

Para trabalhar cores quentes e cores frias, o material didático do jardim II indica que as crianças observem a obra *O pavão* de Romero Britto e em seguida indica aos alunos que façam a pintura da imagem, utilizando as cores em questão.

Uma atividade chama a atenção, pelo distanciamento com os pressupostos teóricos e, em especial com o processo criativo e a relação com a própria Arte; é a atividade sugerida no material didático do maternal o qual orienta que após o estudo do conteúdo sobre higiene pessoal as crianças observem a obra *O banho*, de Mery Cassat, e depois deem banhos nos brinquedos como atividade de releitura.

O autorretrato também aparece indicado no material didático, porém, a atividade se restringe a fazer o seu próprio autorretrato. Após a observação das obras de artistas como Frida Kahlo e Romero Britto o material didático indica que as crianças façam o seu autorretrato, sendo o objetivo de aprendizagem a construção acerca da identidade da criança.

Percebe-se que as propostas de releitura restringem-se a reproduções e, conforme já apontado na bibliografia especializada, a reprodução anula o processo criativo do aluno.

Nas atividades em que o desenho é solicitado, a Arte também se configura como complemento de assuntos trabalhados, em que os alunos devem desenhar alguma situação que observaram e/ou vivenciaram, um objeto que lhes agrada, ou seja, o desenho é utilizado como um meio para trabalhar algum conteúdo. O desenho, na grande maioria das atividades é utilizado para ilustrar textos, vivências etc., e não para fomentar processos criativos.

O material didático também apresenta momentos de pintura utilizando materiais diversificados, sendo eles: lápis de cor (15%), tinta guache (7%), giz de cera (5%), além de experiências sensoriais como, por exemplo, carvão, mistura de terra ou papel crepom com água etc.

Encontra-se também na pintura uma abordagem utilitarista, em que os alunos são orientados, por exemplo, a soprar com canudinhos, tintas coloridas diluídas em água observando o desenho que pode formar, ou a umedecer papel crepom marrom para pintar o desenho de um formigueiro, enfim, atividades que enfatizam a técnica pela técnica, não estando relacionadas com nenhuma obra de Arte, artista, ou linguagem artística.

Como já mencionado o material didático estudado se propõe interdisciplinar. No entanto, conforme nos explica Farias e Sonaglio (2013), a interdisciplinaridade consiste em um diálogo constante entre disciplinas em prol da resolução de um problema em comum, e o material tem uma perspectiva de utilizar uma disciplina para ensinar os conteúdos de outra. Logo as áreas de conhecimento que dialogam não devem perder suas especificidades neste processo de inter-relação, ou seja, “a arte é uma especificação disciplinar do currículo e não apenas uma atividade integradora de outras atividades, disciplinas e conhecimentos.” (BARBOSA, 1994, p. 63).

É importante também observar que as interações e brincadeiras são o princípio da Educação Infantil, no entanto, por meio da análise do material observa-se que a maioria das atividades configuram-se pelo registro gráfico e são direcionadas para se alcançar um resultado pré-estabelecido sendo idealizadas para que os alunos as executem sentadas.

Evidencia-se também, a ausência de um material de apoio aos professores, que os oriente didaticamente a realizar as intervenções com os alunos. Porém, é válido pontuar que apesar das fragilidades identificadas no material didático, é preciso reconhecer a importância da iniciativa de uma produção própria pensada com os professores que conhecem a realidade local e as especificidades da infância.

Além disso, o material apresenta tamanho adequado para crianças da Educação Infantil e avança quando traz Arte para as aulas de Arte e, sobretudo quando atende aos preceitos do art. 26, § 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica 9.394/96 contemplando obras da cultura local e regional apresentando rico repertório de artistas regionais e locais.

É importante evidenciar que o material didático em nenhum momento apresenta conceitualmente uma proposta específica de formação em Arte o que se reflete nos encaminhamentos didático-metodológicos que transitaram entre a Arte na perspectiva tradicional e a Arte na perspectiva utilitarista, ou seja, como um meio para ensinar algo.

Por fim importa esclarecer que o presente estudo não pretende encontrar a proposta triangular de Ana Mae Barbosa no material didático do município de União da Vitória-PR, uma vez que o próprio material não se propõe a desenvolver sua formação em Arte a partir desta perspectiva. A proposta triangular foi utilizada enquanto categoria de análise, e evidentemente, pode indicar caminhos para a formação em Arte.

Espera-se a partir do estudo desenvolvido, que sejam promovidos espaços para discutir a Arte na formação das crianças, as perspectivas de formação, bem como os encaminhamentos didático-metodológicos presentes nesta etapa de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise do material didático do município de União da Vitória – PR é possível constatar que os seus conteúdos não atendem a demanda necessária para o desenvolvimento da criança, uma vez que nem todas as atividades são voltadas ao princípio da Educação Infantil, sobretudo as interações e brincadeiras.

No que tange a área da Arte, percebe-se uma abordagem tradicional e utilitarista, em que complementa e/ou facilita a aprendizagem de outros conteúdos e apesar de se denominar Arte não trabalham a Arte.

Do estudo empreendido, foi possível constatar que o reconhecimento da Arte como uma disciplina que possui conteúdos específicos, ainda é um fato distante da realidade escolar. O trabalho contemplando as diferentes linguagens artísticas bem como seus elementos constitutivos, é pouco presente na formação da criança, o que se observa são atividades fragmentadas que anulam os objetivos e especificidades da referida área.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. O direito das crianças à educação infantil. **Pro-posições**, São Paulo, v.14, n.3, p. 12-24, set/dez. 2003. Disponível em: <<http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/textos/42-dossie-abramowicza.pdf>>. Acesso em: 03 jun. 2016.

ARIËS, Philippe. **História social da criança e da família**. trad. Dora Flaksman. 2.ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

AURÉLIO. **Dicionário do Aurélio online**. 2016. Disponível em: < <https://dicionariodoaurelio.com/>>. Acesso em: 05 ago. 2016.

ÁVILA, Marli Batista; SILVA, Karen Batista Ávila. A música na educação infantil. In: NICOLAU Marieta Lúcia Machado; DIAS, Marina Célia Moraes. **Oficinas de sonho e realidade na formação do educador da infância**. 2.ed. Campinas, SP: 2003.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da Arte**: anos oitenta e novos tempos. 2.ed. São Paulo: Perspectiva, 1994.

BRASIL, Ministério da educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Vol.3. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Ministério da educação. **Lei n.9394/96**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 7.ed. Brasília: MEC/SEF, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2016.

BRASIL, Ministério da educação. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: MEC/SEF, 2003. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/polinaci.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2016.

CÓRIA-SABINI, Maria Aparecida. **Psicologia do desenvolvimento**. 2.ed. São Paulo: Ática, 2006.

FARIAS, Mayara Ferreira de; SONAGLIO, Kerlei Eniele. Perspectivas multi, pluri, inter e transdisciplinar no turismo. **Revista Iberoamericana de Turismo – RITUR**, Penedo, vol. 3, n.1, p. 71-85, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/19066/1/PerspectivasMultiPluri_2013.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2016.

MACHADO, Regina Stela. Sobre mapas e bússolas: apontamentos a respeito da abordagem triangular. In: BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da. **Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2012.

OLIVEIRA Maria Eunice de; STOLTZ, Tania. Teatro na escola: considerações a partir de Vygotsky. **Revista Educar**, Curitiba, n.36, p.77-93, 2010. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/educar/article/viewFile/17582/11520>>. Acesso em: 05 ago. 2016.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Educação infantil e arte**: sentidos e práticas possíveis. Acervo digital Unesp, v. 3, p. 01-14, mar. 2011. Disponível em: <<http://www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/320>>. Acesso em: 14 jul.2016.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado. MACHADO, Maria Cristina Gomes. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n.33, p. 78-95, mar. 2009. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/33/art05_33.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2016.

PENTEADO, Renata. **Dança escolar nas séries finais do ensino fundamental das escolas de União da Vitória**. 2009, 62 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em Educação Física) – Unidade de Ensino Superior Vale do Iguaçu – UNIGUAÇU, União da Vitória, 2009.

ROSA, Cristina Dias; LOPES, Elisandra Silva. Aventuras de viver, conviver e aprender com as crianças. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.) **Educação infantil**: saberes e fazeres da formação de professores. 4.ed. Campinas, SP: 2010.

SARAIVA, Rosângela Martins. **Música na educação infantil**. 2013, 55 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade de Brasília – UnB, Alto Paraíso de Goiás, 2013. Disponível em: <http://bdm.unb.br/bitstream/10483/7845/1/2013_RosangelaMartinsSaraiva.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2016.

SEMED, Secretaria Municipal de Educação. **Pontinhas de Saber**. 2.ed. União da Vitória: Kaygangue, 2015.

SILVA, Elizangela Aparecida de. et al. Fazendo arte para aprender: A importância das artes visuais no ato educativo. **Pedagogia em ação**. Minas Gerais, v.2, n.2, p. 95-104, nov. 2010. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/4850>>. Acesso em: 18 ago.2016.

SILVESTRE, Juliana. **Arte na educação infantil**. 2010, 59 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Artes Visuais) – Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, Criciúma, 2010. Disponível em: <<http://www.bib.unesc.net/biblioteca/sumario/00004B/00004B40.pdf>>. Acesso em: 05 jul.2016.

TRIERWEILLER, Pricilla Cristine. Repertórios artísticos-culturais de professores da educação infantil: discursos e sentidos estéticos. In: ROCHA, Eloisa A.C.; KRAMER, Sônia. **Educação infantil: enfoques em diálogo**. 3.ed. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA, CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: PERCORRENDO CAMINHOS

Tatiana Gewehr Trindade¹
Sandra Salete de Camargo Silva²
UNESPAR/UV
tatianagtrindade@gmail.com
sscarmargosilva@hotmail.com

Eixo Temático 2: Estratégias e experiências educativas.

Comunicação Oral

RESUMO: O objetivo principal do estudo envolve o processo de escolarização de crianças diagnosticadas com Síndrome de Down na escola comum, visando mapear alguns desses alunos incluídos na rede comum de ensino e nas salas de recursos do município de União da Vitória; identificar algumas das práticas pedagógicas implementadas por esses professores. Como metodologia aporte bibliográfico e um questionário com os profissionais que atuam nas salas de recursos. Como resultado da pesquisa, destacamos que o trabalho desenvolvido na sala de recursos, em relação aos alunos do ensino fundamental, não pode ser confundido com reforço escolar ou repetição de conteúdos programáticos da classe comum.

Palavras-chave: Educação Especial. Inclusão. Atendimento Educacional Especializado. Síndrome de Down.

1 INTRODUÇÃO

A educação é um dos direitos de todas as crianças e entende-se que esse direito só se efetivará com a completa participação dos envolvidos no processo educacional. Dessa forma, podemos compreender que a educação inclusiva abrange a educação especial dentro da escola e busca favorecer e subsidiar uma educação uníssona, visto que em algum momento deste processo todos os indivíduos vão ter alguma dificuldade de aprendizado. A escola deve ser um espaço onde fomenta a importância da diversidade e de se trabalhar esta temática de forma ampla.

O estudo se fundamenta pela constante necessidade de estudar e debater a formação dos professores do sistema de ensino comum frente ao atendimento especializado de crianças com necessidades educacionais especiais, em especial as diagnosticadas com Síndrome de Down no contexto das políticas educacionais inclusivas e da legislação que disciplina a educação.

Como objetivo maior pretende-se compreender o processo de escolarização de crianças com este diagnóstico na escola comum, para assim contextualizar alguns dos documentos norteadores do processo de inclusão e identificar suas características; mapear alguns desses alunos incluídos na rede comum de ensino e nas salas de recursos do município paranaense de União da Vitória; identificar algumas das práticas pedagógicas implementadas pelos professores que os atendem, delinear desafios e avanços encontrados em algumas salas de aula e de recursos que atendem especificamente crianças com Síndrome de Down.

O mesmo está vinculado ao NEPEDIN–Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação Direito e Inclusão, que discute acerca desta temática. Como objetivo principal da pesquisa procurou-se identificar quais práticas pedagógicas foram implementadas para o atendimento aos alunos com este distúrbio incluídos na rede comum de ensino e nas salas de recursos do município paranaense de União da Vitória. Como problema a ser desvendado foi questionado qual a demanda pelo atendimento especializado para este corpo discente na rede comum de União da Vitória, bem como em que consiste o atendimento educacional especializado.

A investigação apresenta relevância e originalidade no contexto educacional por evidenciar a necessidade de formação adequada para garantir o êxito do processo educacional inclusivo, pretende-se estudar alguns dos documentos norteadores do referido processo e das políticas educacionais sobre a temática; identificar a forma de atendimento aos

¹ Graduanda em Pedagogia, da Universidade Estadual do Paraná, UNESPAR. tatianagtrindade@gmail.com

² Orientadora. Mestre e Doutora em Educação, graduada em Pedagogia e Direito, Docente adjunta do Colegiado de Pedagogia, da Universidade Estadual do Paraná, UNESPAR, Líder e Coordenadora do NEPEDIN – Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação, Direito e Inclusão. sscarmargosilva@hotmail.com

alunos com Síndrome de Down incluídos na rede comum de ensino que frequentam as salas de recursos do município paranaense de União da Vitória e caracterizá-las no contexto rede comum de ensino.

A educação é um dos direitos de todas as crianças, assim é necessário contextualizar alguns dos documentos norteadores do processo de inclusão e identificar as características que levam ao diagnóstico de alunos com Síndrome de Down para entender que a Educação Inclusiva só se efetivará com a participação de todos os envolvidos no processo educacional.

2 CONTEXTUALIZANDO ALGUNS DOS DOCUMENTOS NORTEADORES DO PROCESSO DE INCLUSÃO

Os conceitos de deficiência e diferença se confundem e se fundem, sem definição clara da deficiência e delimitações construídas socialmente. Como ressalta Prieto (p.35, 2006)

[...] temos muitos desafios a enfrentar para atingir a educação como alunos direito de todos. Um deles é não permitir que esse direito seja traduzido meramente como cumprimento da obrigação matricular e manter com necessidades educacionais especiais em classes comuns.

Nessa conjuntura, as pessoas com necessidades educacionais especiais foram consideradas incapazes, legadas às chamadas minorias sociais segregadas, bem como as crianças, os índios, os negros, as mulheres e os pobres.

Prieto (1998) ressalta que o assunto inclusão, e em decorrência o debate no âmbito educacional, exige dos educadores contemporâneos novos olhares sobre a educação destinada a todos em consonância com a realidade de que essa educação precisa ser com e para todos. É admissível que as propostas curriculares precisam contemplar a todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Desta forma, pode-se vislumbrar uma educação de qualidade social e de acessibilidade, ressaltando a necessária busca pela melhoria nas condições de ensino.

A compreensão da deficiência ou excepcionalidade como condição intrínseca à individualidade influenciou o entendimento da educação especial sem uma história social. Os conceitos e a tendência de “normalizar a anormalidade” passaram a nortear as propostas de atendimento a estas pessoas (BUENO, 1993). As primeiras iniciativas no Brasil apresentam-se no período imperial e trazem historicamente o marco da descontinuidade, da filantropia e do assistencialismo (MAZZOTTA, 1996).

Diante do exposto, está evidente que as políticas sociais, particularmente as educacionais atualmente em vigor possibilitam o ingresso da criança à escola, mas para que a efetiva inclusão seja viável e atenda também àqueles com necessidades educacionais especiais é necessário mais do que a universalização das vagas e do acesso ao meio educativo, precisa-se de uma proposta curricular adequada que instrumentalize uma alternativa de modificações e adaptações na constituição de um processo que contemple as especificidades educacionais destes alunos (CAMARGO-SILVA, 2006).

A Síndrome de Down pode ser identificada na criança ao nascimento, ou logo pela presença de várias características físicas. Sua caracterização deve ser comprovada por um exame do cariótipo que explicara qual é o tipo de síndrome. Existem três tipos da Síndrome de Down que é: trissomia simples ou livre, trissomia por translocação e mosaicismo. Compreende-se que por anos estas crianças e adolescentes foram consideradas incapazes de aprender, hodiernamente pode-se constatar que são capazes de realizar suas atividades e conviver em sociedade. É importante salientar que a autonomia é de suma importância para seu desenvolvimento social. Segundo Bibas e Duarte (2009, p.75):

[...] Significa pensar sempre em não produzir uma relação de dependência, mas sim, ajudar a formar uma pessoa que possa ser independente dentro de suas capacidades. Educar a criança para fazer as coisas sozinha, para ter iniciativa, fazer escolhas, saber se defender, saber se localizar e se informar, ter uma aprendizagem escolar e uma profissão [...].

Na década de 1970, surgiram os programas de estimulação no Brasil, demonstrando que as crianças com a Síndrome têm condições de aprender muitas coisas ao seu ritmo. A maioria é capaz de aprender a cuidar de si mesma com independência, pode aprender a ler e escrever com métodos especiais de alfabetização.

As equipes pedagógicas das escolas precisam entender a necessidade de tal colaboração entre os profissionais dos espaços que recebem aos alunos com NEE (Necessidades Educacionais Especiais) e atender, de forma individual, o aluno com deficiência mental/intelectual e/ou transtornos funcionais específicos, com ênfase à complementação do tra-

balho do professor das disciplinas ministradas nos espaços comuns. Estes professores precisam ser apoiados por toda a equipe pedagógica da instituição, já que este aluno faz parte da mesma e não somente dos espaços que atendem suas NEE.

Considera-se que as redes de ensino não devem se posicionar como assistencialistas, mas como um espaço que crie oportunidades para ensinar e desenvolver os educandos em todas as suas especificidades.

A sala de recurso tem por objetivo instrumentalizar, provocar modificações e adaptações as diversas práticas pedagógicas utilizadas, desde que não sejam confundidas com esforço escolar ou repetição de conteúdos programáticos da sala de aula comum.

3. ATENDIMENTO AOS ALUNOS COM SÍNDROME DE DOWN DE UNIÃO DA VITÓRIA

A criança tem direito a uma educação de qualidade com profissionais capacitados, espaços físicos adequados, uma aprendizagem prazerosa e significativa. Os professores necessitam desenvolver as capacidades e potencialidades do educando, levando em consideração os objetivos e estratégias, na qual o mais importante é que o educador proporcione aspectos e condições que permita um melhor desenvolvimento para inovar condições que permitam o convívio grupal.

Todos ganham com o processo Inclusivo como exemplifica São Paulo (2012, p.23):

As escolas que adotam o princípio de inclusão social são aquelas que passam a incorporar em seus projetos político-pedagógicos o potencial, a criatividade e a cultura de cada aluno. Ao incorporar essas diferenças de forma a aprender e a crescer com elas, o professor beneficia-se da diversidade para criar uma escola mais flexível, mais aberta a novos processos, mais facilmente ajustável a mudanças e mais criativa. A valorização das diferenças e o respeito à diversidade trazem consequências positivas para todos os alunos na medida em que as escolas assumem o compromisso com a transformação social, cultural e pedagógica.

Na Política de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (SEESP/MEC, 2010), encontra-se o conceito de Atendimento Educacional Especializado - AEE como um serviço da educação especial que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminam as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. Tem como objetivo complementar ou suplementar a formação dos alunos, público alvo da educação especial.

3.1 DELINEANDO O PERCURSO DO MAPEAMENTO DOS ALUNOS COM SÍNDROME DE DOWN INCLUÍDOS NA REDE COMUM DE ENSINO E NAS SALAS DE RECURSOS DO MUNICÍPIO PARANAENSE DE UNIÃO DA VITÓRIA.

A pesquisa se propõe a partir da utilização de métodos de levantamento de dados a respeito do fenômeno da Educação Especial na ótica do Atendimento Educacional Especializado à pessoa com Síndrome de Down. Neste sentido salienta Barros (1990, p.14):

A pesquisa científica é o produto de uma investigação, cujo objetivo é resolver problemas e solucionar dúvidas, mediante a utilização de procedimentos científicos. A investigação é a composição do ato de estudar, observar e experimentar os fenômenos, colocando de lado a sua compreensão a partir de apreensões superficiais, subjetivas e imediatas.

A mesma foi de cunho bibliográfico que tem como finalidade como salienta Pádua (2000, p.52) “colocar o pesquisador em contato com o que já se produziu e registrou a respeito do seu tema de pesquisa”.

Posteriormente foi aplicado um questionário as instituições onde ocorrem o atendimento especializado e ou sala de recurso multifuncional, contemplando assim a pesquisa de campo, para Andrade (1993, p.101) “pesquisa de campo assim é denominada porque a coleta de dados é efetuada no “campo”, onde ocorrem espontaneamente os fenômenos, uma vez que não há interferência do pesquisador sobre eles.”

A pesquisa tem como abrangência 05 escolas da rede municipal de União da Vitória, apresentando como sujeitos diretos da investigação (05) professoras que atuam nas salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) no ano de 2015.

Para realizar a coleta de dados foram elaborados alguns fichamentos de referenciais bibliográficos compostos por citações diretas e indiretas e também de esquemas, todos baseados nas seguintes palavras chaves: Educação Especial, Inclusão, Atendimento Educacional Especializado, Síndrome de Down.

Como pesquisa de campo foi elaborado um questionário e aplicado em cinco escolas municipais de União da Vitória, o mesmo foi respondido pelos professores que atuam nas salas de recurso juntamente com a equipe pedagógica de cada instituição.

Quadro 1: Caracterização dos Participantes

Nº	ESCOLAS/INSTITUIÇÃO	SIGLA
1	Escola Municipal Professora Maridalva de Fátima Palamar	E.M.P.M.F.P.
2	Escola Municipal Professora Miguelina HessaTreuke	E.M.P.M.H.T.
3	Escola Municipal FrumaRuthenberg	E.M.F.R.
4	Escola Municipal Melvin Jones Educação Infantil e Educação Fundamental	E.M.M.J.E.I.E.F.
5	Escola Municipal Professor José Moura	E.M.P.J.M.

Fontes: Dados coletados e organizados pela autora (2014-2015)

Quadro 2: Caracterização dos Participantes

Sujeito	Escola participante	Nível/Etapa	Localidade da Escola	Tempo de serviço	Tempo de Serviço na Educação Especial
1	E.M.P.M.F.P.	Ed. Infantil e Ed. Fundamental	São Braz	18 anos	4 anos
2	E.M.P.M.H.T.	Educação Fundamental	São Sebastião	14 anos	3 anos
3	E.M.F.R.	Educação Fundamental	São Cristóvão	9 anos	4 anos
4	E.M.M.J.E.I.E.F.	Ed. Infantil e Ed. Fundamental	São Cristóvão	20 anos	—
5	E.M.P.J.M.	Ed. Fundamental	São Cristóvão	15 anos	3 anos

Fontes: Dados coletados e organizados pela autora (2014-2015)

Como exemplifica o quadro acima, professores com uma bagagem de experiência têm maior conhecimento de como se trabalhar as dificuldades dos alunos, visto que não se tinha um olhar exclusivo para a educação especial inclusiva anteriormente.

Ao longo da história isto foi mudando como nos relata Guebert (2007, p. 34) “A proposta de inclusão surgiu com a chegada do século XX, momento em que as pessoas com necessidades educativas especiais passaram a ser consideradas cidadãos com direitos e deveres.” A partir disto, os professores que se identificavam com a mesma buscaram formação que proporcionassem amparo ao atendimento aos alunos com Necessidades Educacionais Especiais.

O professor atuante na sala do AEE deve ter uma formação específica, como nos descreve Paula (2004, p.36) “Trata-se de um professor especializado ou com experiência no ensino especial que colabora com o professor da classe regular, no sentido de descobrir e implementar estratégias de ensino eficazes para os casos de alunos com deficiência.”

Quadro 3: Prática docente e o Planejamento

Sujeito	Escola Participante	Excertos das respostas para todos	Excertos das respostas para alunos NEE
1	E.M.P.M.F.P	Planejamento anual e os conteúdos são adaptados com as dificuldades dos alunos.	O planejamento é de acordo com a dificuldade do aluno
2	E.M.P.M.H.T.	Planejamento anual.	O planejamento é individual, pois cada um apresenta dificuldades diferentes.
3	E.M.F.R.	É respeitado o planejamento anual adaptando o conteúdo de acordo com as dificuldades dos alunos.	De acordo com o conteúdo da turma, mas adaptado à sua necessidade.
4	E.M.M.J.E.I.E.F.	Planejamento anual.	O planejamento é individual, respeitando as especificidades de cada um.
5	E.M.P.J.M.	O planejamento anual.	O planejamento deve ser flexível, constante, durante todo o período letivo.

Fontes: Dados coletados e organizados pela autora (2014-2015).

O planejamento descrito acima é anual e flexível, podendo retomar ou avançar conteúdos, dependendo da progressão obtida pelos educandos, sendo respeitado o desenvolvimento individual do aluno. O mesmo pode conter adaptações, como discorre Pimentel (2012, p.47):

As adaptações nos elementos básicos do currículo envolvem ajustes nos elementos centrais da ação educativa como: 1) a forma de avaliação implicando em adaptar procedimentos e instrumentos de avaliação; 2) a metodologia através do uso de estratégias que facilitem o acesso aos objetivos e conteúdos; 3) o conteúdo e o tempo que implicam introduzir, priorizar ou eliminar objetivos de forma a favorecer a aprendizagem dos estudantes com necessidades educacionais especiais.

Quadro4: Prática docente e a Avaliação

Sujeito	Escola Participante	Excertos das respostas para todos	Excertos das respostas para alunos NEE
1	E.M.P.M.F.P	Avaliações constantes de acordo com o planejamento.	Desenvolvimento de atividades propostas já trabalhadas.
2	E.M.P.M.H.T.	De acordo com o planejamento	Pareceres, observação de conhecimentos e desenvolvimentos.
3	E.M.F.R.	Pareceres e observação de atividades propostas.	Relatórios semestrais, avaliação de cada atividade proposta.
4	E.M.M.J.E.I.E.F.	De acordo com o planejamento, pareceres.	Diagnóstica e processual.
5	E.M.P.J.M.	Continuada e processual, desempenho de suas atividades.	Feita de acordo com as potencialidades e avanços alcançados pelo aluno.

Fontes: Dados coletados e organizados pela autora (2014-2015)

A avaliação utilizada na sala do AEE é processual e diagnóstica no que diz respeito ao acompanhamento das aprendizagens do público alvo da mesma, busca compreender e planejar a aula com base nas dificuldades dos alunos, também processual no que diz respeito aos pareceres, pois os mesmos são utilizados para detectar os avanços e o que ainda está em processo de construção, concretizado no trecho que se segue, extraído das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001,p33 e 34):

No decorrer do processo educativo deverá ser realizada uma avaliação pedagógica dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, objetivando identificar barreiras que estejam impedindo ou dificultando o processo educativo em suas múltiplas dimensões. Essa avaliação deverá levar em consideração todas as variáveis: as que incidem na aprendizagem com cunho individual; as que incidem no ensino, como as condições da escola e da prática docente; as que inspiram diretrizes gerais da educação, bem como as relações que se estabelecem entre todas elas. Sob esse enfoque, ao contrário do modelo clínico tradicional e classificatório, a ênfase recai no desenvolvimento e na aprendizagem do aluno, bem como na melhoria da instituição escolar.

Quadro 5: Materiais e recursos:

Sujeito	Escola Participante	Excertos das respostas
1	E.M.P.M.F.P	Atividades adaptadas, informática e jogos.
2	E.M.P.M.H.T.	Jogos educacionais, computador, calculadora, impressora.
3	E.M.F.R.	Jogos pedagógicos, computador e jogos de montar.
4	E.M.M.J.E.I.E.F.	Os mais variados, de acordo com suas respectivas necessidades, adaptações e avanços.
5	E.M.P.J.M.	Materiais didáticos e pedagógicos, jogos, brinquedos, computador e ludicidade.

Fontes: Dados coletados e organizados pela autora (2014-2015)

O quadro acima demonstra a importância de trabalhar o lúdico na sala multifuncional, o que possibilita uma construção de conteúdos mais eficaz, assimilando-os melhor e, associar isto ao ato de brincar implica em uma aprendizagem prazerosa.

[...] a ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento. (SANTOS, apud SANTOS, 1997, p12)

Podemos nos utilizar do lúdico para desenvolver atividades que vislumbrem o desenvolvimento do educando através do brincar, mas sem esquecer os objetivos que o jogo propõe, despertando no aluno a vontade de aprender através da brincadeira como exemplifica Valle (2008, p. 10):

Ludicidade é envolver-se numa atividade, utilizando objetos, em geral brinquedos, que trazem prazer à criança. Neste contexto, o papel do professor seria ajudar o aluno a aprender novos conteúdos com o uso de estratégias e atividades prazerosas. O brincar é uma ação que está presente em todos os períodos do desenvolvimento. Os objetos que despertam o interesse lúdico mudam dependendo da fase em que o ser humano se encontra.

Quadro 6: Prática docente dificuldades em atender as crianças com NEE

Sujeito	Escola Participante	Excertos das respostas
1	E.M.P.M.F.P	Não dominação da língua de sinais.
2	E.M.P.M.H.T.	Não tem dificuldade.
3	E.M.F.R.	Falta de recurso, demora no diagnóstico ou diagnósticos diversos.
4	E.M.M.J.E.I.E.F.	Cada criança é única e se faz necessário conhecê-la e realizar adaptações necessárias.
5	E.M.P.J.M.	Falta de preparo dos professores e salas de ensino regular superlotadas.

Fontes: Dados coletados e organizados pela autora (2014-2015).

Como exemplifica o quadro acima, onde cada professor expõe o que pensa sobre a dificuldade que encontra neste atendimento, é na formação docente que aparece esta lacuna, visto que enquanto acadêmico tem somente conteúdos básicos acerca da inclusão, não sendo contemplados conteúdos teóricos e práticos, obstáculos para o trabalho pedagógico na prática,

Não existem fórmulas prontas de como se trabalhar inclusão, é preciso comprometimento e sensibilidade como princípio norteador, visando o desenvolvimento do aluno assistido pelo AEE. Como ressalta Peloso e Camargo-Silva (2014, p.45) “A formação desses profissionais, descontextualizada das políticas públicas de inclusão da sociedade como um todo, contribui para a manutenção do *status quo* e dificulta o desvelamento da necessidade de outros paradigmas.”

Quadro 7: Prática docente avanços no atendimento das crianças com NEE.

Sujeito	Escola Participante	Excertos das respostas
1	E.M.P.M.F.P	Atendimento individual, atividades adaptadas de acordo com a necessidade do aluno e a integração sala de AEE (Atendimento Educacional Especializado) e sala regular.
2	E.M.P.M.H.T.	A alfabetização do aluno com necessidades especiais.
3	E.M.F.R.	Não vê avanços, pois acredita que falta capacitação dos professores e leis que regularizem esta formação e o direito real a inclusão.
4	E.M.M.J.E.I.E.F.	A constante discussão sobre a inclusão traz diversos benefícios.
5	E.M.P.J.M.	A inclusão destes alunos em diferentes contextos educacionais, sala multifuncional com material didático e pedagógico acessíveis e participação familiar desenvolvendo o aluno integralmente.

Fontes: Dados coletados e organizados pela autora (2014-2015).

Os professores se utilizam de diversos recursos, também confeccionam materiais pedagógicos ou os adaptam. A informática aparece como apoio primordial, este tem uma vasta gama de possibilidades para simplificar o trabalho pedagógico, o quadro acima exemplifica isto.

Muitas vezes o valor investido no material adaptado não é tão somente a dificuldade em ser adquirido, mas o fato de cada aluno ser único e com características singulares. Os professores utilizam-se deste conceito para confeccionar material que se adapte as peculiaridades do aluno, visto que o material comprado de fábrica é construído em um sistema que se utiliza dificuldade específica e muitas vezes não se objetiva a demanda dos alunos atendidos no AEE:

Entende-se por ajudas técnicas qualquer produto, instrumento, estratégia, serviço e prática utilizada por pessoas com deficiência e pessoas idosas, especialmente, produzido ou geralmente disponível para prevenir, compensar, aliviar ou neutralizar uma deficiência, incapacidade ou desvantagem e melhorar a autonomia e a qualidade de vida dos indivíduos”. (PORTUGAL, 2007).

Assim, pode-se identificar algumas das práticas pedagógicas implementadas pelos professores que atendem tal alunado e delinear desafios e avanços encontrados em algumas salas de aula e de recursos que atendem especificamente crianças com Síndrome de Down (SD).

4 A CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN E SEU ATENDIMENTO NO CONTEXTO REDE COMUM DE ENSINO

O processo de inclusão das crianças com SD exige dos educadores contemporâneos outros olhares sobre a educação destinada a todas as crianças participantes do processo de escolarização, essa educação precisa ser direito de e para todos e todas.

O papel que cabe a escola é apresentar condições para que a inclusão aconteça de fato, não basta tão somente matricular o aluno e, este ser somente um número, é de responsabilidade da equipe pedagógica se preocupar com o real desenvolvimento pleno do mesmo, Santos e Paulino (2008, p. 103) discutem a cerca desta temática enfatizando que a mesma “necessita de uma proposta político-pedagógica articulada com o desejo de mudança e o estabelecimento de novos paradigmas educacionais, que afetem tanto o convívio social e político como a apropriação dos saberes escolares.”

Partindo desta premissa, ressalta-se a indispensabilidade de elaborar planejamento flexível, quando se trata de inclusão faz-se necessária esta visão de que nem todos conseguem acompanhar ou se desenvolver de forma plena.

Deve-se ter em mente que não é porque a criança não acompanha a turma que ela tem alguma necessidade educacional especial, mas esta também necessita de um acompanhamento ou de atividades que busquem equacionar supostas limitações.

Rosamilha (1979, p.77) vem ao encontro a esse pensamento quando fala que:

A criança é, antes de tudo, um ser feito para brincar. O jogo, eis aí um artifício que a natureza encontrou para levar a criança a empregar uma atividade útil ao seu desenvolvimento físico e mental. Usemos um pouco mais esse artifício, coloquemos o ensino mais ao nível da criança, fazendo de seus instintos naturais, aliados e não inimigos.

A Inclusão decorre da subjetividade da diversidade, sendo assim o contexto escolar deve preocupar-se com o apoio ao professor, este deve ter embasamento teórico bem como metodológico que auxilie a sua prática pedagógica, a formação continuada dos professores volta ser o lócus nesta questão, pois somente com um ensino superior de qualidade que viabilize uma formação que dê conta desta diversidade de alunos, acarretará em bases sólidas para atuação de maneira significativa na formação e na assimilação das aprendizagens por parte destes educandos, fazendo assim uma ponte entre teoria e prática.

Com a Inclusão caíram algumas barreiras, como atitudinais, de comunicação e até mesmo arquitetônica, possibilitando assim aprendizagens mais significativas, mesmo que os educandos não tenham o mesmo ritmo ou consigam realizar atividades no tempo proposto que para os demais como ressalta Freitas (2008).

O autor ainda enfatiza que (2008, p. 72):

A diversidade, a cooperação, o diálogo, fruto da convivência e do exercício diário de compartilhamento de deveres, problemas e sucessos, enriquecem a educação. Sem dúvida, apesar de a maioria das professoras não perceberem isso, a inclusão de SD contribui para a qualidade do ensino regular e adiciona princípios educacionais válidos para todos os alunos.

Visto que educandos com Síndrome de Down tem alterações inerentes a própria síndrome, estes necessitam de um olhar mais objetivo nas peculiaridades pertencentes a ela, pois apresentam alterações que influenciam nas relações que os mesmos estabelecem com o meio, mesmo com estas alterações são capazes de desenvolver uma plasticidade cerebral levando-o a aprendizagens que auxiliaram na sua independência desde que este seja estimulado de forma adequada, convivendo com os demais e aprendendo com eles:

Os conceitos de plasticidade sugerem que podemos substituir uma função exercida por uma área lesada do cérebro por outra não lesada ou menos lesada. Como pudemos perceber, na SD, muitas áreas, se não todas, podem apresentar algum tipo de alteração. Mas as pesquisas também mostraram que há diferenças entre um sujeito e outro, tanto na intensidade como na área lesada, o que nos leva a concluir que se um trabalho de estimulação dos processos cognitivos for realizado de maneira adequada, nos primeiros anos de vida, poderá promover significativas modificações qualitativas no desenvolvimento. (SILVA e KLEINHANS, 2006, p.134)

Afirma-se aqui a importância do relacionamento interpessoal, pois o aluno aprende participando da comunidade escolar, ao se sentir pertencente a ela abre-se um leque de possibilidades de aprendizagens.

Para a inclusão, o professor precisa ser um agente de mudança, ir além da sala de aula, buscar novas práticas pedagógicas que deslumbrem este processo, cabe ressaltar que isto não se aprende na formação do professor, o mesmo deve desenvolver este olhar crítico e sensível, se repensar enquanto educador.

Na Sala de Apoio Pedagógico, deverá ter o professor especializado. Seu papel será o de servir como mediador da aprendizagem, promovendo atendimento grupal ou individual utilizando recursos instrucionais de acordo com as necessidades de cada educando. Desenvolverá programas que favoreçam as funções cognitivas indispensáveis ao êxito acadêmico dos educandos com dificuldades de aprender. (PAULA, 2004, p. 45)

Vale ressaltar a acuidade do professor da sala de aula comum ter um diálogo com o professor do AEE, pois somente com este diálogo, que deve ser contínuo, ambos poderão fazer um trabalho plausível com este educando, conseguindo assim auxiliá-lo nos processos de desenvolvimento e na sua formação enquanto sujeito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Governo do Estado do Paraná orienta que o trabalho desenvolvido na sala de recursos, em relação aos alunos do ensino fundamental, não pode ser confundido com reforço escolar ou repetição de conteúdos programáticos da classe comum. Destaca-se ainda que as orientações apontam para a necessidade de registrar sistematicamente, todos os avanços e dificuldades do aluno, conforme planejamento pedagógico. As salas de recursos para alunos nas séries finais do ensino fundamental encontram-se distribuídas nos espaços comuns da rede estadual do Paraná.

Os serviços de AEE em salas de recursos poderiam apresentar-se como espaços de desafio constante para a efetivação de uma educação para todos e com todos. Estes espaços de apoio precisam de fundamentação teórica e metodológica que possibilitem a aprendizagem e o desenvolvimento de alunos, com base na mediação estabelecida para garantir a apropriação de conhecimentos.

A pesquisa de revisão bibliográfica e coleta de dados documentais vem proporcionando espaço de reflexão junto ao NEPEDIN – Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação, Direito e Inclusão UNESPAR/UV. Apoiado em estudos documentais e bibliográficos demonstra-se as fragilidades e necessidades que os alunos com Síndrome de Down vivenciam no processo inclusivo brasileiro. Também está em evidência que a proposta de escola inclusiva precisa proporcionar às instituições formação adequada para implementar sua prática educativa.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico**: elaboração de trabalhos na graduação. São Paulo: Atlas, 1993.
- BARROS, Aidil de Jesus Paes de. **Projeto de pesquisa**, Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.
- BIBAS, Josiane Mayer, DUARTE, Ângela Marques. **Idéias de estimulação para crianças com Síndrome de Down**: brincando e se desenvolvendo em casa. Curitiba PR: Arte & Textos, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, **Nota Técnica- SEESP/GAB/ Nº 9/2010**, 09 de abril de 2010. Dispõe sobre Orientações para a Organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado.
- BRASIL. Ministério da Educação. Saberes e práticas da inclusão: avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais.2. ed. coordenação geral SEESP/MEC. - Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. 92 p. (Série: Saberes e práticas da inclusão)
- BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica/Secretaria de Educação Especial. MEC/SEESP, 2001.
- BRASIL. Saberes e práticas da inclusão: avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais.2. ed. coordenação geral SEESP/MEC. - Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. 92 p. (Série: Saberes e práticas da inclusão)
- BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira**: integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC, 1993.
- CAMARGO-SILVA, Sandra Salete de. **Educação Infantil Inclusiva**: das políticas públicas à formação docente na rede municipal de Maringá. Dissertação [mestrado] – Universidade Estadual de Maringá. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2006.
- CAMARGO-SILVA, Sandra Salete de. GOULART, Aurea Maria Paes Leme. **O atendimento especializado como uma possibilidade de efetivação da educação inclusiva**: em o projeto de Integração dos alunos de classe especial e salas de recursos. In: MORI, Nerli Nonato Ribeiro. Educação e Inclusão: Estudo sobre as salas de recursos no estado do Paraná. Eduem: 2010. p.47-68.
- FREITAS, S. N. (Org) **Tendências contemporâneas de Inclusão**. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2008.
- GUEBERT, M. C. C. **Inclusão**: uma realidade em discussão, 2. ed. rev. Curitiba: Ibpx, 2007.
- PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. **Metodologia da Pesquisa**: Abordagem teórico-prática. 6 eds. rev., e ampl. Campinas, SP: Papirus, 2000.
- PAULA, J. de. **Inclusão**: mais que um desafio escolar, um desafio social. São Paulo: Jairo de Paula Editora, 2004.

PELOSO, F. C.; CAMARGO SILVA, S.S.de (Org). **Infância e Inclusão: cenas da experiência humana**, Curitiba: Ithala, 2014.

PIMENTEL, Susana Couto. **Conviver com a Síndrome de Down em Escola Inclusiva: Mediação Pedagógica e Formação de Conceitos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. (Coleção Educação Inclusiva).

PORTUGAL. Secretariado Nacional de Reabilitação e Integração da Pessoa com Deficiência. Disponível em <http://www.snripd.pt/default.aspx?IdLang=1> Acesso em 03 junho 2016.

PRIETO, R. G. **Educação escolar para todos: um direito conquistado e não garantido**. In: ROCHA, R., BAUMEL, C.; SEMEGHINI, I. (Org.). Integrar/Incluir: desafio para a escola atual. São Paulo: FEUSP, 1998. p.129-148. PRIETO, Rosângela Gavioli. **Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil**. In: ARANTES, Valéria Amorim. Inclusão Escolar. SP: Summus, 2006 p.31 a 73.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

ROSAMILHA, N. **Psicologia do jogo e aprendizagem infantil**. São Paulo: Pioneira, 1979.

SANTOS, M. G. S. Apud SANTOS, 1997. **Educação especial**. v2, 2ed. Rio de Janeiro. Fundação: CECIERJ, 2005.

SANTOS, M. P. dos; PAULINO, M. M. (Org). **Inclusão em Educação: Culturas, políticas e práticas**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SÃO PAULO, Ministério Público do Estado de Guia **Prático: O direito de todos à inclusão**. Diálogo com promotores de justiça do Estado de São Paulo.1 ed. São Paulo,2012.

SILVA, M. F. M. C.; KLEINHANS, A. C. S. **Processos cognitivos e plasticidade cerebral na síndrome de down**. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, Jan.-Abr., v.12, n.1, p.123-138, 2006. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382006000100009>> Acesso em: 06 de julho de 2016.

VALLE, Tânia Gracy Martins. **Práticas educativas: criatividade, ludicidade e jogos**. In: Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental / Vera Lúcia Messias Fialho Capellini (org.). – Bauru: MEC/FC/SEE, 2008.v. 12: il.

EDUCAÇÃO INFANTIL: O OLHAR DO PROFESSOR PARA A CONTRIBUIÇÃO DA TECNOLOGIA DIGITAL NO COTIDIANO ESCOLAR

KLAAR, Anne Carolina Rodrigues – Acadêmica PPGE- UNIPLAC
carolklaar@gmail.com

PEREIRA, Flávia Helena Fernandes – Acadêmica PPGE- UNIPLAC
flaviahfp@gmail.com

Agência Financiadora: Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina (UNIEDU)

Eixo temático: Estratégias e experiências educativas

Categoria: Pôster

RESUMO: Esta pesquisa tem como objetivo analisar como os professores da Educação Infantil compreendem o uso das tecnologias digitais em sala de aula, visando uma prática mais significativa para os alunos, que desde a tenra idade já estão imersos no mundo tecnológico. A pesquisa encontra-se em andamento, mas já possui resultados preliminares da entrevista piloto. Consideramos que a falta de recursos tecnológicos na educação infantil, dificultam a prática do professor para uma aula considerada inovadora.

Palavras chave: Educação Infantil. Professores. Tecnologia digital.

INTRODUÇÃO

Entende-se que na contemporaneidade algumas crianças já têm contato com as tecnologias digitais, principalmente com *smartphones*, *tablets* e *notebooks*. Considerando a escola como um espaço amplo de possibilidades de aprendizagem, os professores necessitam estar dispostos a inserir os recursos tecnológicos em sua prática diária, sendo que frequentemente observamos as crianças fora do contexto escolar, em lugares como restaurantes, praças e shoppings fazendo uso destes recursos.

Analizando a escola como um espaço onde as crianças passam em média 5 horas por dia, seria imprescindível que a mesma adotasse novas alternativas metodológicas, se tornando um lugar colaborativo no modo de se viver a infância da contemporaneidade.

Sendo assim, essa pesquisa em andamento tem como objetivo analisar a importância das tecnologias como instrumentos de apoio à inovação e transformação do ensino e da aprendizagem, na percepção do professor, buscando compreender se o mesmo faz uso dos recursos tecnológicos no dia a dia da sala de aula de educação infantil. Justificamos a relevância da temática apresentada nesse estudo por entendermos a tecnologia como algo imerso na sociedade atual e cada vez mais presente na vida das crianças. Para Serafim e Souza (2011, p. 27); “A escola, para fazer cumprir a sua responsabilidade social de educar e formar novos cidadãos precisa de professores que estejam dispostos a captar, a entender e a utilizar as novas linguagens dos meios de informação e comunicação a serviço de sua prática pedagógica”.

A pesquisa conta com uma abordagem qualitativa, e utilizou como recurso metodológico um questionário semiestruturado contendo 9 perguntas que foram elaboradas para que o professor pudesse descrever o que pensa sobre a inserção da tecnologia na educação infantil. Trazendo alguns resultados preliminares. Através da análise das respostas das 2 professoras entrevistadas, observamos que a maior dificuldade da tecnologia fazer parte de suas aulas é pelo fato da escola não possuir recursos metodológicos disponíveis para o uso do professor e dos alunos, as professoras entrevistadas fazem uso das tecnologias em suas aulas, para contar histórias as crianças, passar vídeos da internet, ambas, destacam e compreendem a necessidade da tecnologia estar aliada a escola, auxiliando em uma aprendizagem mais significativa.

Nesse sentido, Ruppenthal e Barin (2013, p. 124) contextualizam que “O uso das tecnologias no ensino possibilita novas formas de ensinar e aprender, trazendo à educação características inovadoras capazes de despertar o interesse de professores e estudantes”. Nota-se por parte das professoras entrevistadas o interesse em usar as tecnologias como ferramentas de ensino, porém a dificuldade ao acesso desses recursos torna essa possibilidade mais difícil.

Concluimos provisoriamente que as tecnologias digitais são de suma importância no contexto escolar possibilitando um ensino inovador, onde professor e escola caminhem juntos em busca de uma didática que ensine de uma forma mais interessante e atrativa, visando um conhecimento que esteja presente na vida do educando, enfim, tornando este, um cidadão ativo e capaz de modificar suas histórias enquanto sujeitos do processo de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

SERAFIM, Maria Lúcia; SOUZA, Robson Pequeno de. Multimídia da educação: o vídeo digital integrado ao contexto escolar. In: SOUSA, Robson Pequeno de; MOITA, Filomena da M. C da S. C.; CARVALHO, Ana Beatriz Gomes. (Orgs.). **Tecnologias digitais na educação**. Campina Grande: EDUEPB, 2011. p. 19-50.

RUPPENTHAL, Rubia; BARIN, Cláudia Smaniotto. A utilização de softwares de edição de áudio na produção de áudio-histórias na Educação Infantil. In: OLIVEIRA, Andréia; ROAS, Rosane (Org.). **TIC aplicadas à educação: usos, apropriações e convergências**. Santa Maria: Facos - Ufsm, 2013. p. 121-133.

AS COMPREENSÕES DE UM GRUPO FORMATIVO DE PROFESSORES SOBRE EDUCAÇÃO EM SAÚDE

Eliane Gonçalves dos Santos (Universidade Federal da Fronteira Sul e Universidade e Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ, email: elianesan@bol.com.br)

Maria Cristina Pansera de Araújo (Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ, email: pansera95@gmail.com)

Eixo temático: Estratégias e experiências educativas

Categoria: Comunicação Oral

RESUMO: No cenário educativo, a temática saúde e Educação em Saúde (ES) ainda são apresentadas e discutidas nas escolas e universidades numa perspectiva reducionista. Nessa pesquisa buscamos investigar como professores em processo formativo compreendem e problematizam a saúde e ES em sua formação e atuação docente. Nesse trabalho foi utilizada a Análise Textual Discursiva para identificar os entendimentos dos professores. Da análise emergiram duas categorias i) compreensão de saúde & processo formativo e ii) educação em saúde e prática pedagógica. Conclui-se que o modelo biomédico, ainda é muito forte na concepção dos professores, há alguns indícios de um entendimento de saúde mais alargado. Assim, como a necessidade de pensar em mudanças no ensino de saúde tanto em nível acadêmico quanto escolar.

Palavras-chave: formação inicial e continuada. saúde. promoção da saúde.

INTRODUÇÃO

Um dos mitos na profissão docente é que ensinar é fácil. Ensinar sempre foi difícil, mas nos dias de hoje passou a ser mais difícil em decorrência de fatores como: influência dos meios de comunicação de massa, os avanços da ciência e tecnologia, a compreensão de ensino linear e racional entre outras condições (IMBERNÓN, 2009). Além dos motivos supracitados nos deparamos com dilemas no contexto formativo de professores que precisam ser analisados e refletidos a fim de termos um processo comprometido com a formação.

Questões relacionadas aos saberes docentes profissionais, os conhecimentos dos professores formadores, bem como a aproximação da Universidade e da Escola, como afirma Zeichner (1998) merece um olhar atento de pesquisadores, professores formadores e demais segmentos envolvidos na Educação a fim de contribuir e avançar na perspectiva de um ensino engajado com a transformação, que permita “desenvolver nos alunos, futuros cidadãos, a capacidade de trabalho autônomo e colaborativo, mas também o espírito crítico” (ALARCÃO, 2011, p. 36).

Nessa perspectiva, “a formação do professor de Ciências Biológicas também está comprometida com a formação intelectual, cultural e política dos nossos alunos da Educação Básica” (SELLES, 2014, p.14). Nesse sentido, é primordial que a formação contemple não apenas o conhecimento acadêmico, mas o social e global, para que os conhecimentos apresentados na academia, não estejam distantes da realidade que os futuros professores irão encontrar. Sob esse ponto de vista, podemos considerar no Ensino de Ciências e Biologia a Educação em Saúde (ES), que infelizmente ainda é apresentada e discutida nas escolas e universidades numa perspectiva reducionista e dentro dos padrões sanitarista, visando mais a cura do que propriamente a promoção e a qualidade de vida dos sujeitos (MOHR, 2002; CARVALHO; JOURDAN, 2014).

No cenário educativo, a abordagem de alguns assuntos, na grande maioria das vezes, ocorre a partir de uma visão simplista de conteúdos, presumindo que o processo de ensino está restrito a informações, prescrições e atitudes de mudanças de comportamento. Conforme Zancul e Gomes (2011, p. 51), “os atuais cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, de uma maneira geral, têm formado professores sem adotar temas de Educação em Saúde nos seus conteúdos escolares” o que compromete o ensino de saúde e as ações promotoras de saúde.

Situação oposta ao que seria esperado em se tratando do ensino, o qual tem como objetivo o desenvolvimento de habilidades cognitivas, do raciocínio, da reflexão e do senso crítico. Somente a partir da mudança, do diálogo e da formação comprometida com o conhecimento e a transformação no ensino, em especial no que tange a ES, será possível avançar em entendimentos e ações educativas mais amplas e responsáveis com o ambiente e a sociedade.

Para Monteiro e Bizzo (2015, p. 421) “a descrição da doença a partir de seus aspectos biológicos, privilegia o discurso acerca da doença e não da saúde”. Fator esse que acaba influenciando o processo de ensino e reforça “à tendência de as discussões sobre saúde na escola reduzirem o objeto apenas aos seus aspectos biológicos ou, mais radicalmente, à descrição da doença” (idem).

Diante dos argumentos, destacamos que nossa opção de discutir e refletir sobre saúde será a partir do termo Educação em Saúde, compartilhando com Mohr (2002) que este é um campo de trabalho e exercício pedagógico, no qual transitam diferentes entendimentos de educação, de saúde e sociedade. Nesse sentido, concordamos com Zancul e Gomes (2011, p.53) ao citarem que:

A universidade deve dedicar-se a formar professores que possam assegurar a construção de escolas promotoras de saúde e a capacitação dos professores exige uma formação que contemple de maneira mais ampla a temática Educação em Saúde (PRECIOSO, 2004). A sensibilização e formação do corpo docente têm importância fundamental para que a Educação em Saúde exista de fato e seja bem trabalhada dentro das escolas.

Nesse sentido, acreditamos que para uma abordagem mais ampla que contribua para promoção da saúde e desconstrução dos entendimentos higienistas de saúde/doença, é necessário uma retomada e discussão do que de fato é importante ensinar sobre saúde na escola. Dessa forma, julga-se pertinente que a formação inicial contemple essa discussão e busque um diálogo a fim de provocar mudanças de currículo, o qual vise uma formação que trate a Saúde dentro de uma abordagem sistêmica que considera o sujeito em sua integralidade. Sob esse aspecto “um dos grandes desafios da formação inicial é conjugar a solidez e competência de conhecimentos específicos, com a capacidade de articulá-los em diferentes campos, com uma visão mais ampla, sistêmica e integrada” (VENTURI; PEDROSO; MOHR, 2013, p. 2).

Nesse contexto e diante da lacuna que há na formação docente sobre a temática saúde, buscamos nesse trabalho a partir de uma pesquisa conhecer e compreender as percepções de um grupo de professores em processo formativo¹ sobre a temática de Educação em Saúde.

OS SUJEITOS DA INVESTIGAÇÃO

Os sujeitos desta investigação são professores em formação inicial e continuada que participam como bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - Subprojeto PIBIDCiências Biológicas da Universidade Federal da Fronteira Sul, *campus* Cerro Largo/RS. São três professores formadores (2 coordenadores do projeto e um professor voluntário no acompanhamento das ações do Pibid), cinco professoras supervisoras da rede pública de ensino e 25 licenciandos do curso de Ciências Biológicas. Em relação ao perfil dos sujeitos da pesquisa são apresentados os seguintes dados: os três professores formadores atuam no curso na área de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em regime de 40 horas com dedicação exclusiva, dois deles são doutores e um é mestre, ambos têm experiência docente no Ensino Superior que variam de 1 a 15 anos. As professoras supervisoras atuam em Escolas da Educação Básica do município no nível fundamental e médio nos componentes de Ciências e Biologia em regime de trabalho de variam de 20 a 40 horas semanais, sendo que três professoras atuam em uma escola, uma professora leciona em duas e a outra em três escolas, todas têm especialização, são professoras que exercem a atividade docente em sala de aula de 16 e 27 anos. Os bolsistas são acadêmicos de diferentes fases do curso de Ciências Biológicas.

CAMINHO METODOLÓGICO

O presente texto faz parte de uma pesquisa em andamento, que se dedica a investigar como professores em processo formativo compreendem e problematizam a temática saúde e Educação em Saúde em sua formação e atuação docente. É uma pesquisa qualitativa em Educação (LÜDKE; ANDRÉ, 2001), com recorte para Educação em Saúde. Os sujeitos entrevistados são professores² que integram o Programa de Iniciação à Docência Subprojeto PIBIDCiências Biológicas. Assumimos o princípio de que o trabalho e a formação do professor são organizados coletivamente e registram marcas das condições histórico-culturais em que se desenvolvem. Partindo dessa premissa, concordamos com Schnetzler, Cruz e Martins (20015) ao afirmarem que a formação profissional é um processo inconcluso que está sempre se (re) configurando e (re) significando.

Assim, iniciou-se o trabalho de campo, que consistiu na aplicação de um questionário semiestruturado dimensionado em dois tópicos quanto: i) a caracterização dos sujeitos (idade, sexo, nível de estudo, e outros); ii) as concepções de saúde e educação em saúde. Todos os entrevistados foram esclarecidos sobre os objetivos e procedimentos

¹ Usaremos essa expressão para denominarmos os professores que se encontram em formação inicial e continuada, entendo que esse processo é um continuum. (MALDANER, 2013)

² Entendo esses como profissionais em formação inicial e em exercício.

da pesquisa e os que concordaram em participar assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido, conforme os princípios éticos vigentes da pesquisa envolvendo seres humanos.

Os procedimentos adotados, na análise, implicaram na leitura e releitura das respostas dos professores, por meio da Análise Textual Discursiva - ATD de Moraes e Galiazzi (2007), para identificar os entendimentos deles sobre saúde, como desenvolvem a temática em sua prática pedagógica e a importância de trabalhar com Educação em Saúde na escola. A ATD consiste de uma sequência recursiva de três componentes: o *corpus*, a *unitarização* e a *categorização*. Visamos organizar categorias temáticas relativas aos sentidos, significados e compreensões de saúde por eles expressas. No cotejamento dos dados identificamos as seguintes categorias: i) compreensão de saúde & processo formativo e ii) educação em saúde e prática pedagógica.

Para resguardar o anonimato e o sigilo dos participantes desta pesquisa, nomes fictícios foram utilizados, conforme segue: os professores supervisores começam com a letra “S” (Susana, Sabrina, Sofia, Sara e Selma). Os formadores com a letra “H” (Helena, Heitor, Hugo). Os licenciandos com a letra “L” (Leandro, Lúcio, Lia,..., Luana).

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nas próximas sessões, serão apresentadas as duas categorias emergidas da análise do *corpus* das entrevistas, em que serão discutidos os entendimentos de saúde, bem como as questões de Educação em Saúde apresentadas pelos professores em processo formativo.

A COMPREENSÃO DE SAÚDE & PROCESSO FORMATIVO

Como apontam Barros (2002) e Scliar (2007) o tema saúde parte de um entendimento interligado ao contexto histórico e cultural de uma determinada sociedade, portanto, o que entendemos de saúde hoje é muito diferente do que era compreendido pelos nossos antepassados que atribuíam ao estado de saúde/doença as forças sobrenaturais como causas. Com o avanço do conhecimento da ciência e tecnologia, esse entendimento mágico-religioso de saúde começou por uma redefinição em meados do século XIX e ganhou nova configuração no século XX. Em 1946, a saúde foi definida pela Organização Mundial de Saúde (OMS) como o estado do mais completo bem-estar físico, mental e social, não apenas a ausência de enfermidade. Esse conceito foi alvo de críticas pela sua amplitude e seu caráter utópico. Com o passar dos anos e das discussões (Cartas de Ottawa e Adelaide) sobre a temática, o conceito foi sendo reestruturado e outros tópicos agregados a sua definição.

No que tange ao ensino, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), aponta que a temática saúde deve ser trabalhada de maneira transversal e interdisciplinar no currículo. Mas, o que se observa no ambiente escolar é que praticamente não há planejamento e trabalho interdisciplinar entre as áreas para tratar as questões de saúde. O desenvolvimento da temática acaba ficando a cargo dos professores de Ciências e Biologia.

Além da situação apresentada há de se considerar a questão formativa dos professores de Ciências Biológicas, que têm sua formação na área da saúde embasada no paradigma biomédico (ZANCUL; GOMES, 2011; MOHR, 2002). Partindo desses pressupostos, buscamos identificar em um primeiro momento o que professores em formação compreendem por saúde e como esse tema é ou foi abordado durante a formação. Para tanto, no cotejamento da questão emergiu indícios da ausência da discussão sobre saúde nos cursos de graduação. Como expressam Lara, Selma e Heitor:

- *Lara: As questões de saúde, não possuem em nossa formação um enfoque, acredito que apenas são tratados rapidamente dentro dos conteúdos.*

- *Selma: Muito precariamente, pois não me recordo desse contexto naquela época e no curso de Ciências Biológicas plena esse assunto era pouco abordado.*

- *Heitor: Não foi discutido de nenhuma forma ao longo do curso. Não era temática e nem conteúdo do curso.*

Assim, como Lara, Selma e Heitor, os demais entrevistados compartilham que a temática Saúde é pouca discutida nos cursos de formação e é abordada dentro de um enfoque biologicista, dando ênfase ao paradigma biomédico de saúde, no qual as discussões estão ancoradas nas doenças e agentes patológicos, apresentação tida como reduzida, pois pouco contribui para um entendimento de saúde mais amplo, uma vez que os “conteúdos curriculares de ciências e biologia possuem grandes afinidades com os determinantes sociais que tornam abrangente a abordagem do tema saúde”.

de” (GUSTAVO; GALIETA, 2011, p. 4881) como “habitação, alimentação, renda, meio ambiente, trabalho, transporte, emprego, lazer, liberdade, acesso e posse de terra e acesso a serviços de saúde” (BRASIL, 1986, p.4).

Em relação à compreensão dos professores acerca dos paradigmas biomédico e biopsicossocial, chama a atenção à dificuldade de responder esta questão, devido à falta de subsídios teóricos relativos à temática. Dos entrevistados, sete deixaram a questão em branco, 10 citaram não conhecer as expressões e 11 tentaram por meio dos nomes dos paradigmas relacioná-los com: a saúde do corpo, da mente e formas de tratamento, como fizeram Lis, Lorena e Lúcio:

- Lis: Modelo biomédico seria a intervenção da medicina no desenvolvimento de remédios, vacinas e estudos a favor da saúde e o bem-estar de todos. Modelo biopsicossocial é um conceito novo para mim, mas acredito que seja o ‘supORTE’ psicológico e social para com as pessoas doentes.

- Lorena: Modelos biomédico e biopsicossocial são expressões até então desconhecidas para mim. Porém creio que tenha relação com a medicina, sociologia e psicologia.

- Lúcio: Biomédico – seria o estado da saúde de um corpo sem problemas de saúde. Biopsicossocial – em branco.

A compreensão dos professores em processo formativo em relação ao termo biomédico aproxima-se da visão mecanicista, organicista e reducionista acerca da doença, apontada na literatura, levando em conta somente os aspectos biológicos, mensuráveis e quantificáveis, objetivando, desta forma, padronizar e catalogar a etiologia das doenças (MARTINS; SANTOS E EL-HANI, 2012). O paradigma biopsicossocial afirma “[...] que determina a saúde dos indivíduos e/ou das comunidades são suas reações frente às condições de risco ambientais, psicológicas, sociais, econômicas, biológicas, educacionais, culturais, trabalhistas e políticas” (MARTINS; SANTOS E EL-HANI, 2012, p.05). Identifica-se uma compreensão equivocada, além de falta de conhecimento sobre o que abarca tal paradigma. Esse desconhecimento é decorrente da ausência de estudos durante a formação, que enfoquem a relação entre os conteúdos curriculares e as relações desses com a natureza, as questões ambientais, políticas e sociais, um conhecimento contextualizado e não estanque da realidade e da vida.

Nesse contexto, Gazzineli et al. (2005) e Knaut; Pantarolo; Carletto (2013, p. 2) mencionam que “a formação científica não está dando conta de contribuir com uma formação voltada à prevenção de problemas ligados à saúde”. Portanto, é fundamental a reflexão e desenvolvimento de um processo formativo que discuta e possibilite outro entendimento de Saúde, para que na escola possa ser desenvolvida Educação em Saúde de qualidade.

Na próxima categoria, abordaremos as compreensões de saúde e da prática pedagógica dos professores em relação a ES.

EDUCAÇÃO EM SAÚDE E A PRÁTICA PEDAGÓGICA

De acordo com as respostas dos professores aos questionamentos sobre o que é saúde, que atividades de ES desenvolvem em seus componentes e a importância de trabalhar este tema na escola, emergiu essa categoria, a qual apresenta as marcas da graduação em cada sujeito, evidenciadas pelas práticas e discursos desses profissionais.

O que é saúde para cada um de nós? Talvez a primeira resposta que ocorra é estar bem. Porém, esse conceito vai além, parte do princípio do todo, de uma visão sistêmica que relaciona-se a fatores: biológicos, patológicos, ambientais, culturais, político e socioeconômicos, ou seja, um sistema complexo. Desta forma, para os professores entrevistados saúde está relacionada ao bem-estar físico, social, psicológico, emocional, espiritual. Sobre tal questão Susana cita “Saúde – bem estar, você se sentir bem com seu corpo x alma e com o ambiente em que convive” e Lara “Entendo por uma situação de bem estar ou de equilíbrio do nosso corpo e/ou mente. Também entendo como uma questão de qualidade de vida”. Porém, alguns sujeitos tem um entendimento mais simplista de saúde como Lorena que relaciona a “descoberta de doenças, cura, conhecimento sobre fatores que afetam nossa vida” Estas falas repercutem a visão clássica de saúde fundamentada na proposição da OMS, como já citado.

Em relação ao desenvolvimento de atividades de ES nas práticas pedagógicas, os professores formadores indicam atividades voltadas à educação ambiental, orientação nos planos de aulas dos estágios supervisionados, discutindo temas transversais do PCN e outros documentos. Os professores supervisores buscam desenvolver ações como projetos, palestras, pesquisas, produção de folders atividades com foco de prevenir e orientar sobre doenças, tratamentos, hábitos de higiene, educação sexual e alimentação. As memórias do ensino em saúde dos licenciandos durante a Educação Básica são recorrentes a abordagem das doenças, tratamentos, campanhas de prevenção, ou seja, dentro do paradigma biomédico, situação similar a descrita por Zancul e Gomes (2011, p.54), de acordo com os autores “o entendimento mais comum relacionava a Educação em Saúde com cuidados com o corpo, higiene, sexualidade e prevenção de doenças”.

No entendimento da relevância da ES na escola, todos os professores em processo formativo foram unânimes em expressar sua importância, por inserir na vida dos alunos conhecimentos básicos de prevenção e de cuidados. Destacamos alguns trechos que refletem a compreensão dos professores. Luan indica a importância dessa discussão na escola e menciona que ES possibilita que a criança “*desde jovem aprenda a cuidar da sua própria saúde, tratando a questão da higiene corporal*”. Já Selma, Larissa, Lídia e Leila tem uma concepção mais ampla que inclui além dos conhecimentos básicos sobre cuidados e prevenção, as relações e interações dos sujeitos com o ambiente no qual se encontram, visando uma melhor qualidade de vida.

- Selma: *Muito importante para o desenvolvimento integral do ser; ser saudável e ter um ambiente saudável aumenta a autoestima e a qualidade de vida, seremos pessoas melhores e mais felizes.*
- Larissa: *É importante porque a educação em saúde pode proporcionar melhor qualidade de vida aos indivíduos.*
- Lídia: *É importante, pois saber assuntos de saúde não está relacionado só com o físico e sim envolver todos os fatores que fazem a saúde melhor.*
- Leila: *Para que os alunos desde os anos iniciais saibam a importância sobre os cuidados com a saúde, mental e física.*

Compreender a relevância da Educação em saúde no espaço escolar pode contribuir como indica Nunes et al. (2016, p.64) para garantir que cada “cidadão conduza a sua vida na concretização do bem-estar e da autonomia, ao invés de permanecer agarrado às origens da doença”, pois ao passo que o sujeito avança nesse entendimento poderá encontrar recursos para promovê-lo.

Dessa forma, acreditamos que para alcançarmos o que defendem Schall e Struchiner (1999, sp) “propostas pedagógicas libertadoras, comprometidas com o desenvolvimento da solidariedade e da cidadania, orientando-se para ações cuja essência está na melhoria da qualidade de vida e na ‘promoção do homem’”, seja necessário ir além das mudanças na maneira como a educação em saúde é apresentada nas práticas pedagógicas, há a necessidade de um processo formativo e colaborativo entre professores universitários e da educação básica no que se refere a intervenções e atividades em saúde, as quais permitam avançar no entendimento da referida temática e proporcionar a troca de conhecimentos e experiências entre os sujeitos envolvidos no processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das entrevistas foi possível identificar algumas compreensões dos professores em processo formativo acerca de saúde, nesse primeiro momento de análise percebe-se que o modelo biomédico, ainda é muito forte na concepção deles. Também, encontramos alguns indícios de um entendimento mais amplo nas colocações dos professores quando esses avançam e trazem o conceito de saúde abarcando questões referentes ao psíquico, o social, o ambiental compreendendo o sujeito nas relações que estabelece em seu contexto, no qual se leva em conta aspectos da conjuntura social, econômica, cultural, política e o ser humano na complexidade de suas relações: familiar, comunitário e ambiental.

Portanto, urge a necessidade de pensar em mudanças no ensino de saúde tanto em nível acadêmico quanto escolar, afim de que os atores envolvidos nesse processo (professores-alunos) compreendam a saúde por outro viés, considerando aspectos que no momento estão ausentes na discussão dessa temática, pois a educação em saúde nesse âmbito possibilitará que os sujeitos tenham condições de fazer escolhas informadas, esclarecidas, livres e responsáveis, visando não apenas a prevenção, mas a promoção da saúde.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BARROS, José Augusto. Pensando o processo da saúde doença: a que responde o modelo biomédico? Revista **Saúde e Sociedade**, v.11, p. 67-84, 2002.

BRASIL, Ministério da Saúde. **Relatório da VIII Conferência de Saúde**. Brasília, 1986.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília, DF, 1998.

CARVALHO, Graça Simões; JOURDAN, Didier. Literacia em Saúde na Escola: a importância dos contextos sociais. In: JÚNIOR, C. A. O. M; JÚNIOR, A. L; CORAZZA, M. A. (Org.). **Ensino de Ciências: múltiplas perspectivas, diferentes olhares**. Curitiba, PR: CRV, p. 99-122, 2014.

GAZZINELLI, Maria Flávia et al. Educação em Saúde: conhecimentos, representações sócias e experiência de doença. **Cadernos de Saúde Pública**, RJ, 21(1): p.200-206, 2005. Acesso: 20 jul. 2015.

GUSTAVO, Luan da Silva; GALIETA, Tatiana. A Educação em Saúde está contemplada na formação inicial de professores de Ciências Biológicas? Revista da **SBenBIO**, n7, 2014.

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

KNAUT, Vanessa Tizzot; PONTAROLO, Alana Régia; CARLETTO, Márcia Regina. Educação em saúde, Ensino de Ciências e Formação de professores. In: Atas do **IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (IX ENPEC)**. Águas de Lindóia, SP: ABRAPED, 2013.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2001.

MARTINS, Liziane; SANTOS, Girlene Silva dos; EL-HANI, Charbel Niño. Abordagens de saúde em um livro didático de biologia largamente utilizado no ensino médio brasileiro. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, V17(1), pp. 249-283, 2012.

MOHR, Adriana. **A natureza da educação e saúde no Ensino Fundamental e os professores de ciências**. 2002. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina.

MONTEIRO, Paulo Henrique Nico; BIZZO, Nélío. A saúde na escola: análise dos documentos de referência nos quarenta anos de obrigatoriedade dos programas de saúde, 1971-2011. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, RJ, v. 22, n.2, p. 411-427, abr.-jun. 2015.

MORAIS, Roque; GALLIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. Ed. Unijuí, 2007.

NUNES, Luis A. Saboga et al. Níveis de alfabetização/literacia para a saúde em duas populações de diferentes níveis de escolaridade na construção da cidadania. In: BOFF, E.T.O.; ARAÚJO, M.C.P.; CARVALHO, G.S. (Orgs). **Interações entre conhecimentos, valores e práticas na Educação em Saúde**. Ijuí, Editora Unijuí, 2016.

OMS – ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **Carta de Ottawa para a promoção da saúde**. 1986. Disponível em: bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/carta_ottawa.pdf, acesso em: 28 dez. 2015.

ONU- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE **Declaração de Adelaide sobre a Saúde em Todas as Políticas**. 1988. Disponível em: http://www.who.int/social_determinants/publications/isa/portuguese_adelaide_statement_for_web.pdf?ua=1, acesso em: 28 dez. 2015.

SCHALL, Virgínia Torres; STRUCHINER, Miriam. Educação em Saúde: novas perspectivas. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v.15, 1999.

SCHNETZLER, Roseli Pacheco; CRUZ, Maria Nazaré da; MARTINS, Ida Carneiro. Marcas e tensões do desenvolvimento profissional de professores do Ensino Superior. **Anais da 37ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED**. UFSC, Florianópolis, SC, 2015.

SCLIAR, Moacyr. **História do Conceito de Saúde**. Rev. Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, 17(1):29-41, 2007.

SELLES, S. E. Desafios da formação e da prática de professores de Biologia: abrindo janelas. In: BARZANO, M. et al.(Orgs.). **Ensino de Biologia: experiências e contextos formativos**. Goiânia, Índice Editora, 2014.

VENTURINI, Tiago; PEDROSO, Iasmine; MOHR, Adriana. Educação em Saúde na Escola a partir de uma perspectiva pedagógica: discussões acerca da formação de professores. 2013. Disponível em: http://santoangelo.uri.br/erebiosul2013/anais/wp-content/uploads/2013/07/comunicacao/13437_130_Tiago_Venturi.pdf. Acesso em: 10 abr. 2016.

ZANCUL, Mariana de Senzi; GOMES, Paulo Henrique Mendes. A formação de licenciados em Ciências Biológicas para trabalhar temas de Educação em Saúde na escola. **Revista Ensino, Saúde e Ambiente**, v. 4, n.1, p.49-61, 2011.

ZEICHNER, Kenneth M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C., FIORENTINI, D. PEREIRA, E. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente**: professor(a)- pesquisador(a). Campinas, SP: Mercado das Letras/ALB, 1998.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS RUMO À INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM SÍNDROMES E TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO – TGD NO ENSINO COMUM: OLHANDO PARA OS AEE – ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Dilene Vieira dos Santos¹
Sandra Salete de Camargo Silva²
UNESPAR/UV
dilenesantos@outlook.com.br
sscargosilva@hotmail.com

Eixo temático – 2. Estratégias e experiências educativas.
Categoria: Comunicação Oral

RESUMO

O atendimento, preferencialmente no ensino regular/comum, necessita de apoio da educação especial, que passa a integrar espaços educativos comuns em salas de recursos multifuncionais, na forma de Atendimento Educacional Especializado – AEE, aos alunos com transtornos como autismo, psicose infantil, Síndrome de Asperger, de Kanner e de Rett. Como objetivo geral, visa-se mapear o atendimento especializado às crianças matriculadas nas escolas públicas de União da Vitória, com Síndrome e TGD e comorbidades. Especificamente, contextualizar e caracterizar o TGD; identificar o público-alvo nos locais de AEE e analisar os espaços de atendimento dos alunos com TGD. Respalda-mos na pesquisa bibliográfica, apoiada em coleta de dados direcionados aos profissionais da educação inclusiva.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Práticas Pedagógicas. Ensino Comum. Síndromes Genéticas e Transtornos Globais

1 INTRODUÇÃO

A priori, este estudo pretende caracterizar os Transtornos Globais do Desenvolvimento e Síndromes Genéticas identificados nas instituições de ensino, bem como os serviços de AEE – Atendimento Educacional Especializado (salas de recursos multifuncionais ou salas de recursos), que funcionam com apoio da Educação Especial, no contexto das escolas do ensino comum/regular, nas escolas municipais de União da Vitória, Paraná. Pretende-se, com a pesquisa, analisar as possibilidades de aprendizagens que alunos com deficiência requerem, além apontar a importância do esforço e da formação por parte dos profissionais que respaldam esse processo inclusivo.

O professor do ensino fundamental, muitas vezes, quando se depara com crianças com deficiência, anuncia suas dificuldades em lidar com o novo, por isso a importância da formação continuada e em serviço. O ambiente escolar, hoje, apresenta-se heterogêneo, dessa maneira, promove uma interação sociocultural e favorece o convívio com a diversidade cultural e a relação do professor/aluno no processo de ensino/aprendizagem na sala de aula.

2 EDUCAÇÃO ESPECIAL, INCLUSÃO E OS TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO E FUNCIONAIS: DESCREVENDO UMA TRAJETÓRIA.

Os registros históricos comprovam que a constituição de comunidades sempre organizou-se por pessoas ditas “normais”, excluindo, e até mesmo negligenciando todos aqueles que se afastam de um contexto de normalidade, principalmente, do meio escolar. Contudo, hoje, há o processo de inclusão. Em 2001, a Resolução 02, do Conselho Nacional de Educação (CNE) institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial, que no Art. 22, está previsto que:

Na formação inicial, na graduação, todos os futuros professores da educação básica devem desenvolver competências para atuar também com alunos que apresentam necessidades educacionais espe-

¹ Graduanda em Pedagogia, da Universidade Estadual do Paraná, UNESPAR. dilenesantos@outlook.com

² Orientadora. Mestre e Doutora em Educação, graduada em Pedagogia e Direito, Docente adjunta do Colegiado de Pedagogia, da Universidade Estadual do Paraná, UNESPAR, Líder e Coordenadora do NEPEDIN – Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação, Direito e Inclusão. sscargosilva@hotmail.com

ciais em qualquer etapa ou modalidade de ensino, na perspectiva de se efetivar a educação inclusiva (MARTINS, 2009, p.107).

Outro marco importante na luta pelos direitos das pessoas com deficiências, contra a discriminação e sua inserção nas escolas comuns foi o Movimento pela inclusão social, e, especificamente, no âmbito da educação, que propiciou a “Conferência Mundial de Educação para Todos”, realizada em Jomtien na Tailândia, em 1990, e a “Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade”, em junho de 1994, o que resultou na Declaração de Salamanca, com o objetivo de que todos os países assegurem uma Educação Inclusiva em todos (MENDES, 2010).

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/96 propõe: “o atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino”. Por esse motivo, percebemos a necessidade de mais diálogos a respeito de conhecimentos da Inclusão dessas crianças e a prática pedagógica para o atendimento mais eficaz e profissional.

Mendes (2010) ainda aponta que nos documentos as escolas são conclamadas a reestruturarem-se para acolher as crianças inclusas, e o requisito principal a ser mudado é a prática docente, ou seja, a introdução de novas estratégias de ensino para que o professor saiba trabalhar com conteúdos curriculares diferenciados e adaptados para todos os alunos, com necessidades especiais ou não.

A escola tem um papel fundamental para o desenvolvimento da criança, pelas interações sociais estabelecidas com outras crianças e no ambiente escolar. Para a efetivação dessa afirmativa, em 2015, foi publicada a Lei Federal Nº 13.146, de 6 de julho de 2015, a qual institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Estatuto da Pessoa com Deficiência, reafirmando o direito à educação no ensino regular/comum às crianças com deficiência:

§Único: Assegura ao aluno com deficiência, a sua família ou ao seu representante legal, o direito de opção pela frequência nas escolas da rede comum de ensino ou nas escolas de educação básica na modalidade de educação especial, observadas as especificidades devidamente detectadas por avaliação multiprofissional, devendo haver o serviço de apoio educacional complementar” (BRASIL, 2015).

Dessa forma, uma proposta de educação inclusiva envolve a prática docente e a interação da criança com deficiência no ambiente escolar, promovendo o desenvolvimento de suas habilidades, atendendo suas dificuldades. Bueno (2012) evidencia que:

A educação da pessoa com deficiência intelectual não pode estar centrada na deficiência, na sua causa orgânica, nos seus limites, mas na busca de conhecer como é o desenvolvimento, quais suas dificuldades bem como as suas possibilidades, procurando a estruturação do desenvolvimento da pessoa com deficiência mental. As possibilidades são condições humanas e estão baseadas nas interações socioculturais e que estabelecerão o seu diferencial, pois é na exploração dessas possibilidades que se determinará sua transformação (BUENO, 2012, p. 24).

O TGD - Transtornos globais do desenvolvimento e funcionais é abrangente, também pode ser denominado de TEA - Transtorno do Espectro Autista e dentro desta categoria englobam-se também algumas Síndromes como: Síndrome de Rett, Síndrome de Asperger, Transtorno desintegrador da infância e TGD sem outra especificação. Compreendemos ao cotejar fundamentações teóricas que crianças com laudos de TGDs possuem grandes dificuldades em relação a interações sociais, procuram isolar-se dos demais, para comunicar-se fazem uso de linguagem verbal e, às vezes, não verbal e quanto ao comportamento exibem interesses restritos, estereotipados e repetitivos.

Ferreira (2010) conceitua que os transtornos globais do desenvolvimento representam uma categoria na qual estão agrupados transtornos que têm em comum as funções do desenvolvimento afetadas, dentre as quais as habilidades de comunicação, presença de comportamentos, interesses e atividades estereotipadas e ainda habilidades de interação social recíproca. Almeida (2014) ressalva que: “Transtornos Globais do Desenvolvimento também causam variações na atenção, na concentração e, eventualmente, na coordenação motora”.

Síndromes podem ser uma alteração genética que é passada nas gerações familiares ou pela divisão na formação dos cromossomos, que pode ser na adição a mais de cromossomos ou na ausência destes, enquanto a criança ainda está em formação na barriga da mãe. A síndrome de Down, popularmente conhecida como “Trissomia 21”, é considerada uma acidente genético, pois qualquer mulher que engravida pode ter um filho com síndrome de Down.

Os TGDs - Transtornos globais do desenvolvimento e funcionais apresentam características e diagnósticos específicos, como organizados nos quadros demonstrativos abaixo:

Transtorno Global do Desenvolvimento sem outra especificação	Crianças que apresentam tais características têm prejuízo severo no desenvolvimento da interação social recíproca ou de habilidades de comunicação verbal e não verbal ou comportamentos, interesses e atividades estereotipadas. Mas não possuem informações suficientes para obter-se um diagnóstico preciso.

Relvas (2016) afirma que, desde o ano de 2014, essa forma de diagnóstico foi mudada, agora é chamada de o DSM 5 (CID 10), de 2013, isso possibilita algumas modificações nos critérios para diagnóstico e até na nomenclatura, passando a ser nominado Transtorno do Espectro Autista (TEA), facilitando assim o diagnóstico e caracterização dos Transtornos. Portanto, todas as deficiências citadas acima, após o ano de 2014, são denominadas como TEA.

O termo “Espectro”, da nomenclatura atual do TEA é justificado no DSM 5 pela variabilidade de formas, gravidade e incidência do TEA, que é ampla e depende de fatores de contexto como ambientais, de intervenção, cronológicos, de nível de desenvolvimento. Hoje, engloba o que foi chamado de Autismo Infantil, síndrome de Kanner, Síndrome de Asperger, Autismo de alto funcionamento, autismo infantil precoce, autismo atípico, Transtorno Global do Desenvolvimento sem Outra Especificação, Autismo de Alto funcionamento e transtorno Desintegrativo da Infância (LESSING, 2016, p.54).

Transtorno Autista ou Autismo	Síndrome caracterizada por deficiência em se comunicar, comportamento repetitivo, tendência a isolamento e a manipular pequenos objetos. Foi descrita por Kanner em 1943 (CAMPOS, p.20).

As crianças que são diagnosticadas com autismo apresentam prejuízo no desenvolvimento da interação social e da comunicação, podendo apresentar atraso ou ausência do desenvolvimento da linguagem.

Síndrome de Rett	Desenvolvimento de múltiplos déficits específicos após um período de funcionamento normal nos primeiros meses de vida. É mais comum em meninas do que em meninos. Desaceleração do crescimento do perímetro cefálico. Perda das habilidades voluntárias das mãos adquiridas anteriormente, e posterior desenvolvimento de movimentos estereotipados semelhantes a lavar ou torcer as mãos (FERREIRA; CUNHA, 2010).

Nas crianças com essa síndrome, o interesse social diminui após os primeiros anos de manifestação do quadro, embora possa se desenvolver mais tarde. Ocorre prejuízo severo do desenvolvimento da linguagem expressiva ou receptiva.

Síndrome de Asperger	De acordo com o DSM. IV, as características principais do Transtorno de Asperger consistem em: prejuízo persistente na interação social e no desenvolvimento de padrões repetitivos de comportamento, interesses e atividades. É percebido entre 3 e 5 anos, atraso motores ou a falta de destreza motora, pode ser identificado antes dos 6 anos (FERREIRA; CUNHA, 2010).

Transtorno Desintegrativo da Infância	Apresenta regressão pronunciada em múltiplas áreas do funcionamento, após um desenvolvimento normal constituído de comunicação verbal e não verbal, em relacionamentos sociais, jogos e comportamento adaptativo apropriado para a idade. Manifesta-se depois dos dois anos e antes dos 10 anos de idades (FERREIRA; CUNHA 2010).

As crianças com esse transtorno apresentam perdas clinicamente significativas das habilidades já adquiridas em pelo menos duas áreas: linguagem expressiva ou receptiva, habilidades sociais ou comportamento adaptativo, con-

trole intestinal ou vesical, jogos ou habilidades motoras. Apresentam déficits sociais e comunicativos e aspectos comportamentais geralmente observados no Autismo.

Dessa forma, o aluno quando é matriculado em uma escola de ensino regular/comum precisa de um atendimento especializado para atender suas necessidades, tendo em vista as características acima apresentadas. Para tanto necessita de uma avaliação pedagógica e de demais profissionais para que seja atendido de maneira profissional. Essa avaliação denomina-se psicoeducacional e possibilita o acesso ao AEE (Atendimento educacional especializado) e um serviço da educação especial no interior da escola comum.

3 O AEE - ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E O PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

O aluno com diagnóstico de TGD - Transtornos globais do desenvolvimento e funcionais ou outra modalidade de deficiência, amparado pela Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, tem direito de frequentar o AEE - Atendimento educacional especializado no horário contrário ao que estuda, na sala regular/comum. O art. 57, da LDB/96, dispõe: “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial” e o art. 27:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015).

Nas escolas públicas municipais de União da Vitória, Paraná, o AEE - Atendimento Educacional Especializado vem sendo realizados nas salas multifuncionais como apoio à sala do ensino comum. Como ressaltou Mazzotta (1996, p.38): “É também assegurado, preferencialmente na rede regular de ensino, o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência”. Dessa maneira, ao assumir o entendimento de que a educação especial é parte integrante da educação geral, os educadores deverão comprometer-se em refletir, planejar e desenvolver uma prática educacional voltada à diversidade de todos os alunos.

O atendimento educacional especializado – AEE consiste em um sistema de apoio a escolarização de alunos com necessidades especiais como sendo: “[...] o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular” (BRASIL/SEESP,2008,§1). De acordo com a Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, Portaria nº 13/2007 (BRASIL, (2007, p.7), o público Alvo dos Atendimentos Educacionais Especializados, mencionados nesse documento são:

- **Estudantes com deficiência** - aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem ter obstruída sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade;
- **Estudantes com transtornos globais do desenvolvimento** – aqueles que apresentam quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação e/ou estereotípias motoras. Fazem parte dessa definição estudantes com autismo infantil, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno Desintegrativo da infância;
- **Estudantes com altas habilidades ou superdotação** – aqueles que apresentam potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

Assim, as salas multifuncionais são ambientes equipados com materiais pedagógicos, tecnológicos, que servem de apoio para a realização do ensino-aprendizagem do alunos públicos-alvo da educação especial, que são matriculados nas escolas de ensino regular. Para Kassir (2013 *apud* BRASIL, 2006, p.15):

O atendimento educacional especializado nas salas de recurso multifuncionais se caracteriza por ser uma ação do sistema de ensino no sentido de acolher a diversidade ao longo do processo educativo, constituindo-se num serviço disponibilizado pela escola para oferecer o suporte necessário às necessidades educacionais especiais dos alunos, favorecendo seu acesso ao conhecimento. O atendimento educacional especializado constitui parte diversificada do currículo dos alunos com necessidades educacionais especiais, organizado institucionalmente para apoiar, complementar e suplementar os serviços educacionais comuns. Dentre as diversidades curriculares específicas desenvolvidas no atendimento educacional especializado em salas de recursos se destacam: o ensino de libras, o sistema de braille e o saroban, a comunicação alternativa, o enriquecimento curricular, dentre outros.

A partir desse viés, as leis educacionais devem ser elaboradas pelos órgãos competentes, com o objetivo de incentivar o atendimento educacional especializado nas escolas de ensino comum, com o intuito de complementar ou de suplementar as atividades proposta em sala de aula, e não com o objetivo de substituí-las. Na busca para compreender como se organizam e funcionam os espaços de atendimento dos alunos com Síndrome e TGD - Transtornos globais do desenvolvimento e funcionais ou outra modalidade de deficiência, realizamos uma pesquisa com professores do AEE (Atendimento educacional especializado) de algumas escolas do ensino fundamental da rede pública municipal.

4 OS ALUNOS COM TGD NO ENSINO COMUM RECONHECENDO A PRÁTICA NOS AEE – ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Os alunos após avaliação psicoeducacional, com equipe multiprofissional, pode frequentar em turno contrário ao da sala comum, espaços de atendimento especializado com práticas específicas para as necessidades dos alunos com Síndrome e TGD - Transtornos globais do desenvolvimento e funcionais ou outra modalidade de deficiência.

A organização e o funcionamento desses ambientes da educação especial evidenciaram-se numa pesquisa com professores do AEE de algumas escolas do Ensino Fundamental da rede pública municipal.

Compreendemos que o processo de inclusão depende da comunicação permanente e do relacionamento entre os profissionais das instituições comuns e do Atendimento Educacional Especializado - AEE, na forma de rede colaborativa. Por meio de coleta de dados, em pesquisa às escolas públicas municipais, nos anos iniciais, inculindo as de área rural e de urbana, totalizamos a coleta em 24 escolas, 7 não responderam pela ausência de alunos com deficiência, e 5 escolas não retornaram os questionários. Dessas 24 escolas, em 17 escolas há alunos com deficiência e 12 responderam ao questionário.

Quadro 1 – Caracterização dos participantes da pesquisa

No	ESCOLAS PARTICIPANTES	Nº DE ALUNOS DIAGNOSTICADOS
1	Escola Municipal Vitória Fernandes	18
2	Escola Municipal Professora Hilda Romanzini de Melo	7
3	Escola Municipal Professor Serapião	1
4	Escola Municipal José Moura	3
5	Escola Municipal Cel. David Carneiro	3
6	Escola Municipal Fruma Ruthenberg	9
7	Escola Municipal Dário Bordin	3
8	Escola Municipal Professora Miguelina Hessa Treuke	4
9	Escola Municipal Melvin Jones	1
10	Escola Municipal Clementina Lona Costa	1
11	Escola Municipal Professora Judith Goss de Lima	11
12	Escola Municipal Professor Didio Augusto	5
	TOTAL	30

Fonte: Dados coletados e organizados pela autora (2016).

A tabela abaixo apresenta algumas das deficiências abordadas na pesquisa, outras foram reservadas para estudos posteriores, pois desviam o enfoque específico desta pesquisa.

Quadro 2 – Identificação das Síndromes e Transtornos nas escolas da rede municipal de União da Vitória, Paraná

No	SÍNDROME/TRANSTORNO GLOBAL DO DESENVOLVIMENTO	ESCOLA	Nº DE ALUNOS DIAGNOSTICADOS
1	TDAH	4	12
2	AUTISMO	4	7
3	SÍNDROME DE HUNTER	1	1
4	SÍNDROME DE DOW	2	6
5	SÍNDROME DE ASPEGER	2	2
6	SÍNDROME DA AUSÊNCIA	1	1
7	TRANSTORNO DO PROCESSO AUDITIVO	1	1
TOTAL		15	30

Fonte: Dados coletados e organizados pela autora (2016).

Para melhor contextualizar, apresentaremos uma síntese dos conceitos das Síndromes genéticas e Transtornos identificados pelos participantes da pesquisa:

- TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade): assim como o autismo é um ponto de interrogação para professores, por ser um assunto ainda pouco estudado, tornando difícil a prática do docente com salas numerosas. Nas palavras de Relvas (2016), consiste em um transtorno psiquiátrico, neurobiológico, mais comum da infância e da adolescência, de causas ainda desconhecidas, mas com forte participação genética na sua etiologia. Acompanha o sujeito por toda a vida. Não é transtorno de aprendizagem (TA), mas os sintomas são desatenção e impulsividade, e afetam secundariamente a aprendizagem;
- Autismo ou TEA (Transtorno do Espectro Autista): de acordo com DSM5, é um distúrbio do desenvolvimento de origem orgânica (lesão encefálica), cuja causa específica é de componente genético. Entretanto, ainda não se conhece com detalhes, a ciência ainda não detalhou com precisão as causas do autismo, “o grau de comprometimento na comunicação social é um importante dado para o diagnóstico do TEA associado com a deficiência intelectual, comorbidade podem ser frequentes. (Comorbidade - quando duas ou mais patologias são diagnosticadas num mesmo sujeito). Podem ocorrer também associações com doenças genéticas (síndrome de Rett, síndrome do X frágil, síndrome de Down, etc.), ambientais (exposição ao Valproato¹⁸, síndrome alcoólica fetal, baixíssimo peso ao nascer, etc.), neurológicas (epilepsias, etc.) ou comportamentais (déficit de atenção, hiperatividade (TDAH), dispraxia¹⁹ e outras dificuldades de aprendizagem específica, transtorno de conduta, comportamento desafiador, ansiedade, depressão, transtorno bipolar, distúrbio do sono ou de alimentação, tiques, Tourette²⁰, automutilação, etc.). A gravidade do problema é determinada pelo nível de apoio necessário para cada uma das patologias, mas esta pode variar ao longo da vida de acordo com o contexto em que o indivíduo está inserido, como intervenções terapêuticas, idade, etc”. (LESSING, 2016, p.53). As principais características de pessoas com a diagnóstico de autismo segundo Relvas (2016):
 - ✓ Não estabelece contato com os olhos;
 - ✓ Parece que não ouve;
 - ✓ Possibilidade de desenvolver a linguagem, porém de forma repentina a interrompe;
 - ✓ Agrede pessoas sem motivo;
 - ✓ Cheira e lambe os brinquedos e os objetos;
 - ✓ Mostra-se insensível ao ferimento, podendo ferir-se intencionalmente;
 - ✓ Inacessível diante de tentativas de comunicação.
- **Síndrome de Hunter ou Mucopolissacaridose Tipo II:** é uma síndrome genética, hereditária recessiva, associada à alteração do cromossomo X que afeta a parte sexual. Esta anomalia genética foi descoberta pelo médico Charles Hunter, no ano de 1917. Afeta principalmente as pessoas do sexo

masculino, com raridade aparece em mulheres. Os alunos que apresentam os sintomas dessa síndrome geralmente não são tão visíveis ao nascimento, as crianças nascem e com o tempo desenvolve os sintomas, manifestando-se a partir dos primeiros anos de vida. Novaczyk (2008) aponta como principais características:

- ✓ Aumento do fígado e do baço, aumentando o tamanho da barriga;
- ✓ Articulações principais do corpo (joelho, ombro, cotovelo, quadril e o pulso) ficam mais rígidas e
- ✓ mais espessas, provocando a limitação dos movimentos,
- ✓ Face inchada;
- ✓ Fala atrasada e em alguns casos não chega a desenvolver;
- ✓ Deterioração cognitiva;
- ✓ Aparecimento de hérnias mais perceptíveis;
- ✓ Perda auditiva;
- ✓ Comprometimento das válvulas do coração.

- **Síndrome de Down, ou trissomia do cromossomo 21:** é uma alteração genética causada por um erro na divisão celular durante a divisão embrionária. As pessoas portadores da síndrome de Down em vez de dois cromossomos no par 21, possuem três. O médico britânico John Langdon Haydon Down descreveu os primeiros estudo sobre a síndrome, que só foi reconhecida e patentida em 1959, quando foram realizados estudos do cariótipo das pessoas afetadas. Suas principais características são, segundo Dezotti (2011):

- ✓ Olhos inclinados e presença de pele no canto interno do olho;
- ✓ Abertura do olho curta e estreita, com mancha na íris;
- ✓ Rosto achatado (com pontas do nariz baixa e bochechas alta);
- ✓ Cabeça menor do que a média, com pontos macios (molera);
- ✓ Orelhas pequenas e baixas;
- ✓ Boca menor, com lábios finos;
- ✓ Pescoço curto com dobras de pele soltas;
- ✓ Pernas e braços curtos em relação ao tronco;
- ✓ Mão largas e achatadas e dedos curtos, com uma única dobra ao longo da palma;
- ✓ Pés largos, com dedos curtos, baixo tonus muscular (hipotonia) e articulações frouxas (hiper flexibilidade).

- **Síndrome de aspeger:** descoberta em 1944, pelo médico austríaco Hans Asperger, o qual relata pela primeira os sintomas observados em crianças, como dificuldade em socializar, prejuízos na fala e na comunicação, diferentemente de crianças diagnosticadas com TEA, as crianças com Síndrome de Asperger desenvolvem a parte cognitiva e intelectual normal e não apresentam atraso na fala. Segundo Teixeira (2015), crianças com síndrome de Asperger não se socializam facilmente, não lidam muito bem com as mudanças e são emocionalmente vulneráveis e instáveis, essa síndrome, como outras, também não se conhece a causa, especialistas acreditam que seja por componente genético ou ainda possíveis fatores neurobiológicos. As principais característica são citadas de acordo com Teixeira:

- ✓ Fala como um adulto, de maneira formal;
- ✓ Diálogos intermináveis sobre determinados assunto;
- ✓ Dificuldades em compreender metáforas (piadas);
- ✓ Dificuldades em manter contato visual;
- ✓ Dificuldades em se relacionar;
- ✓ Não reconhece expressões faciais;
- ✓ Dificuldades em entender os sentimentos de outras pessoas.

- **Síndrome da Ausência ou conhecida Crises do Pequeno Mal:** a criança diagnosticada com essa síndrome não apresenta grande prejuízos, mas, não atinge o desenvolvimento cognitivo e nem o motor. Silveira (2009) diz que assim como a criança entra em crise, ela retorna da mesma forma, como se nada tivesse acontecido, e continua a sua atividade normamente. Suas principais características são :
 - ✓ Palidez da face;
 - ✓ A criança revira os olhos para cima;
 - ✓ Tem suas pupilas dilatadas;
 - ✓ Apresenta movimentos rítmicos das pupilas e dos olhos.
- **Transtorno do processo auditivo:** A criança diagnosticada com Transtorno do processo auditivo não quer dizer que necessariamente seja uma criança com deficiência auditiva, pois de acordo com Pereira (2010), há o transtorno quando a criança tem uma dificuldade em analisar ou interpretar padrões sonoros, trazendo grandes problemas na aprendizagem escolar. Crianças com esse transtorno têm as principais características:
 - ✓ Dificuldades em discriminar sons;
 - ✓ Tempo de atenção reduzida;
 - ✓ Dificuldade em memorizar e interpretar informações;
 - ✓ Dificuldades em distinguir e localizar sons.

Outras características se apresentam fazendo com que a criança na escola tenha problemas em interagir com os demais colegas da sala, dificultando seu relacionamento social na escola.

Apresentamos aqui, o público-alvo da educação especial no contexto da escola comum, o Atendimento Educacional Especializado, regulamentado pelo Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, consiste no serviço gratuito aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, oferecido de forma transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, na rede regular de ensino preferencialmente. Esse atendimento educacional especializado compreende um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos, organizados institucional e continuamente, com a função de complementar a formação desses alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento; e suplementar a formação de estudantes com altas habilidades/superdotação.

Quadro 3 – As condições do AEE nas instituições pesquisadas

No	SÍNDROME/ TRANSTORNO GLOBAL DO DESENVOLVIMENTO	ALUNOS	AEE		2º PROFESSOR		PLANEJAMENTO	
			SIM*	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO
1	TDAAH	12	10	02	09	03	11	01
2	AUTISMO	07	07	00	06	01	06	01
3	SÍNDROME DE HUNTER	01	00	01	01	00	01	00
4	SÍNDROME DE DOW	06	06	00	06	00	05	01
5	SÍNDROME DE ASPEGER	02	02	00	02	00	02	00
6	SÍNDROME DA AUSÊNCIA	01	01	00	01	00	01	00
7	TRANSTORNO DO PROCESSO AUDITIVO	01	01	00	01	00	01	00
TOTAL		30	27	03	26	04	27	03

Fonte: Dados coletados e organizados pela autora (2016).

Identificamos que todos os alunos citados nas pesquisas são atendidos na modalidade AEE - Atendimento Educacional Especializado, que é implantado em algumas escolas do município, as quais devem estar em uma boa localização, pois, não atendem somente à demanda de alunos que necessitam do Projeto de Salas Multifuncionais, local que se realiza o atendimento de alunos com deficiência. Essa escola recebe em horário de contra-turno alunos de outras escolas próximas, que não têm condições de atender o aluno em tempo integral.

Constatamos também que os alunos com necessidades, ao serem matriculados nas escolas, contam com a professora regente e uma segunda professora para auxiliar o andamento da aprendizagem, a quantidade de alunos com deficiência é (1), no mínimo, e (2), no máximo, respeitando o número de alunos geral da sala. Outro dado relevante à pesquisa é a forma de planejamento. Segundo as escolas que se dispuseram a participar do levantamento, o planejamento é sempre flexível e adaptado conforme a necessidade de cada aluno.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo proporcionou uma compreensão significativa e a efetivação da identificação do atendimento às crianças com diagnóstico de Síndrome Genética e Transtornos Globais do Desenvolvimento – TGD nos anos iniciais, do ensino fundamental, da rede pública municipal, de União da Vitória, Paraná. Esse transtorno que afeta as partes do desenvolvimento cognitivas e motor, dificultando o relacionamento social da criança que é diagnosticada com TGD.

Como sujeitos de direito educacional e público-alvo da educação especial no contexto da escola comum, os matriculados nas escolas, que têm como parecer síndromes genéticas e TGDs, recebem o atendimento educacional especializados onde estão matriculados e aqueles que em sua escola não tem a modalidade de ensino, a família junto a órgãos competentes procuram a melhor maneira de atender essas crianças.

A partir do resultado das análises realizadas com a pesquisa de campo, entendemos que os espaços de atendimento dos alunos com TGD são relevante para uma proposta inclusiva e para o desenvolvimento do ensino aprendizagem das crianças com deficiência dentro de suas capacidades.

Assim, o estudo aponta para a necessidade de maior e permanente aprofundamento desta futura pedagoga, acerca do apoio ao trabalho dos professores de sala de aula comum, que convivem com as dificuldades no atendimento aos alunos com deficiência. Corrobora-se então, para realizar o atendimento ao aluno com deficiência no ensino comum, o professor, pois é o principal mediador, mas precisa do apoio de profissionais especializados em rede de colaboração. Ainda, precisa de constante formação para o processo da educação inclusiva, desde a graduação até os cursos de especialização, visando a garantir o melhor para o aluno incluso. Sem deixar de recorrer ao apoio de órgãos públicos nesse processo inclusivo. Dessa maneira, esses sujeitos efetivarão sua participação autônoma e coletiva na sociedade contemporânea.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria de Fátima de Oliveira. **Transtornos globais do desenvolvimento e suas características**, 25 de maio de 2014. Disponível em: <http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/57022/transtornos-globais-do-desenvolvimento-e-suas-caracteristicas#!2#ixzz4Aa1uHV00>. Acesso em: 04/06/2016.

BOLONHINI Junior, Roberto. **Portadores de necessidades especiais: as principais prerrogativas e a legislação brasileira**. São Paulo: Arx, 2004.

BRASIL. Estatuto da Pessoa com Deficiência do Estado do Paraná: Lei 18.419 de 07 de janeiro de 2015.

BRASIL. MEC/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/SECADI. Documento orientador do programa implantação de salas de recursos multifuncionais; Portaria nº13/2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11037-doc-orientador-multifuncionais-pdf&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso: 03/06/2016.

BUENO, José Geraldo Silveira. **As políticas de inclusão: Uma prerrogativa da educação especial**. Araraquara, São Paulo: 2008.

CAMARGO Jr, Walter (coord.). **Transtornos Invasivos do Desenvolvimento: 3º Milênio** / Walter Camargos Jr e colaboradores. Brasília: Presidência da República, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2005.

FERREIRA Filho, José Belisário; CUNHA, Patrícia. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar : transtornos globais do desenvolvimento**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

LESSING, Carmem Ligia Gruner. **Lei Berenice Piana e o desenvolvimento regional: Um estudo nos Estados do Paraná e Santa Catarina.** Universidade do Contestado-UnC; Curso Mestrado em Desenvolvimento Regional. Canoinhas- SC, 2016.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil: História e políticas públicas.** São Paulo: Cortez, 1996.

MENDES, Gonçalves, Enicéia. **Inclusão Marco zero: Começando pelas creches.** Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010.

MENDES, Gonçalves Enicéia. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil.** REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, v.11 n° 33 set/dez. 2006.

NADAL, Paula. **O que são os Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD)?** novaescola@fvc.org.br. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/transtornos-globais-desenvolvimento-tgd-624845.shtml>. Acesso em: 07/08/2016.

NOVACZYK, Khadine. **Esperança para portadores de Síndrome de Hunter**, Gazeta digital, 2008. Acessado: 07/08/2016.

JESUS, Denise de Meyrelles; BAPTISTA, Claudio Roberto; e CAIADO, Katia Regina Moreno; (orgs). **Práticas pedagógicas na educação especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado.** 1 ed, Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2013.

SILVEIRA, Paulo Roberto. **O que é Pequeno Mal?** Artigo 2009. Disponível em: <http://www.drpaulosilveira.med.br/visualizar.php?id=1628572>. Acesso em: 07/08/2016.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **Imaginação e Criação na Infância.** Trad. Zóia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

ALVES, Ana Paula Vasconcelos; FORMIGA, Cibelle Kayenne Martins Roberto; VIANA, Fabiana Pavan. **Perfil e desenvolvimento de crianças com síndromes genéticas em tratamento multidisciplinar.** Revista Neurociências, 2011;19 (2): 284-293 Disponível em: www.revistaneurociencias.com.br/edicoes/2011/.../467%20relato%20de%20caso.pdf. Acesso: 18/06/2016.

PEREIRA, Angela Maria de Azevedo. **Transtorno de processamento auditivo e suas consequências na aprendizagem;** Faculdade SENAC, 2010. Disponível em: http://www.faculdaadesenacpe.edu.br/encontro-de-ensino-pesquisa/2011/IV/anais/comunicacao/047_2010_ap_oral.pdf. Acesso em: 25/08/2016.

EDUCAÇÃO SEXUAL EMANCIPATÓRIA: O PENSAMENTO-AÇÃO DOS DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE UNIÃO DA VITÓRIA/PR

Izabela Zamboni
UNESPAR-UV - iza.zamboni@hotmail.com

Rosana Beatriz Ansai
UNESPAR/UV - ansairosana@yahoo.com.br

Eixo Temático 2: Estratégias e experiências educativas
Comunicação Oral

RESUMO

O estudo de caráter exploratório, apoiado em pesquisa de campo, objetiva revelar o pensamento-ação do professor que atua na Educação Infantil na rede municipal de União da Vitória/PR no tocante a Educação Sexual Emancipatória. A pesquisa de campo tem uma população composta por professores dos Centros de Educação Infantil que atuam no ano letivo de 2016. A amostra intencional por acessibilidade está composta por 20 professoras que atuam em três Centros no referido ano. O instrumento de coleta de dados é um questionário misto contendo 12 questões. A partir do pensamento-ação revelado pelas respondentes identificamos que é preciso preparar o professor para a Educação Sexual Emancipatória, sendo necessário que sua formação seja re-orientada rumo à promoção de uma educação inclusiva e integral.

PALAVRAS CHAVE: Educação Infantil. Docentes. Educação Sexual Emancipatória. Pensamento-ação.

INTRODUÇÃO

Apesar de ser uma condição intrínseca do ser humano e uma dimensão fundamental na formação do indivíduo, a sexualidade foi e infelizmente, ainda é muito repreendida, silenciada e negada. Exemplo disto é a educação da criança na primeira e segunda infância onde raramente encontramos metodologias e procedimentos didáticos voltados para a temática da Educação Sexual.

No chão da escola ao tratar de temas sobre sexualidade, costumeiramente o educador a vê como algo proibido, culturalmente reprovável e acaba omitindo informações. Tal comportamento pode encetar no ambiente educacional conflitos, preconceitos, discriminações e desconfiança. Assim, a educação para a sexualidade é vista com reservas e até como algo menos importante. Neste sentido, acreditamos que é na formação dos professores que precisamos tratar com eficiência e competência a forma com que estes profissionais devem abordar este assunto, visando contribuir para a construção de uma Educação Sexual emancipatória, tema do presente estudo.

Nota-se que a Educação Sexual emancipatória é subtraída da dinâmica curricular, tanto na Educação Infantil, quanto nos outros níveis de ensino, e acaba se perdendo no meio de tantos outros assuntos. O que é comum nas escolas, é a educação sexual ceder lugar para informações objetivas de ordem biológica, tais como a forma e composição das partes dos órgãos reprodutores, dos tipos de doenças sexualmente transmissíveis, orientações para a prevenção por meio de exemplos de gravidez na adolescência, etc.

Em sua maioria, verifica-se empiricamente que os educadores eivados por uma ideologia dominante e por valores judaico-cristãos, tem o sexo como um assunto proibido, o que pode parecer um comportamento repressivo quanto à abordagem deste tema. Deste modo se questiona: Quais seriam os motivos dessa repressão? Como é o pensamento-ação dos educadores da Educação Infantil com relação à temática que envolve a sexualidade humana? Qual a necessidade de uma educação sexual voltada para emancipação? O que é a sexualidade e por que ela necessita ser estudada, dialogada, debatida e orientada por pedagogos e pais?

O silêncio continua imposto, apesar de que a grande maioria dos educadores está ciente de que o reconhecimento da sexualidade é fundamental na formação e emancipação dos indivíduos, e que isto deve começar desde cedo e continuar de forma progressiva e contínua.

Por muitas vezes, no campo da Educação Infantil, ignora-se o fato de que a criança é um ser sexuado e que manifesta sua sexualidade com bastante frequência, dado a fase de desenvolvimento psicosssexual em que se encontra.

Proporcionar uma formação que os emancipa e torna-os críticos, assim como cidadãos responsáveis por suas escolhas, deveria ser uma prioridade na docência tanto na Educação Infantil como na Educação Básica. Observamos que sem a abordagem da sexualidade no âmbito escolar, a preparação dos alunos para viver e agir em sociedade plenamente pode estar comprometida.

Nota-se que uma educação sexual emancipatória e de qualidade necessita de informações claras, de conhecimentos esclarecedores para a adoção de atitudes maduras frente ao compromisso de cada um com sua própria sexualidade, e isto pode ocorrer desde a mais tenra infância. Deste modo, o educador deve se sentir preocupado e comprometido para com a formação dos seus alunos para que possam estabelecer relações na vida afetiva e emocional, segura e que respeita os limites de si e do outro, ou seja, da vivência plena da sexualidade.

De outra forma, entendemos que a sexualidade está presente na vida humana do nascimento até a morte. Assim, o exercício da sexualidade plena, embora cercado de tabus e preconceitos, está atrelado a uma educação voltada à aquisição de comportamentos voltados para o exercício da mesma, com responsabilidade, respeito e prevenção.

No presente estudo, se busca evidenciar a importância da abordagem da sexualidade como fator que favorece a formação dos indivíduos, repensando-a como parte necessária na formação para criticidade e emancipação. Como membros da comunidade acadêmica do Curso de Pedagogia e por percebermos que houve uma lacuna na formação enquanto discentes da Educação Básica sobre a construção de conceitos a respeito da Sexualidade, entendemos ser necessário as análises e discussões que ora se apresenta no estudo.

Neste contexto, o estudo de caráter exploratório, teórico-bibliográfico e apoiado em pesquisa de campo, tem por objetivo revelar o pensamento-ação do professor que atua na Educação Infantil na rede municipal de União da Vitória/PR no tocante a Educação Sexual e emancipatória.

DESENVOLVIMENTO

A sexualidade humana é um comportamento composto por aspectos físicos e psíquicos e faz parte da personalidade da pessoa, sendo também uma necessidade básica. Sobre a sexualidade se caracterizar como algo inerente ao ser humano, tendo importância vital, Nunes e Silva (2006, p.125) evidenciam que a sexualidade é “uma dimensão humana fundamental, que não pode jamais ser negada ou anulada sem deixar sequelas éticas e privações existenciais.”

A sexualidade é uma característica humana inata. Neste tocante Silva, Barbosa et al (2007, p.17) pontuam que “antes mesmo de nascermos, a sexualidade já está presente. Ela se inicia no início da maternidade, aliás muito antes, quando surge o desejo de ter um filho, quando o embrião foi fecundado numa relação sexual.”

A sociedade ocidental, tomada por conceitos, preconceitos, tabus e comportamentos baseados na ideologia judaico-cristã, sempre buscou reprimir a sexualidade e consequentemente a Educação Sexual nas escolas.

Com o progresso da ciência, da tecnologia e principalmente da forma com que as pessoas se relacionam, a sociedade hodierna foi obrigada a rever seus conceitos sobre o tema que envolve a sexualidade humana. Neste sentido, sobre o papel da sociedade e a consciência da sexualidade, Guirado e Albertini (1997, p.77) consideram que “as sociedades precisam tomar consciência da sexualidade, aceitá-la como uma manifestação natural e propiciar algumas possibilidades para sua expressão e elaboração.”

Na perspectiva histórico-cultural, esta “tomada de consciência” sobre a importância da educação para a sexualidade da sociedade atual colide frontalmente com o comportamento da tentativa de negação e pela tentativa do seu silenciamento via repressão e técnicas de controle, segundo análise profícua de Foucault (1988).

Ao definir a sexualidade com algo inegável, Silva e Barbosa (2007, p.150) salientam que “falar de sexualidade nos remete inevitavelmente as nossas crenças, tabus, preconceitos, emoções, valores a respeito de relacionamentos e comportamentos sexuais.”

Sabe-se que a tarefa de educar para a sexualidade não é nada fácil, pois segundo explica Nunes (1987, p.13) “[...] a riqueza dessa dimensão humana e toda a sedimentação de significações que historicamente se acrescentou sobre a mesma acabaram engendrando certo estranhamento do sujeito humano com sua própria sexualidade”

Na escola, a prática comum adotada pelos educadores é a de intervenções que beiram a “lição de moral”, pois sempre versam sobre uma espécie de manual do bom comportamento da criança ou do adolescente, e que visa fundamentar os comportamentos afetivo-sexuais tendo como mote o comportamento e modo de ser dos gêneros, a prevenção da gravidez precoce, o papel do pai e da mãe na educação dos filhos, a prevenção das doenças sexualmente transmissíveis, entre outros.

Na contra mão deste “*modus operandi*” no chão da escola, encontramos a Educação Sexual Emancipatória que segundo explicam Nunes e Silva (2006, p. 72)

Esta educação sexual emancipatória buscaria superar o sexismo, entendendo-o como produto de épocas históricas possíveis de serem culturalmente superadas. Compreender o preconceito de sexo, que revela uma maior carga de violência, simbólica e real sobre a mulher, é uma forma de emancipação e educação libertadora.

A partir deste cenário, o viés do presente estudo se situa na área de abrangência da Pedagogia, mais especificamente no campo da Educação da sexualidade infantil sob o ponto de vista da visão dos educadores. Para tanto elaboramos uma pesquisa de campo com o objetivo de revelar o pensamento-ação do professor da Educação Infantil que atua na rede municipal de União da Vitória/PR sobre a Educação Sexual Emancipatória das suas crianças.

A população da pesquisa é composta por todos os professores dos Centros de Educação Infantil (CEMEI) do município de União da Vitória/PR, que atuam no ano letivo de 2016. A amostra intencional por acessibilidade está composta por 20 destas professoras que atuam em três CEMEIs no ano letivo de 2016. O instrumento de coleta de dados, validado por pré-teste, é um questionário misto contendo 08 (oito) questões, sendo 04 (quatro) questões fechadas e 04 (quatro) questões abertas.

Para a sistematização, apresentação e análise dos dados coletados junto aos professores respondentes, utilizamos gráficos e tabelas contendo categorias de análise obtidas a partir da técnica de análise do conteúdo de Bardin (2011).

Sobre o perfil dos respondentes a totalidade é do sexo feminino, sendo que 44% atuam na modalidade creche, 19% trabalham com crianças o Jardim I, 0% do Jardim II, 12,5% desenvolvem seu trabalho com crianças do Jardim III, e 25% atualmente estão exercendo o cargo de Pedagoga eleita no CEMEI.

As professoras respondentes revelam que com relação à experiência profissional, a maioria, 56,5% tem de 05 a 09 anos de tempo de atuação, sendo que 25 % tem meses a 4 anos de trabalho, 12,5 % tem 10 a 14 anos, 0 % de 15 a 19 anos e somente 6,5 % tem mais de 20 anos de experiência profissional na área da docência na Educação Infantil.

A primeira questão foi composta pela seguinte afirmação: “*Eu entendo tudo sobre sexualidade emancipatória e trabalho este tema em sala de aula*” sendo que por escala Lickert (apud SILVA JÚNIOR e COSTA, 2014) se solicitou às professoras respondentes que assinalassem o grau de concordância com esta afirmação. O gráfico 01 apresenta os dados revelados:

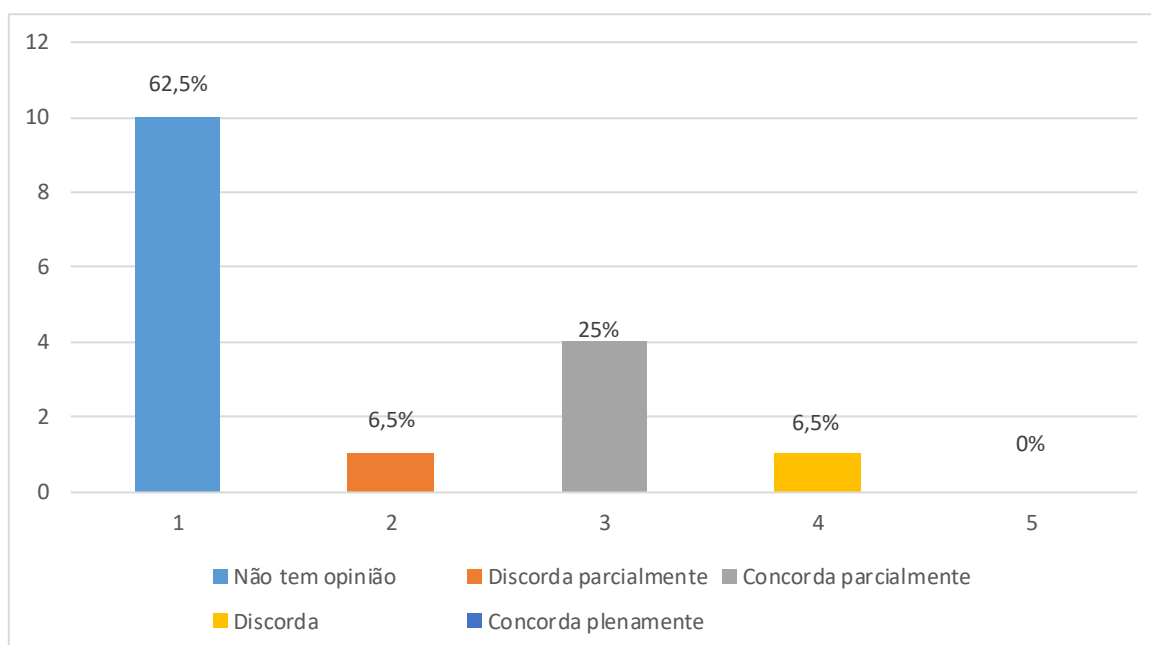


GRÁFICO 1: Grau de concordância das respondentes sobre a afirmação: “Eu entendo tudo sobre sexualidade emancipatória e trabalho este tema em sala de aula”

Fonte: Dados das pesquisadoras (2016)

Para analisarmos os dados coletados, esclarecemos que o conceito de Educação Sexual no presente estudo é consoante com Figueiró (2006, p.38) quando considera que esta educação é aquela considerada como sendo “toda ação

ensino-aprendizagem sobre a sexualidade humana, considerando o conhecimento de informações básicas, discussões e reflexões de valores, sentimentos, normas e as atitudes ligadas à vida sexual”.

Também ressaltamos que com relação à educação sexual emancipatória nosso estudo está em conformidade com os conceitos e análises de Nunes e Silva (2006, p. 71) que explicitam:

Uma educação sexual emancipatória busca identificar os estereótipos sexuais e questionar seus fundamentos e representações. Visa educar para compreensão significativa e igualitária da identidade de gênero, de modo a representar homens e mulheres, masculino e feminino, como formas psico históricas da condição humana, iguais em suas potencialidades de hominização e humanização e diferentes em suas expressões culturais, subjetivas e ontológicas. Ser homem e ser mulher seriam duas formas de ser a pessoa humana, de ser essencialmente humano com características sociais e psicológicas distintas, a partir de identidades biológico-naturais diversas.

Os dados sistematizados revelam o pensamento-ação das respondentes, sendo que 62,5%, ou seja, a maioria informou que não tem opinião formada, 6,5% discordam, 6,5% discordam parcialmente, 25% concordam parcialmente. O Gráfico 01 revela que nenhuma respondente assinalou a opção de que “concorda plenamente” e que uma boa parcela da amostra pesquisada “não tem opinião formada” fator indicativo de que as professoras não se sentem seguras sobre o tratamento a ser dado em sala de aula sobre o tema Sexualidade Emancipatória.

Contrapondo estes dados revelados no estudo, nos fundamentamos em Nunes e Silva (2006, p.118) quando afirmam ser uma atitude irresponsável por parte do professor o desconhecimento e omissão da sexualidade infantil. Nesse exórdio, eles pontuam:

Os educadores que evitam a discussão sobre a sexualidade infantil, que não buscam informações para seu aperfeiçoamento e que nada desenvolvem para adquirir uma habilidade didática para trabalhar o assunto estão radicados na omissão e na irresponsabilidade, pois o descuidar da sexualidade significa abdicar da educação integral da criança, tão reclamada por todos os educadores tidos como progressistas e que possuam alguma dimensão de responsabilidade ética sobre sua função social e educacional.

De outra forma, é relevante a análise de Nunes (1987, p.19) que pondera que a respeito da Educação Sexual:

Não há uma época a iniciar a “educação sexual”. Desde que nascemos somos seres sexualizados e não podemos continuar numa concepção de infantilismo, encarando as crianças como assexuadas e ignorando o nível de tensão e interesse que lhes diz respeito.

A questão n.º 02 versou sobre o pensamento-ação sobre o tema “sexualidade emancipatória” das respondentes e arguiu: “*com relação ao tema “Educação Sexual Emancipatória” qual a primeira impressão/ideia que você tem diante desta proposta pedagógica na Educação Infantil?*”

A tabela 01 apresenta as categorias de análise mais significativas:

CATEGORIA DE ANÁLISE	FREQUÊNCIA
Visão equivocada e que revela o pensamento-ação de que a Educação para a Sexualidade emancipatória é a educação do corpo da criança.	13
Não souberam responder	04
Deixaram a questão em branco.	03

TABELA 01: Categorias de análise das respostas sobre a impressão/ideia sobre a Educação Emancipatória na proposta pedagógica da Educação Infantil.

Fonte: Dados das pesquisadoras (2016)

Como se constata a partir da Tabela 01, as professoras respondentes tiveram muitas dificuldades para responder o segundo questionamento. Sendo assim, podemos inferir que parece que ficaram diante de um impasse: ou forneciam uma resposta equivocada ou se esquivavam desta. A partir daí, podemos inferir que nenhuma das respondentes soube oferecer minimamente uma resposta consistente sobre o questionamento da impressão que as mesmas têm sobre uma proposta de uma Educação Sexual Emancipatória na Educação Infantil. Nesta direção Nunes e Silva (2006, p. 2) pontuam:

Estamos sendo desafiados a entrar num campo onde costuma perdurar a incompreensão, a improvisação do senso comum, o repetir de preconceitos e quase sempre o descaso, no tocante aos estudos sobre a sexualidade infantil, embora vivamos numa sociedade que frequentemente representa e concebe a infância como um período feliz, prazeroso e idílico da vida.

A terceira questão coletou dados sobre a possibilidade das respondentes já terem notado alguma manifestação sexual em seus alunos (as) em sala de aula e em caso afirmativo, foi solicitado um relato sobre algum caso.

A porcentagem de respostas “não” (44%) e “nunca percebi” (6,5%) somam uma porcentagem que se mostra a maioria, o que pode nos levar a inferir que as professoras não estão sabendo/ou não se detêm em identificar/perceber comportamentos sexuais dos seus alunos.

Para uma Educação Sexual Emancipatória eficiente na Educação Infantil a premissa é a observação atenta do comportamento das crianças. Neste sentido Zych e Godoy (2014 p.175) ensinam que: “desde a educação infantil a principal tarefa do professor é observar as atitudes das crianças. Nem sempre as dúvidas são expressas por palavras, portanto, a observação torna-se fundamental.”

Silva, Barbosa e et al (2017, p. 18) também podem ser o aporte teórico que contrapõe os dados revelados na terceira questão, quando apontam como podemos observar e identificar as manifestações do comportamento sexual, ao informar que “a sexualidade se manifesta ao longo de toda nossa vida. Suas manifestações estão presentes nas conversas, brincadeiras, jogos, relacionamentos e dramatizações em grupo ou individuais.”

Com relação aos relatos apresentados pelas respondentes na terceira questão, os mesmos se mostraram escassos e quem o fez, versou mais sobre a descrição de comportamentos das crianças sem no entanto, informar as ações pedagógicas efetivadas, conforme solicitava a questão. Ilustramos as inerências com os argumentos de R3 que relata: “A descoberta sexual acontece o tempo todo seja na curiosidade de meninos e meninas que querem conhecer o corpo um do outro e também quando manipulam suas genitálias (masturbação)”; já R10 apresenta o seguinte relato: “Trabalho com Berçário formado por crianças de 1 a 2 anos e meio, onde nada neles é intencional”.

Em nossas análises reflexivas deste cenário revelado, fundamentamo-nos em Freud (1970, p.39) para contrapor estes relatos quando este afirma que “não são difíceis de observar as manifestações da atividade sexual infantil; ao contrário, deixá-las passar despercebidas ou incompreendidas é que é preciso considerar-se grave.”

O desconforto das respondentes em apresentar relatos da sua experiência docente sobre o tema “sexualidade infantil” vem de encontro às análises reflexivas de Zych e Godoy (2014, p. 171) que ao falarem sobre a importância da relação professor e aluno salientam que “em geral, na Educação Infantil, grande parte dos profissionais não se sentem confortáveis para falar sobre temas relacionados à sexualidade, inclusive os próprios professores evitam e/ou temem abordar a questão.”

A quarta questão teve com problemática: “Como você pensa que pode lidar com as manifestações da sexualidade infantil de seus alunos(as)?”

A tabela 02 apresenta as categorias de análises inferidas das respostas, sendo que os dados revelados são:

CATEGORIA DE ANÁLISE	FREQUÊNCIA
Trabalhando o corpo humano.	02
Tratando com naturalidade.	03
Não tenho preparo para lidar com este assunto.	04
Com orientações do que se pode ou não fazer.	04
É um tema delicado e mais questão da família falar em casa sobre o tema com mais intimidade com a criança, pois às vezes a professora pode ser mal interpretada.	03

TABELA 02: Categorias de análise das respostas sobre o pensamento-ação sobre como as respondentes lidam com a sexualidade dos seus alunos

Fonte: Dados das pesquisadoras (2016)

As respostas ao questionamento sobre como as respondentes lidam com as manifestações da sexualidade infantil, revelam num primeiro plano, que as mesmas trabalham o corpo como mote de guia para a educação da sexualidade. Esta categoria de análise nos leva a inferir que temos que discutir o corpo na Educação Infantil para além do aspecto anátomo-fisiológico, pois o:

[...] corpo é concebido como um todo integrado, de sistemas interligados e inclui emoções, sentimentos, sensações de prazer/desprazer, assim como as transformações nele ocorridas ao longo do tempo. Há que se considerar, portanto, os fatores culturais que intervêm na construção da percepção do corpo, este todo que inclui as dimensões biológica, psicológica e social (BRASIL, 1997, p. 139-140).

Duas outras categorias reveladas na Tabela 02, são as que informam que as professoras respondentes orientam somente “o permitido e o proibido” com relação à sexualidade e outra que afirma que as respondentes não tem preparo para “lidar” com o assunto. Ao retomarmos a leitura de Dinis e Asinelli-Luz (2007, p.09) nossos dados coletados confluem com as análises destes autores quando explicam que:

Uma demanda bastante comum nesses grupos é “aprender a lidar com a sexualidade”[...]. Nesse sentido, é interessante observarmos a carga semântica negativa da palavra “lidar”, que no dicionário Aurélio (Ferreira, 1986, p. 1030) está associada a sentidos como “lutar”, “sofrer”, “sustentar”, “pelejar” e “labutar”. [...]

Propomos a inversão do termo “lidar com” para proposições afirmativas como “trabalhar com” ou “viver com”. Entendemos que não se aprende a lidar com a sexualidade, assim como não se aprende a lidar com necessidades educativas especiais, ou com crianças e adolescentes. Somos seres histórico-culturais e a construção de nossas identidades se dá desde o momento de nosso nascimento, na relação com as diferenças. Nesse sentido, também não nos tornamos socializados, já nascemos socializados, já que desde os primeiros momentos de nossas vidas estamos interagindo com a/o outra/o, representada/o, geralmente, nessa primeira fase, pela figura materna. Portanto, trabalhar com a sexualidade, [...], não são experiências que vamos construir exclusivamente na escola, são experiências que já aprendemos no momento em que estamos inseridos em uma sociedade. [...]

Como ressaltam Asinelli-Luz, Morales e Manikowski (2007), a prática da educação sexual na escola reflete como o/a educador/a percebe, vivencia e representa a sua própria sexualidade. (DINIS e ASINELLI-LUZ, 2007, p.08-09)

A última categoria de análise selecionada na Tabela 02, é a que revela que as respondentes acham a abordagem da sexualidade na Educação Infantil um tema delicado acreditando que cabe à família tratar deste assunto. Este pensamento-ação se mostra o que se passa na sociedade aprendente atual, pois de acordo com os argumentos de Schindhelm (2011, p. 5)

A sexualidade infantil apresenta-se na escola como um grande desafio pela transformação que promove na prática educativa, ao desvelar os ocultamentos e silenciamentos acerca da temática. expressa por crenças, atitudes, valores, papéis e relacionamentos é produto de um trabalho permanente de ocultação, de dissimulação ou de mistificação na escola, um reflexo do que se produz da mesma forma na sociedade.

A última pergunta instou as professoras respondentes ao questionar: “*como é lidar com os pais, quando envolve o contexto da sexualidade?*” E conjuntamente também solicitou um relato de experiência sobre esta experiência docente.

A tabela 03 apresenta as categorias de análises inferidas das respostas:

CATEGORIA DE ANÁLISE	FREQUÊNCIA
É um assunto bem complicado, delicado e difícil.	06
Não houve esse momento.	05
Não sei como lidaria com o assunto em questão com os pais.	05
Deixaram em branco a questão	04

TABELA 3: Categorias de análise das respostas sobre o pensamento-ação sobre como as respondentes lidam com os pais quando envolve o contexto da sexualidade dos seus alunos.

Fonte: Dados das pesquisadoras (2016)

A pesquisa revelou que algumas respondentes pensam ser a abordagem do assunto “Sexualidade infantil” com os pais dos seus alunos um assunto delicado e difícil, enquanto que outras se esquivaram da resposta pontuando

que não houve este momento, ou ainda afirmaram que não sabem como lidar com este assunto junto aos pais dos seus alunos. Também foi relevante a atitude das respondentes que deixaram em branco a questão.

A partir deste cenário desenhado pelas professoras respondentes, Nunes (1987, p. 19) aponta um caminho que se contrapõe ao pensamento-ação das professoras respondentes ao indicar que se deve saber sobre importância da sexualidade e assim: “importa-nos demonstrar que a sexualidade, como dimensão humana, não pode ser reduzida a um objeto estranho, fora de nós, sobre o qual se faz um discurso técnico, frio, dogmático ou permissivo”.

Sobre a categoria de análise que revela a dificuldade das respondentes em tratar do assunto com os pais, talvez Nunes (1987, p.76) possa fundamentar uma direção para a docência mais segura ao se tratar do assunto com os pais, quando ensina que:

Falar sobre sexualidade é reportar-se a uma série de excitações e atividades mentais relacionadas às múltiplas formas de prazer e à satisfação de necessidades fisiológicas básicas. É referir-se a sentimentos, emoções e afetos fundamentais no desenvolvimento e na vida psíquica do ser humano presentes desde a infância. A infância de que falo não é somente aquela pertencente a uma etapa do desenvolvimento psicosssexual de cada pessoa, mas também do ser unicelular ao homem, da filogênese e da ontogênese.

De outra forma, para um caminho mais seguro do pensamento-ação docente na Educação Sexual emancipatória na Educação Infantil, e ao nos contrapormos aos dados revelados pelas professoras respondentes, nos fundamentamos em Souza (1999) que afirma que o modelo de educação sexual necessita se moldar conforme os anos, por ser algo que está em permanente desenvolvimento e modificação. É algo lento, suave, e que precisa ser verdadeiro.

Os dados revelados na Tabela 03 também nos permite inferir que a Educação Sexual emancipatória não é reconhecida nas redes de ensino, principalmente na Educação Infantil e tampouco é trabalhada na formação de professores. É preciso vê-la como parte fundamental no desenvolvimento do sujeito crítico, repensando-se práticas didáticas e principalmente uma reformulação no pensamento-ação dos docentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo revelou indicadores que nos permitiram inferir indicadores para fundamentar nossas análises reflexivas na direção do pensamento-ação do professor que atua na Educação Infantil na rede municipal de União da Vitória/PR no tocante a Educação Sexual e emancipatória que se delineia da seguinte forma:

- ✓ O perfil da amostra é composto por basicamente professoras que tem um bom tempo de experiência na docência da Educação Infantil.
- ✓ A experiência docente não foi fator positivo para que as respondentes se sintam seguras sobre o tratamento a ser dado em sala de aula sobre o tema Sexualidade Emancipatória.
- ✓ As professoras respondentes tiveram muitas dificuldades para responder qual a impressão/ideia sobre a Educação Emancipatória ao ficarem diante de um impasse: ou forneciam uma resposta equivocada ou se esquivavam desta.
- ✓ As respondentes não percebem ou ignoram as manifestações sexuais das crianças, sendo que inferimos que as professoras não estão sabendo/ou não se detêm em identificar/perceber os comportamentos sexuais dos seus alunos.
- ✓ As respondentes não se sentiram confortáveis em apresentar relatos da sua experiência docente sobre o tema “sexualidade infantil”.
- ✓ O pensamento-ação das respondentes sobre como lidam com as manifestações da sexualidade infantil, revelam que as mesmas trabalham o corpo como mote de guia para a educação da sexualidade nos levando a inferir que temos que discutir o corpo na Educação Infantil para além do aspecto anátomo-fisiológico.

- ✓ As respondentes acham a abordagem da sexualidade na Educação Infantil um tema delicado acreditando que cabe à família tratar deste assunto.
- ✓ As respondentes pensam ser a abordagem do assunto “Sexualidade infantil” com os pais dos seus alunos um assunto delicado e difícil, se esquivando do assunto junto à família.

A partir do pensamento-ação desenhado pelas professoras respondentes identificamos que é preciso preparar o professor para a Educação Sexual Emancipatória. E para isso é necessário que sua formação seja reorientada para que saibam conduzir seus alunos rumo a uma educação inclusiva e integral. E sem a Educação Sexual Emancipatória, isso se torna impossível.

Em uma reflexão sobre o papel do educador, todos ponderam que o professor deve ser aquele que leva o aluno à criticidade. Mas poucos sabem que a Sexualidade Emancipatória tem um papel importante nesse âmbito. Abordar esse tema na Educação Infantil, é algo tão necessário quanto difícil. Difícil porque em nossa sociedade, ela ainda tem um perfil incógnito, permeado de preconceitos, prejulgamentos, moralismos, tabus e dúvidas. Não sabe-se lidar com a Sexualidade em sala de aula, justamente por isso.

Na Educação Infantil, os pequenos estão entrando em um novo mundo, e nesse momento surgem diversos questionamentos e curiosidades, sobre tudo e todos. Como professores, e futuros professores, devemos responder a medida das suas curiosidades, conduzindo-os desde cedo à criticidade e colaborando para construção de uma sociedade justa e democrática, a fim de garantir um futuro mais sensato e responsável, com menos preconceitos e tabus.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2011.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

DINIS, Nilson; ASINELLI-LUZ, Araci. Educação sexual na perspectiva histórico-cultural. In: *Revista Educar*. Curitiba: Editora UFPR, 2007. n.º 30, p. 77-87.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. *Formação de Educadores Sexuais: adiar não é mais possível*. Campinas, SP: Mercado de Letras; Londrina, PR: Edel. 2006. Coleção Dimensões da Sexualidade.

FOUCAULT, Michael. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FREUD, Sigmund. O interesse científico da psicanálise. In: *Edição Standard Brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1970.

GUIRADO, Malene; ALBERTINI, Paulo.; AQUINO, Julio Groppa.; et.al. *Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1997.

NUNES, César Aparecido. *Desvendando a sexualidade*. SP: Campinas, 1987.

NUNES, César; SILVA, Edna. *A educação sexual da criança*. 2. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2006.

SCHINDHELM, Virginia Georg. A sexualidade na educação infantil. IN: *Revista Aleph*. Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense. Ano V, n.º 16, nov 2011. Acessível em <http://www.uff.br/revistaleph/pdf/art9.pdf>. Acesso em 02/08/2016.

SOUZA, Hália Pauliv de. *Orientação Sexual: Conscientização, necessidade, realidade*. Curitiba: Juruá, 1999.

SILVA, Maria Cecília Pereira; BARBOSA, Adriana Canepa; GAMBALE, Carina Alvarez; et al. *Sexualidade começa na infância*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

SILVA JÚNIOR, S. D; COSTA, F. J; Mensuração e Escalas de Verificação: uma Análise Comparativa das Escalas de Likert e Phrase Completion. PMKT – Revista Brasileira de Pesquisa de Marketing, Opinião e Mídia. ISSN: 2317-0123 (On-line). Publicado por: ABEP – Associação Brasileira de Empresa de Pesquisa. Submissão: 1/mar./2014 - Aprovação: 24/jun./2014. p. 5.

ZYCH, Anizia Costa, GODOY, Mirian Adalgiza Bedim: Sexualidade: angariando simpatias na educação infantil. In: UJIIE, Nájela Tavares. PIETROBON, Sandra Regina Gaudacho. Educação, infância e informação, vicissitudes e que-fazer. Curitiba: CRV, 2014

O X DA QUESTÃO: ABORDAGENS DE ENSINO E APRENDIZAGEM NOS PROJETOS DE EXTENSÃO DO IFC - CAMPUS ARAQUARI

Illyushin ZAAK SARAIVA

Professor, Instituto Federal Catarinense – Campus Luzerna
illyushin.saraiva@luzerna.ifc.edu.br

Maria José Carvalho de Souza DOMINGUES

Professora, Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade de Blumenau
mjcsd2008@gmail.com

Eixo Temático 2: Estratégias e experiências educativas

Comunicação Oral

RESUMO

Concepções e práticas de extensão universitária passaram por transformações ao longo do século XX, sob influência de aspectos históricos e culturais. O Campus Araquari do Instituto Federal Catarinense oferece cursos técnicos, de graduação e especialização, com 1.200 alunos matriculados, e 84 projetos de extensão. Busca-se aqui identificar quais as concepções de extensão e quais as abordagens de ensino-aprendizado presentes na ação extensionista do campus. Realiza-se estudo exploratório com abordagem dedutiva e método descritivo, a partir dos dados obtidos em pesquisa documental nos registros dos projetos de extensão. Contrariando a expectativa dos autores, os principais resultados apontam para uma predominância de projetos classificados na categoria ‘acadêmica’ da extensão universitária.

Palavras-chave: Metodologia do Ensino Superior. Concepções de Extensão Universitária. Extensão Tecnológica.

1. INTRODUÇÃO

Instituídos em 2008, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia se expandiram rapidamente, tornando-se o carro-chefe da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil (BRASIL, 2013).

Dados recentes do Ministério da Educação sobre a expansão do Ensino Profissional no contexto nacional apresentam um crescimento de 1.300% nas matrículas no Ensino Federal entre 2008 e 2012, passando-se nesse período de 34.105 para 453.744 alunos matriculados (BRASIL, 2013).

No que diz respeito à criação de novos campi dos Institutos Federais, o cenário foi crescente até 2014, com uma expansão dos 140 campi preexistentes em 2002 para 562 campi em 2014, um aumento de 401%, atendendo 512 municípios (BRASIL, 2015).

Em Santa Catarina, tal processo de expansão permitiu um aumento considerável no número de campi dos dois Institutos Federais do estado, o Instituto Federal Catarinense – IFC e o Instituto Federal de Santa Catarina – IFSC, que dobraram no período citado, chegando em 2015 a 34 campi (BRASIL, 2015).

Além da oferta de cursos técnicos profissionalizantes de nível médio, de cursos tecnológicos e licenciaturas, e de alguns bacharelados em Engenharia e outras áreas tecnológicas, estes institutos também receberam atribuições antes restritas às universidades, como a pesquisa e a extensão (BRASIL, 2013).

Este texto analisa os projetos de extensão universitária empreendidos pelo Campus Araquari do IFC, um dos seus campi mais antigos, criado ainda em 1954, e que conta com uma grande rede de interação com a comunidade ao seu redor, oferecendo no presente cursos técnicos, de graduação e de especialização, com 1.200 alunos matriculados, e com 84 projetos de extensão registrados.

É objetivo principal do trabalho identificar, à luz dos dados disponíveis sobre as práticas consubstanciadas nos projetos de extensão do campus, quais as principais tendências e abordagens de ensino-aprendizado presentes na sua ação extensionista, de acordo com as prescrições da literatura especializada.

Para atingir-se o objetivo principal, tornaram-se necessários alguns objetivos secundários, a saber, (1) compor inventário sistemático de projetos de extensão em andamento no âmbito do Campus Araquari, (2) classificar e categorizar os projetos listados de acordo com as abordagens e tendências descritas na literatura identificadas, (3) analisar

comparativamente as distintas abordagens existentes em cada projeto e (4) compor diagnóstico analítico do quadro de atividades extensionistas deste campus.

O texto é formado por 6 seções, incluindo-se esta introdução, seguida da discussão de literatura, dos métodos, dos resultados e das considerações finais e, finalmente, das referências.

2. BREVE DISCUSSÃO DA LITERATURA

O presente artigo se concentra na análise das concepções de extensão e abordagens de ensino-aprendizado e de currículo existentes num conjunto de iniciativas institucionais de ação extensionista em vigor num campus de um Instituto Federal, tocando por isso em temáticas e conceitos caros à metodologia do ensino superior, abordados a seguir.

2.1. ORIGENS DA EXTENSÃO NO BRASIL

Definida sucintamente no Plano Nacional de Extensão Universitária do MEC como a “[...] criação e recriação de conhecimentos possibilitadores de transformações sociais” (BRASIL, 1999), a atividade de Extensão Universitária nos moldes em que é praticada no Brasil surgiu originalmente ainda no século XIX, na Universidade de Cambridge, Reino Unido, quando intelectuais, buscando aproximar da comunidade a riqueza do conhecimento construído no campus, passaram a oferecer alternativas de acesso ao conhecimento, inicialmente através de cursos de formação continuada para adultos (VILLAR, 2011).

Segundo Tavares (1997), outro locus originário da extensão universitária brasileira, com um viés diferente do inglês foram as universidades dos Estados Unidos do século XIX, onde a extensão tomou a forma de prestação de serviços especializados em âmbito urbano e rural, chamada por alguns autores de “extensão cooperativa”.

Para Tavares (1997) a extensão universitária

[...] desenvolvida no Brasil a partir do começo do século XX, foi influenciada por essas duas correntes: a européia, através de cursos de extensão ministrados nas universidades populares, resultantes do esforço autônomo dos intelectuais, objetivando aproximar-se da população na intenção de ilustrá-la, numa ênfase culturalista; e a americana, veiculada em instituições oficiais, mais voltada para utilização do conhecimento numa perspectiva de desenvolvimento de comunidades, caracterizada pela idéia da prestação de serviços. (TAVARES, 1997, p. 30)

A primeira legislação brasileira em que a extensão universitária aparece é o Decreto Nº 19.851 de 11 de abril de 1931, que dispõe sobre as Universidades Brasileiras. Há ali definição de extensão universitária em que se nota a alusão à difusão de conhecimentos úteis à coletividade e à solução de problemas sociais.

Art. 42 - A extensão universitária será efetivada por meio de cursos e conferências de caráter educacional ou utilitário, uns e outras organizados pelos diversos institutos da Universidade, com prévia autorização do Conselho Universitário. Os cursos e conferências, de que trata este artigo, destinam-se principalmente à difusão de conhecimentos úteis à vida individual ou coletiva, à solução de problemas sociais ou à propagação de idéias e princípios que salvaguem os altos interesses nacionais (BRASIL, 1931).

O documento dá um caráter de interação entre sociedade e comunidade para a atividade de extensão, embora faça referência à “difusão” de conhecimentos por parte da comunidade, revelando uma concepção de certa forma assistencialista do saber universitário, como se verá em maior detalhe na próxima seção.

É apenas com a promulgação da nova Constituição Federal de 1988 que extensão passa a integrar as atribuições da universidade, da forma assim descrita

Art. 207 – As universidades gozam de autonomia didático científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. (BRASIL, 1988)

Posteriormente, este princípio também será citado mandatoriamente no corpo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9394/96

Art. 43. – A educação superior tem por finalidade:

[...]

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição. (BRASIL, 1996)

A extensão universitária atualmente, conquanto já massificada no conjunto das instituições superiores de ensino, segundo os autores guarda em uma boa parte de suas iniciativas características mais ligadas ao assistencialismo do que à prática de diálogo entre os saberes científico e popular, como se verá na próxima seção.

2.2. CONCEPÇÕES DE EXTENSÃO NA CONTEMPORANEIDADE

Pivetta et al (2010) apresentam um antagonismo entre duas práticas extensionistas, de um lado aquela que parte do pressuposto da ação da universidade perante a comunidade como “divulgação” ou “aplicação” do conhecimento científico produzido por acadêmicos e especialistas “detentores do saber”, e de outro lado a prática que trata a extensão universitária como momento de interação entre o saber acadêmico-científico e o saber comunitário (PIVETTA ET AL, 2010). No dizer das autoras, na segunda concepção a

[...] extensão universitária vai muito além da transmissão, divulgação ou aplicação do conhecimento pelo conhecimento. Busca, continuamente, problematizar o ensino pela vivência presencial, solidária e transformadora, e a partir daí constituir-se como geradora de pesquisa. (PIVETTA ET AL, 2010, p. 387)

Já o Fórum de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX, 1987), lança uma definição de extensão própria do período de redemocratização vivido pelo Brasil de então, ao afirmar que a extensão universitária é um processo

[...] educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade. É uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à Universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento.. (FORPROEX, 1987, p. 11)

De especial importância neste trabalho, Jezine (2004) apresenta uma dualidade entre vertentes teóricas no contexto brasileiro da ação extensionista a partir de 1970. A primeira defendendo a extensão como função autônoma visando à integração da pesquisa e ensino, e a segunda, que incorpora a extensão às práticas de ensino e pesquisa partindo da crítica da à extensão voltada para a prestação de serviços numa concepção de molde assistencialista.

Dessa dualidade surge a caracterização de três concepções de extensão universitária: a concepção assistencialista, a de caráter acadêmico, e por fim, a concepção mercantilista.

O Quadro 1 a seguir, elaborado pelos autores deste trabalho, traz categorização analítica da classificação apresentada por Jezine (2004).

QUADRO 1 – Perspectivas Ensino-aprendizado da Extensão Universitária Brasileira para Jezine (2004)

Perspectiva Categoria.	PERSPECTIVA ASSISTENCIALISTA	PERSPECTIVA ACADÊMICA	PERSPECTIVA MERCANTILISTA
Papel Principal da Extensão	Atendimento às necessidades da Comunidade através da prestação de serviços	Integração do Ensino-Pesquisa; Relação Universidade-Sociedade; Relação Teoria-Prática em perspectiva dialética	Articulação Comercial da Universidade
Produto da Universidade à Comunidade	Conhecimento a ser “transmitido” e “ensinado”	Intercâmbio entre conhecimentos Técnicos Especializados e aqueles construídos pela comunidade	Mercadoria a ser comercializada
Características da Ação Extensionista	Programas esporádicos nas comunidades (cursos práticos, conferências, serviços), visando à “Resolução” imediata e paliativa de problemas sociais	Extensão como parte integrante e permanente da dinâmica pedagógica curricular do processo de produção do conhecimento	Prestação de serviços aos parceiros, formatados de acordo com as características da demanda
Papel do Público das práticas de Extensão	Comunidade de carentes e desempregados como portadora de demandas sociais emergentes, que recebem cursos profissionalizantes, assistência e serviços essenciais, agente passivo no recebimento de informação/conhecimento	Comunidade não mais como um agente passivo no recebimento de informação/conhecimento transmitidos, ao contrário, passa a ser participativa e crítica, construtora de novos modos de organização social, libertadora de suas condições	Todos são tratados como consumidores que pagam para ter acesso aos serviços extensionistas
Acesso do público	Acesso gratuito com foco nos membros de extratos e setores carentes e necessitados	O acesso é gratuito e universal, focado na interação e reflexão do público quanto às origens e soluções dos próprios problemas	Acesso através do pagamento de taxas e instrumentos contrários ao caráter público e gratuito
Consequências Institucionais	Extensão torna-se órgão de prestação de serviços assistenciais, promovendo a integração Universidade / Sociedade	Extensão torna-se um braço social da Universidade, buscando nova dimensão de Universidade, de Sociedade e de Sujeito, baseada no “Compromisso Social” como instituição pública	Extensão torna-se órgão de parceria comercial Universidade / Setores Externos em busca de financiamento
Consequências para o Currículo	Extensão é atividade menor na estrutura universitária, realizada por professores sem titulação e estudantes nas sobras de tempo, como solidariedade individual para com as carências sociais e oportunidade de prática profissional	Extensão é parte integrante e permanente da dinâmica pedagógica curricular, em que professores e alunos são envolvidos de forma dialógica, promovendo alteração da estrutura rígida dos currículos para uma flexibilidade curricular que possibilite a formação crítica	Extensão perde foco em demandas sociais e na relação teoria-prática, tornando-se atividade focada na dimensão econômica das parcerias, e fonte de renda
Formação Ideológica	Volta-se à manutenção das desigualdades sociais, vez que não questiona os fatores que provocam as desigualdades, focando suas ações no atendimento às comunidades carentes	Vê na relação Universidade/Extensão - Comunidade a possibilidade de uma ação transformadora da sociedade, questionando as razões da desigualdade, potencializando a organização política e autonomia da comunidade carente	Privatização Lato-Sensu da Universidade, busca financiar a ação extensionista através da comercialização da prestação de serviços

Fonte: elaborado pelos autores com base em Jezine (2004)

Esta categorização das práticas extensionistas apresentada por Jezine (2004) traz vários pontos de concordância com as análises efetuadas pelos outros autores já vistos, com destaque para a superação da perspectiva assistencialista pela perspectiva acadêmica, que na década de 1980 parecia cristalizar-se como o ideal de prática extensionista.

2.3. ABORDAGENS DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZADO

As abordagens presentes nos processos de ensino-aprendizado no Brasil, relevante objeto de pesquisa em educação, foram tratadas por Mizukami (1986), em sua obra clássica que apresentou 5 distintas abordagens, Tradicionalista, Comportamental, Humanista, Cognitivista e Sociocultural.

O Quadro 2 a seguir, elaborado pelos autores, relaciona o papel do público dos projetos de extensão nas distintas abordagens conforme apresentado por Jezine (2004), com o papel do sujeito do aprendizado de acordo com Mizukami (1986).

QUADRO 2 – Papel do Sujeito / Comunidade para Mizukami (1986) e para Jezine (2004)

Abordagem de Ensino Categoria	TRADICIONALISTA	COMPORTAMENTISTA	HUMANISTA	COGNITIVISTA	SOCIOCULTURAL
Papel do sujeito do aprendizado	Objeto passivo do processo, que obedece e realiza os comandos a ele determinados pelos professores, pedagogos, gestores escolares e outros adultos, sendo a relação professor / aluno totalmente vertical	Agente ativo do processo de ensino-aprendizagem, o aluno nessas 4 abordagens constrói o conhecimento, atribuindo cada abordagem uma importância maior ou menor a elementos como professores, meio, sociedade, etc.			
Perspectiva de Extensão Categoria	ASSISTENCIALISTA	ACADÊMICA			
Papel do Público das práticas de Extensão	Agente passivo no recebimento de informação/conhecimento; Comunidade de carentes e desempregados como portadora de demandas sociais emergentes, que recebem cursos profissionalizantes, assistência e serviços essenciais,	Comunidade participativa e crítica, construtora de novos modos de organização social, libertadora de suas condições, não mais como um agente passivo no recebimento de informação/conhecimento transmitidos,			

Fonte: Elaborado pelos autores com base em Mizukami (1986) e Jezine (2004)

São perceptíveis no Quadro 2 acima as fortes semelhanças existentes entre a concepção assistencialista da prática extensionista e a abordagem tradicionalista do ensino aprendizado, mormente sobre o papel dos sujeitos do aprendizado em ambos os processos, já que os membros da comunidade “recebem” o conhecimento nos cursos e palestras extensionistas tendo papel tão passivo quando o dos alunos ao “receberem” o conhecimento do seu professor durante boa parte das suas aulas.

Também são perceptíveis no Quadro 2 as semelhanças entre a concepção acadêmica da extensão universitária (JEZINE, 2004) e as abordagens Cognitivista, Humanista e Comportamentalista do ensino-aprendizado (MIZUKAMI, 1986) no que diz respeito ao caráter ativo e autônomo do papel assumido pelos sujeitos do aprendizado no processo.

Há também uma certa semelhança entre a concepção acadêmica da extensão e a Abordagem Sociocultural de Paulo Freire (2005), já que, em ambas, o sujeito do aprendizado é estimulado assumir um papel ativo na construção do conhecimento, chegando a contestar a sua situação concreta e as origens das mazelas sociais.

Além disso, o próprio conhecimento é tratado de forma dualista de acordo com diferentes abordagens e perspectivas, conforme se vê no Quadro 3 a seguir.

QUADRO 3 – A Construção do Conhecimento para Mizukami (1986) e para Jezine (2004)

Abordagem de Ensino Categoria	TRADICIONALISTA	COMPORTAMENTAL	HUMANISTA	COGNITIVISTA	SOCIOCULTURAL
Construção do Conhecimento	Conhecimento externo ao aluno, que o “absorve” dos professores.	Conhecimento é construído pelo aluno a partir da mediação dos professores, e segundo características individuais e do meio que o cerca.			
Perspectiva de Extensão Categoria	ASSISTENCIALISTA	ACADÊMICA			
Construção do Conhecimento	Conhecimento a ser “transmitido” e “ensinado” à comunidade	Intercâmbio entre conhecimentos Técnicos Especializados e aqueles construídos pela comunidade			

FONTE: Elaborado pelos autores com base em Mizukami (1986) e Jezine (2004)

A seguir, são abordados os aspectos metodológicos.

3. ASPECTOS METODOLÓGICOS

Este trabalho teve como principal fonte de dados os formulários dos 84 projetos de extensão universitária catalogados desde 2008 até agosto de 2015 no âmbito do Campus Araquari do IFC, cujo acesso foi gentilmente permitido pela coordenação de extensão.

Para a classificação das variáveis levou-se em consideração que cada formulário registrado junto à coordenação de extensão tem vários campos preenchidos pelos responsáveis proponentes de cada projeto, campos que neste estudo foram tomados como variáveis dos tipos categórico, numérico e alfanumérico.

Foi composto um banco de dados no software online Google Planilhas, tendo sido necessário realizar transformações iniciais de variáveis categóricas em numéricas no software SPSS Versão 21 – logo após a tabulação dos dados, antes das análises propriamente ditas.

Tendo em vista a proposição de Jezine (2004) no sentido de que a prática extensionista classifica-se principalmente em 3 categorias, Assistencialista, Acadêmica e Mercantilista (conforme Quadro 1, pág. 07 deste trabalho) buscou-se tratar o banco de dados para identificar-se em qual categoria cada projeto se encaixa.

Devido às diferentes versões de formulário existentes nos projetos analisados, além da existência de formulários com grande número de campos em branco, optou-se por eliminar 34 formulários, totalizando um número final de 50, além de realizar análise descritiva sobre os dados, sendo por isso um estudo de caráter exploratório. Foram realizadas análises de frequência e cruzamentos de dados.

Além das variáveis disponíveis nos formulários, foram geradas pelos autores do trabalho variáveis que associam cada projeto de extensão a uma perspectiva de extensão universitária, conforme descrito por Jezine (2004) e a uma abordagem de ensino-aprendizagem, conforme apresentado por Mizukami (1986).

A hipótese (H1) é que, embora venha a ser confirmada a presença de alguns projetos na categoria Acadêmica de extensão universitária, a maioria é de projetos enquadrados nas categorias Assistencialista e Mercantilista (JEZINE, 2004).

A seguir, são apresentados os resultados do diagnóstico analítico realizado sobre os dados do IFC Campus Araquari.

4. RESULTADOS

Os principais resultados da pesquisa são expostos nas seções a seguir, abordando o perfil dos professores proponentes, características gerais dos projetos, associação com outras organizações e finalmente a categorização geral dos projetos de extensão do campus.

4.1. PERFIL DOS PROFESSORES PROPONENTES

Após o tratamento descritivo dos 50 projetos de extensão analisados, obteve-se os seguintes resultados de perfil dos proponentes, em termos percentuais em relação ao total. No que diz respeito ao gênero dos proponentes, a Tabela 1 abaixo permite verificar-se equilíbrio entre professores e professoras.

TABELA 1 – Gênero do Coordenador / Proponente

MASCULINO	FEMININO
26	24

Fonte: Elaborado pelos autores com dados do IFC - Araquari

Outra variável de perfil dos proponentes de projetos de extensão, a titulação de cada um, mostra uma grande preponderância dos portadores de títulos strictu sensu sobre os demais professores, 88% do total.

TABELA 2 – Titulação do Coordenador / Proponente

DOCTORADO	MESTRADO	ESPECIALIZAÇÃO	GRADUAÇÃO	NÃO INFORMADO
20	24	2	3	1

Fonte: Elaborado pelos autores com dados do IFC - Araquari

Esclareça-se contudo que, uma vez que a titulação do proponente entra como critério de avaliação e seleção dos editais para aprovação de projetos de extensão e pesquisa, os dados da Tabela 2 não podem ser interpretados como uma tendência maior de mestres e doutores empreenderem atividade extensionista, sobre outros.

Uma outra variável de perfil também apresenta preponderância de uma categoria em relação às demais, é o Regime de Trabalho dos proponentes, que em Araquari pode ser de 40 Horas Semanais – 40H, de 40 Horas Semanais com Dedicção Exclusiva – DE, ou ainda, 20 Horas Semanais – 20H, conforme Tabela 3.

TABELA 3 – Regime de Trabalho do Coordenador / Proponente

DE	40H	20H
47	1	2

Fonte: Elaborado pelos autores com dados do IFC - Araquari

A prevalência de Professores com Dedicção Exclusiva – DE à frente projetos de extensão, da ordem de 94% dentre o total de professores proponentes, também não deve ser interpretada como maior tendência desta categoria de docentes a empreender atividade extensionista, senão como uma consequência do fato de que a maioria absoluta dos docentes nos institutos federais está submetida ao regime DE (BRASIL, 2015).

4.2. CARACTERÍSTICAS GERAIS DOS PROJETOS

Os projetos sob análise apresentam características que permitem classificá-los em categorias facilmente perceptíveis. No que diz respeito à grande área do saber, por exemplo, a Tabela 4 a seguir mostra a distribuição dos projetos analisados dentre as áreas do saber.

TABELA 4 – Grande Área de Atuação do Projeto

Ciências agrárias	15
Ciências exatas e da terra	14
Linguística, letras e arte	7
Ciências humanas	4
Ciências sociais e aplicadas	3
Não informado	3
Ciências biológicas	1
Outros	1
Ciências agrárias + ciências sociais e aplicadas	1
Ciências agrárias + ciências humanas	1
Engenharias	0
Ciências da saúde	0

Fonte: Elaborado pelos autores com dados do IFC - Araquari

Tal disposição confirma a influência da origem do campus Araquari – ex-escola agrotécnica federal criada em 1954 e transformada em campus do IFC apenas em 2008 – sendo ainda majoritários os cursos e atividades voltados às ciências agrárias e da Terra.

Outra variável de perfil dos projetos de extensão, a área temática de atuação de cada projeto, tem sua análise de frequência vista na Tabela 5 a seguir.

TABELA 5 – Área Temática do Projeto

Educação	14
Tecnologia	8
Meio ambiente	7
Outras combinações	7
Cultura	3
Não informado	3
Saúde	2
Comunicação	1
Direitos humanos	1
Trabalho	0

Fonte: Elaborado pelos autores com dados do IFC - Araquari

Uma variável que permite ainda um outro olhar sobre o conjunto dos projetos de extensão do IFC Araquari é aquela referente à abrangência territorial ou geográfica da atividade extensionista, conforme percebido na tabela 6 a seguir.

TABELA 6 – Abrangência Territorial do Projeto

Regional	22
Local	18
Local + regional	3
Estadual	2
Nacional	1
Internacional	1
Não informado	3

Fonte: Elaborado pelos autores com dados do IFC - Araquari

A presença massiva de projetos de abrangência local e regional (86% do total) associa-se diretamente com o caráter comunitário da prática extensionista. Contudo, é preciso levar em consideração que a implementação de projetos locais ou regionais é mais simples e prática que a proposição de projetos nacionais ou estaduais, tanto em termos logísticos, quanto para aprovação, o que não pode ser desconsiderado.

4.3. ASSOCIAÇÃO COM OUTRAS ORGANIZAÇÕES E COM A COMUNIDADE

Algumas variáveis disponíveis nos formulários permitem inferir-se sobre a tendência de associação das práticas extensionistas do IFC Araquari com outras organizações, com a comunidade externa e mesmo com o corpo acadêmico.

Nesse sentido, a Tabela 7 a seguir apresenta a frequência dessas associações.

TABELA 7 – Coparticipantes do Projeto

Comunidade acadêmica interna e externa	20
Setor público	10
Outras combinações	9
Sociedade civil e organizada	3
Setor privado	3
Não há	2
Não informado	3

Fonte: Elaborado pelos autores com dados do IFC - Araquari

Como se vê, a maior presença de projetos associados ocorre justamente a partir de associações com participação da comunidade acadêmica interna e externa, seguida pela associação com o setor público e em seguida por combinações de co-participação, somando as associações com o setor privado apenas 6% do total, o que a princípio afasta a hipótese de prevalência de iniciativas extensionistas de caráter mercantilista.

4.4. CATEGORIZAÇÃO DOS PROJETOS DE ACORDO COM AS PERSPECTIVAS DA LITERATURA

Finalmente chega-se ao resultado principal deste trabalho, a classificação do conjunto das ações extensionistas do campus Araquari do IFC de acordo com as concepções de ação extensionista propostas por Jezine (2004) e de acordo com as abordagens de ensino-aprendizagem propostas por Mizukami (1986).

A Tabela 8 a seguir apresenta as distintas abordagens e ensino-aprendizagem propostas por Mizukami, agrupadas de acordo com o número de projetos de extensão catalogados no campus Araquari do IFC com elas associados. A abordagem tradicional é mostrada em coloração mais escura, contrastando com as outras 4 abordagens.

TABELA 8 – Abordagens de Ensino-Aprendizagem presentes nos Projetos

TRADICIONAL	COGNITIVISTA	SOCIOCULTURAL	COMPORTAMENTALISTA	HUMANISTA
10	29	8	2	1

Fonte: Elaborado pelos autores com dados do IFC – Araquari, de acordo com Mizukami (1986)

Destaque-se que, ao contrário da suspeita inicial dos autores, a abordagem tradicional está expressa em apenas 10 dos 50 projetos de extensão analisados (20% do total), de acordo com a análise efetuada sobre os formulários de inscrição.

Acerca das concepções de Ação Extensionista, tal como propostas por Jezine, a Tabela 9 a seguir apresenta o número de projetos de extensão classificados de acordo com cada uma.

TABELA 9 – Concepções de Ação Extensionista presentes nos Projetos

ASSISTENCIALISTA	ACADÊMICA
8	42

Fonte: Elaborado pelos autores com dados do IFC – Araquari, de acordo com Jezine (2004)

Observa-se que, ao contrário da suposição inicial dos autores, não há nenhum dos projetos de extensão classificado como Mercantilista.

O cruzamento dos dados da Tabela 8 com a Tabela 9, mostrado na Tabela 10 a seguir, revela curiosamente que nenhum dos projetos classificados dentro da abordagem tradicional de ensino-aprendizagem corresponde à categorização assistencialista de extensão universitária, como seria de se esperar.

TABELA 10 – Cruzamento “Concepção de Extensão X Abordagem de Ensino-Aprendizagem Predominante”

CONCEPÇÃO	Abordagem de Ensino-Aprendizagem Predominante					Total
	Cognitivista	Comportamentalista	Humanista	Sociocultural	Tradicional	
Acadêmica	26	2	1	3	10	42
Assistencialista	3	0	0	5	0	8

Fonte: Elaborado pelos autores com dados do IFC – Araquari sob Jezine (2004) e Mizukami (1986)

Tal fato, contudo, precisa ser entendido à luz do viés metodológico adotado, já que nesta pesquisa se utiliza como fonte de dados para a caracterização dos projetos de extensão a descrição dos mesmos conforme o formulário de registro junto à coordenação de extensão do campus, descrição que pode ser bastante diferente dos resultados obtidos pelos projetos.

Prosseguindo no diagnóstico, a análise dos resultados expostos nas Tabelas 8, 9 e 10 permite negar-se preliminarmente a hipótese inicial, ou seja, observa-se no escopo dos projetos de extensão do campus Araquari uma presença majoritária de ações com caráter acadêmico.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo principal interpretar, à luz dos dados disponíveis sobre as práticas extensionistas consubstanciadas nos projetos de extensão vigentes no âmbito do campus Araquari do IFC de Educação Ciência e Tecnologia, o viés presente na ação extensionista deste campus, de acordo com as proposições de Jezine (2004) e Mizukami (1986).

Inicialmente foi realizada uma revisão da literatura especializada, abordando especialmente as temáticas gerais (1) origens da extensão no Brasil; (2) concepções atuais de extensão e (4) abordagens do processo de ensino-aprendizagem.

Foram analisados os dados disponíveis em 50 formulários de registro de projetos de extensão, gentilmente cedidos pela coordenação de extensão do campus Araquari.

Acerca do primeiro e do segundo objetivos específicos, que eram compor inventário sistemático de projetos de extensão em andamento no âmbito do Campus Araquari e classificar e categorizar os projetos listados de acordo com as abordagens e tendências descritas na literatura identificadas, tais objetivos foram cumpridos, com os projetos digitalizados e agrupados num banco de dados pormenorizado, separando-se os projetos de acordo com os critérios de Jezine (2004) e Mizukami (1986).

A respeito do terceiro objetivo específico, analisar comparativamente as distintas abordagens existentes em cada projeto, tal objetivo teve sido plenamente realizado, com a análise detalhada dos projetos.

Sobre o último objetivo específico, compor diagnóstico analítico do quadro de atividades extensionistas deste campus, tal objetivo foi realizado, com o diagnóstico analítico apontando para um quadro de atividade extensionista marcadamente relacionado ao aspecto acadêmico dessa atividade, de acordo com a classificação de Jezine (2004).

Os resultados expressos nas seções 4.1, 4.2, 4.3 e 4.4 acima permitiram inferir-se preliminarmente que a maioria dos projetos extensionistas analisados baseiam-se na concepção da extensão como uma integração do ensino-pesquisa baseada na relação Universidade-Sociedade, com tentativa de intercâmbio entre conhecimentos técnicos especializados e aqueles construídos pela comunidade (JEZINE, 2004).

Registre-se que os dados utilizados se referem aos formulários dos projetos de extensão arquivados na coordenação de extensão do campus Araquari do IFC, sendo por isso anteriores à execução dos próprios projetos, cujos resultados podem ter se mostrado na prática muito diferentes de sua descrição no texto dos formulários.

Finalmente, considera-se que o artigo pode contribuir com estudos posteriores sobre a atividade extensionista em instituições públicas de educação, notadamente os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia, na medida em que apresenta um esforço metodológico de categorização de iniciativas de extensão universitária de acordo com prescrições presentes na literatura especializada.

6. REFERÊNCIAS:

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília : 1988. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/atividade/const/con1988/CON1988_07.05.2015/CON1988.pdf>. Acesso em 31 jul 2015.
- BRASIL. **DECRETO Nº 19.851, de 11 de abril de 1931, Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário**. Brasília : 1931. Disponível em: <<http://legis.senado.leg.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=40255&tipoDocumento=DEC&tipoTexto=PUB>>. Acesso em 31 jul 2015.
- BRASIL. **LEI Nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília : 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em 08 ago 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. **A Rede Federal por Estado: Mapa da Rede Federal**. Fev. 2015. Disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=183&Itemid=75>. acesso em 05 fev 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Extensão Universitária**. 1999. Disponível em: <<https://www.uniube.br/ceac/arquivos/PNEX.pdf>>. Acesso em 02 ago 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Pronatec: Novas oportunidades de acesso ao ensino técnico e emprego**. Brasília. 26 mar 2013. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br>>. Acesso em 31 jul 2015.
- FORPROEX, Fórum dos Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. **Plano Nacional de Extensão Universitária**. Disponível em: <<http://www.renex.org.br/documentos/Colecao-Extensao-Universitaria/01-Plano-Nacional-Extensao/Plano-nacional-de-extensao-universitaria-editado.pdf>> Acesso em 03/08/2015>. Acesso em 13 ago 2015.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 40ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- IBGE, Centro de Documentação e Disseminação de Informações. **Brasil: 500 anos de povoamento**. Rio de Janeiro : IBGE, 2007. 232 p. ISBN 978-85-240-3940-9. Disponível em: <<http://www.brasil500anos.ibge.gov.br>>. Acesso em 08 ago 2015.
- JEZINE, Edineide. As Práticas Curriculares e a Extensão Universitária. In: **Anais do 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária**. Belo Horizonte – 12 a 15 de setembro de 2004. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/congext/Gestao/Gestao12.pdf>>. Acesso em 10 ago 2015.
- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986 (Temas básicos de Educação e Ensino).
- PACHECO, Eliezer. **Os Institutos Federais: Uma Revolução na Educação Profissional e Tecnológica**. 2009. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=3787&Itemid=>. Acesso em 05 mai 2015.
- PIVETTA, Hedioneia Maria Foletto; BACKES, Dirce Stein; CARPES; Adriana, BATTISTEL; Amara Lúcia Holanda Tavares; MARCHIORI, Mara. Ensino, Pesquisa e Extensão Universitária: em Busca de uma Integração Efetiva. In: **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 16, n. 31, p. 377-390, jul./dez. 2010. ISSN 1516-4896.
- TAVARES, Maria das Graças Medeiros. **Extensão Universitária: novo paradigma de universidade?** Maceió : UFAL, 1997. 235 p.
- VILLAR, Ana Eugênia de Vasconcellos. **Extensão Universitária: concepções e ações na UFRN, sob a temática direitos humanos e justiça no período de 2008 a 2010**. Dissertação de Mestrado. Natal : UFRN. 2011.

FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: CONTRIBUIÇÕES DO PIBID

SOPELSA, Ortenila
Universidade do Oeste de Santa Catarina-Unoesc
ortenila.sopelsa@unoesc.edu.br

MELLO, Regina Oneda
Universidade do Oeste de Santa Catarina-Unoesc
tegina.mello@unoesc.edu.br

EIXO TEMÁTICO 2: Estratégias e experiências educativas.

RESUMO O estudo investigou como o programa de iniciação docente-PIBID, contribui na formação continuada de professores. A pesquisa qualitativa, de cunho exploratória na metodologia de análise de conteúdo envolveu cinco professores da educação básica (supervisores), cinco acadêmicos pibidianos e três coordenadores de área. A análise dos dados coletados por meio de entrevistas semiestruturadas evidenciou que o PIBID possibilita discussões teóricas no exercício das práticas pedagógicas e contribui para a formação continuada dos professores e acadêmicos. Os bolsistas envolvidos registraram a oportunidade de aprender a planejar intervenções pedagógicas, executar e refletir sobre a própria prática docente vivenciada em contextos colaborativos.

Palavras-chave. Formação Continuada. Educação Básica.PIBID.

1 INTRODUÇÃO

Em razão dos desafios que as ciências, a tecnologia e o mundo do trabalho impõem aos profissionais, a formação permanente se evidencia como uma necessidade. Os rápidos e contínuos avanços científicos e tecnológicos e o mundo do trabalho exigem qualificação constante porque mudam as exigências educacionais da população. Por isso, a educação se vê envolta nos desafios de atender a essa necessidade de formação constante.

É neste contexto que a formação continuada de professores emerge como uma exigência pedagógica no cotidiano da educação e como estratégia de ação no Ensino Superior. Cabe à Universidade, enquanto instituição voltada à formação profissional e humana, entender as necessidades educacionais das pessoas e desenvolver programas, ações, projetos que assegurem capacitação inicial e contínua.

A educação é processo contínuo, não acaba com a formação inicial, mas é constante busca de aperfeiçoamento por meio de inúmeras alternativas para o desenvolvimento do conhecimento aprimorado, seja teórico, epistemológico e/ou prático do saber. (ZABALZA, 2004)

Os projetos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) são propostos por Instituições de Ensino Superior (IES) e desenvolvidos por grupos de licenciandos, sob supervisão de professores da Educação Básica e coordenação de professores das IES, com a finalidade de: a) incentivar a formação de docentes em nível superior para a Educação Básica; b) contribuir para a valorização do magistério; c) elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre Educação Superior e Educação Básica; d) inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo do ensino e da aprendizagem; e) incentivar escolas públicas de Educação Básica, mobilizando seus professores como conformadores dos futuros docentes e tornando-os protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; f) contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura; g) contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente (BRASIL, 2013).

Ao articular a Universidade à escola pública o programa possibilita aos acadêmicos vivenciar e conhecer experiências do cotidiano escolar, qualificando-se para o exercício da profissão de professor. Por sua vez, os professores da rede pública contribuem atuando como (co) formadores dos licenciandos. Esta sintonia oportuniza um novo olhar para a formação de professores, distanciando a ideia de que a teoria está na universidade e a prática no espaço escolar. Para as instituições educativas, o PIBID é de suma importância, já que fortalece a integração com a Educação Básica e pode criar espaços de práxis

A Unesco aderiu ao programa do PIBID em 2010 e atua em 48 escolas públicas com subprojetos nas áreas de Pedagogia, Educação Física, Artes Visuais, Música e História. Cada subprojeto atua com cinco acadêmicos bolsistas do respectivo curso em cada escola. O professor supervisor e o coordenador de área auxiliam e acompanham os bolsistas no desenvolvimento de competências docentes e preparação dos acadêmicos para o ingresso na carreira, objetivando dotá-los de postura investigativa e inspirá-los para o uso de novas metodologias e linguagens. O acadêmico vivencia, reflete e entende o que, por que e como planejar ações educacionais numa perspectiva da participação coletiva dos sujeitos.

O objetivo do estudo, desenvolvido por meio de pesquisa qualitativa, de cunho exploratório na metodologia de análise de conteúdo, foi investigar como o PIBID contribui na formação continuada de professores. A opção pela pesquisa qualitativa ocorreu em razão de favorecer a compreensão particular daquilo que se estuda, buscando o significado das ações, situações, representações dos indivíduos, enfim, daquilo que pode ser manifestado.

A pesquisa foi desenvolvida em duas escolas públicas da Educação Básica. A amostra foi composta por cinco professores que atuam na Educação Básica (no programa PIBID são denominados supervisores dos acadêmicos bolsistas), sendo quatro do Curso de Pedagogia e um do Curso de Música. Foram envolvidos ainda cinco acadêmicos bolsistas do Curso de Pedagogia e dois do Curso de Música. Também participaram dois coordenadores de Pedagogia e o coordenador do Curso de Música, somando um total de quinze sujeitos.

A coleta de dados foi efetuada a partir de entrevistas semiestruturadas com os sujeitos envolvidos na pesquisa. As entrevistas possibilitam a compreensão de sentidos das relações no contexto da pesquisa, como resultado dos processos de interlocução dialógica nas vozes dos pesquisados e do pesquisador, sem os limites rígidos de perguntas e respostas previamente determinadas.

As entrevistas foram realizadas em horário e local agendados com os sujeitos envolvidos. Ocorreram de forma oral e as respostas foram gravadas e transcritas. Vale enfatizar que as entrevistas foram autorizadas pelos sujeitos a partir do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, número de aprovação 51498615.7.0000.5367, Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE).

A fim de preservar a identidade dos envolvidos na pesquisa, assim foram denominados: os acadêmicos de Pedagogia AP1, AP2, consecutivamente; os de música AM1 consecutivamente. Os professores supervisores de Pedagogia como SP1, SP2, consecutivamente e o professor de música como SM1. Os coordenadores de Pedagogia como CP1 e CP2 e o Coordenador de Música como CM. A análise dos dados ocorreu a partir das entrevistas e à luz do referencial teórico.

Elegemos análise de conteúdo para interpretar o discurso dos acadêmicos, professores e coordenadores participantes da investigação, considerando seus contextos e permitindo entender o significado que o objeto de estudo representa no cotidiano escolar, para cada um deles.

Ao analisar os dados da presente pesquisa articulamos as concepções de diferentes autores com os relatos dos sujeitos envolvidos ao dar-lhes vez e voz, a fim de manifestar suas percepções, bem como contribuir para nossas vivências enquanto professoras e pesquisadoras, como também a possibilidade de ir além do que está posto na escola da Educação Básica.

2 FORMAÇÃO CONTINUADA ARTICULADA AO PIBID: COM A PALAVRA, ACADEMÍCOS E PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

A Universidade é a instância de formação docente e os Cursos de Licenciatura, prioritariamente, necessitam planejar currículos que atendam à formação inicial e continuada dos profissionais da educação. As constantes transformações da ciência, das tecnologias e do mundo do trabalho que exigem novos saberes e novas competências decentes, exigem repensar a formação docente.

Repensar a educação **é investir na qualidade dos profissionais formados nas IES**, considerando como, quando e o que é efetuado no que diz respeito à formação continuada, dos professores que atuam nas escolas ao longo dos anos de sua profissionalização docente.

Para Esteves e Rodrigues (1993, p. 44-45), formação contínua é:

Aquela que tem lugar ao longo da carreira profissional após a aquisição da certificação profissional inicial (a qual só tem lugar após a conclusão da formação em serviço) privilegiando a ideia de que a sua inserção na carreira docente é qualitativamente diferenciada em relação à formação inicial, independentemente do momento e do tempo de serviço docente que o professor já possui quando faz a sua profissionalização, a qual consideramos ainda como uma etapa de formação inicial.

É nesse contexto que se insere a formação continuada inclusiva, baseada na investigação, processo de aprimoramento de técnica, informação e/ou conhecimento. É por meio da formação continuada que os profissionais aprimoram suas ações de trabalho, analisam suas práticas e reveem seu compromisso social com a profissão, atentos aos avanços da ciência e da tecnologia presente.

A informação circula de maneira rápida e a educação necessita de professores que saibam produzir conhecimento a partir das inúmeras informações. De acordo com Sousa (2008, p. 25), “muitas políticas públicas investem constantemente na formação continuada dos docentes, pois estes precisam produzir saberes para se transformarem em membros de uma corporação específica, a dos que sabem ensinar.”

Nas Universidades, uma alternativa de formação contínua é oportunizada pelo programa do PIBID. As atividades se desenvolvem em escolas públicas de Educação Básica, considerando que a formação acadêmica acontece também na experiência e no envolvimento de ações do ensino e da aprendizagem no campo de trabalho.

No ano de 2014, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) concedeu 90.247 bolsas de iniciação à docência, abrangendo 283 Instituições de Ensino Superior públicas, privadas e comunitárias e 6.055 escolas públicas, despontando como um dos principais programas de formação inicial e valorização docente. (BRASIL, 2014, p. 73).

No contexto desse programa insere-se a discussão a respeito da distância entre o espaço formativo – a universidade – e o lócus da aplicação dos conhecimentos – a escola pública. Quanto mais distante está o docente em formação do seu contexto de ação, maiores as falsas expectativas a respeito da inserção, maior a possibilidade de frustração e menor a possibilidade de que esse estudante permaneça no ensino público.

Em razão dessa parceria entre a Universidade e as escolas públicas é necessário conhecer as relações que se concretizam nestes espaços e tempos, a fim de compreender a articulação do PIBID com a formação docente inicial e continuada. Assim, foi relevante considerar a percepção do acadêmico (bolsista), do professor (supervisor) e do coordenador de área, em relação ao PIBID enquanto processo de formação continuada.

Referindo-se à sua experiência no programa PIBID: AP3 assim se manifesta: “Essa articulação do PIBID é fundamental. Temos muita teoria na graduação, mas pouca prática da realidade da sala de aula. Não há articulação entre teoria e prática.”

Por sua vez, AP1 menciona: “O PIBID me trouxe o conhecimento na prática. Eu não tinha habilidade para cortar uma flor e hoje eu monto painéis. Tenho mais facilidade em articular meus conhecimentos com a necessidade dos alunos. O PIBID foi um complemento significativo na graduação.”

Na mesma esteira, AM1 assinala: “Com o PIBID vou aprendendo como ser professor, como agir com cada um dos alunos, pois são diferentes, tanto na questão cognitiva quanto na afetiva. Se nós acadêmicos sentimos que o afetivo influencia na aprendizagem, imagina então, os alunos do Ensino Fundamental.”

Sabemos que a percepção de AM1 não é considerada pela maioria dos professores, seja o nível de ensino que atua. Porém, geralmente, tal professor também não é percebido enquanto ser intelectual e emocional. No cotidiano da escola, de maneira geral, ele passa despercebido pelo seu colega, pelos gestores e muitas vezes pelos alunos. É considerado apenas que ele está aí para ensinar. Nesse sentido, Wallon (1975) postula: “nas relações do processo do ensino e da aprendizagem a afetividade ocupa lugar central. As emoções são a ferramenta principal de interação com os outros e com meio.”

As observações dos acadêmicos evidenciam que o conceito de formação acadêmica não pode apenas ser considerado como uma atividade com tempos e espaços determinados e limitados, mas como processo de construção. Construção essa que lhe oportunize articular o conhecimento adquirido no Ensino Superior articulado ao contexto da sala de aula na qual o acadêmico atua.

Nesse aspecto, Candau (2011, p. 69) propõe que “o fazer pedagógico (que abrange ‘o que ensina’ e ‘como ensina’) deve se fazer articulado ‘ao para quem’ e ‘para que’, expressando a unidade entre os conteúdos teóricos e instrumentais.” Observamos, então, que a educação se efetiva nos contextos e em seus entornos, considerando professor, aluno, conteúdo, objetivos, estratégias, métodos e atividades.

A inserção nas escolas básicas, em processo de aprender a ser docente orientada por um profissional com experiência, de maneira contínua, é uma alternativa de formação profissional nas interações da experientiação nas Licenciaturas. Consoante com Estrela (apud FERREIRA, 2007, p. 54),

[...] se quisermos contribuir para a mudança dos professores e das escolas, teremos de partir das suas culturas, o que aliás será mais coerente com a defesa que se faz, em termos teóricos, de “dar vez e voz”

aos professores e com a importância atribuída aos contextos para a compreensão da acção formativa ou educativa.

Nessa circularidade, AP4 declara: “Dedico mais tempo para estudos e planeamento, pois preciso estar preparada para atender os alunos. Porém essa experiência está sendo significativa. Todo planeamento do estágio, de organização de conteúdo aprendi no PIBID, muito mais que na faculdade.” Segundo a aluna, o programa representa uma oportunidade singular de formação profissional, ao possibilitar vivenciar situações pedagógicas. Referindo-se sobre o desempenho dos académicos na graduação, CM salienta

Percebo quem é académico na universidade. Eles conseguem entender a articulação entre a teoria e a prática. Percebem também, que é necessário leitura para o planeamento de suas aulas, como também a importância de articular o lúdico em suas atividades de ensino, envolvendo as diferentes disciplinas.

Da mesma maneira, CP2 destaca: “todas as bolsistas do PIBID têm noção de como é o funcionamento de uma escola. Se destacam entre as demais académicas do curso de pedagogia.”

A formação do professor depende sim da formação inicial, porém esta precisa ser articulada na experiência, na discussão e no envolvimento em situações do ensino e da aprendizagem. Segundo depoimento dos coordenadores, o programa PIBID se evidencia como uma estratégia eficiente na formação do professor articulada ao ensino e à aprendizagem na Educação Básica. Os académicos interagem na sala de aula da graduação, com exemplos da prática. Isso tudo requer que eles busquem mais leituras e diferentes metodologias de ensino.

Quanto à importância e necessidade de o profissional docente em formação vivenciar os espaços de atuação, Nóvoa (2009, p. 19) alerta:

É preciso passar a formação de professores para dentro da profissão [...], não haverá nenhuma mudança significativa se a comunidade de formadores e de professores não se tornarem mais permeáveis e imbricadas. [...] Refletir coletivamente sobre seu trabalho, mobilizando conhecimentos, vontades e competências, através do estudo aprofundado de cada caso, sobretudo nos casos de insucesso escolar; análise coletiva das práticas pedagógicas; obstinação e persistência profissional para responder às necessidades e anseios dos alunos; compromisso social e vontade de mudança [...], propostas que só fazem sentido se construídas dentro da profissão, se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre o próprio trabalho.

O entendimento do contexto em que acontece a formação docente nos leva a compreender como as ações executadas auxiliam no desenvolvimento dos saberes docentes. Quais as necessidades, como se evidenciam e de que forma influenciam na intervenção pedagógica em sala de aula.

Nesse sentido, AP2 relata: “O PIBID me proporcionou superar minha timidez perante os alunos e professores. Percebi que se não tiver voz e não conseguir mostrar a minha opinião, eu não vou ser uma boa professora.” A académica aponta que os bolsistas se capacitam para a reflexão responsável sobre as fragilidades e as potencialidades dos processos de educação, a partir da inserção nas escolas.

Já AP4 observa a articulação teoria e prática que o programa vem proporcionando a ela: “Quando entrei no Curso eu batalhei pelo PIBID justamente porque eu queria esse envolvimento. Tinha receio em ir para a sala de aula. A professora contribuiu, passei a integrar o que eu via na universidade com a prática.” Do mesmo modo, CP1 certifica: “o PIBID contribui de maneira significativa na formação continuada entre a Unesco e Educação Básica. As vivências experienciadas proporcionam aos académicos conhecer a realidade escolar, a fim de compreender e articular a teoria com a prática.”

Enquanto professoras das licenciaturas precisamos estar atentos ao que menciona AP4 e CP1. A relação teoria e prática é muito referendada nos cursos de licenciatura, por parte dos académicos, pois “existe uma grande distância entre os conhecimentos adquiridos durante o curso e o que o académico encontra na prática, sendo necessário uma revisão daquilo que é ensinado.” (CANDAU, 2011, p. 56).

Consideramos, nesse contexto, que o PIBID pode possibilitar a articulação entre a universidade, o académico e a Educação Básica. Com o apoio dos professores os académicos se apropriam da prática pedagógica e potencializam os estudos teóricos nas intervenções realizadas nas escolas. Em relação à oportunidade de vivenciar essas experiências como professora, AM2 declara:

A partir do PIBID observei que o conteúdo da escola tem relação com o contexto dos alunos. Por exemplo: alimentação. Eu apresentava figuras de comida e pedia para as crianças se aquela comida era saudável ou não. Elas respondiam e iam refletindo sobre como se alimentavam. Os alunos brigavam muito no recreio.

Na percepção de AM2 foi importante articular o conteúdo elegido pela escola e a teoria universitária, com a realidade dos alunos. A reflexão proporcionada aos alunos fez com que revissem sua maneira de alimentar-se. Do mesmo modo, observa-se que a formação inicial oportuniza diferentes conhecimentos teóricos, porém esses precisam ser articulados ao contexto vivenciado pelos acadêmicos. Nessa direção, Tardif e Lessard (2008, p. 133) enfatizam:

A forma universitária de ensino não poderia garantir, sem profundas adaptações, uma formação profissional de qualidade. Não é possível construir competências, limitando-se a distribuir saberes e a confiar em alguns estágios de fim de estudos para assegurar a ligação entre a teoria e prática.

Os projetos do PIBID organizam a formação acadêmica em movimentos de alternância porque possibilitam integrar teoria e prática em processos de vivência e parcerias no contexto de atuação profissional, nas escolas públicas de Educação Básica. AP3 assegura: “aprendemos na graduação a importância da socialização e da interlocução, mas só compreendemos isso no cotidiano da escola, com a ajuda da supervisora.”

Da mesma maneira, SP3 assinala: “Aprendi com as acadêmicas, muita teoria, a parte científica, que às vezes deixamos de lado pela praticidade da sala de aula. E o que eu repassei foi a minha experiência em sala de aula. Era uma troca constante.” Ao ser questionada em relação à troca de experiência e conhecimento entre a acadêmica e sua professora, SP5 estabelece:

Ao mesmo tempo que contribui na prática das acadêmicas elas proporcionaram que eu voltasse à teoria. Por exemplo Vygotsky, quando aborda que conhecimento, implica ação compartilhada nas interações. A importância do outro na aprendizagem. A questão da importância de considerar que o aluno não é só intelectual, mas também afetivo mencionado por Wallon. Considero que isso é uma formação continuada.

A formação continuada precisa ser entendida como permanente, conforme as necessidades sentidas pelos professores, seja no sentido teórico ou prático. Considerar também que ela precisa acontecer no cotidiano escolar durante os processos do ensino e da aprendizagem, exigindo assim estudo, planejamento, reflexão e ação. Segundo Ferreira (2007, p. 19-20),

A formação continuada é uma realidade no panorama educacional brasileiro e mundial, não só como uma exigência que se faz devido aos avanços da ciência e da tecnologia que se processam nas últimas décadas, mas como uma nova categoria que passou a existir no mercado da formação contínua e que, por isso, necessita ser representada cotidianamente no sentido de melhor atender à legítima e digna formação humana.

Diante disso, SP4 relatou: “Na sala de aula eu observava a prática delas (acadêmicas) e percebia que precisava aprender mais, principalmente nas ações lúdicas, nas quais os alunos desenvolviam com criatividade as atividades das diferentes disciplinas a partir do concreto, jogos e brincadeiras.”

Vale ressaltar que enquanto as acadêmicas revelam a experiência na escola como formação na prática, as professoras das escolas enfatizam a formação teórica que elas estão revisitando a partir dos estudos realizados entre elas. Consideramos relevante destacar aqui Pimenta (2002, p. 33), quando relata sua experiência com professores da Educação Básica,

Ao expor a importância da análise das práticas dos professores em seus contextos, colocavam em evidência a escola como espaço institucional de práticas coletivas. A compreensão dos processos de constituição do saber fazer docente no local de trabalho abria para o estudo da escola nos cursos de formação e para novas possibilidades de se articular a formação inicial e continuada.

Assim, a universidade precisa ser agente de formação continuada dos professores. Entender que o processo de educação precisa ser continuamente repensado. Planejar a educação significa trazer para a sala de aula alternativas que possibilitem o desenvolvimento dos acadêmicos enquanto profissionais da educação. A universidade precisa contribuir para que tal profissional perceba o que, como e para quem ensinar. Que observe as diferenças em sala de aula e como pode contribuir de maneira efetiva na aprendizagem dos alunos, seja para a área que for. Isso vai ao encontro do relato de AP2: “usamos jogos na matemática com o objetivo de estudar unidade, dezena e centena. Os alunos entenderam diferentes conceitos matemáticos. Observaram cores, tamanhos e quantidades. ”

AP1 destaca: “fizemos vários jogos baseados na Bacia Hidrográfica do Rio do Peixe: efluente, mata ciliar. Focamos a parte da geografia, da matemática e da língua portuguesa por meio da oralidade e sinônimo das palavras. Em Ciências, a parte orgânica, animais e plantas. ”

Ao referir-se aos jogos, Fernandes et al. (1995, p. 2) enfatizam:

[...] os jogos podem ser empregados em uma variedade de propósitos dentro do contexto de aprendizado. [...]. Até mesmo o mais simplório dos jogos pode ser empregado para proporcionar informações factuais e praticar habilidades, conferindo destreza e competência.

É preciso que o professor esteja atento aos jogos como auxílio para aprendizagem tornando-o material de apoio e não peça principal do conhecimento, observando os objetivos que aquela atividade trará para os alunos e se essa forma pedagógica contribuirá para o ensino e a aprendizagem.

Ainda, é necessário que os profissionais da educação estejam preparados para atuar em sala de aula, a fim de que o aprendizado seja efetivado mesmo diante das adversidades que a cultura implica. Portanto,

A preocupação pela “eficácia” da formação inicial e continuada aparece normalmente ligada às questões dos modelos e estratégias utilizadas, da sua adaptabilidade a evolução do papel do professor e educador e a diversidade dos contextos em que a ação educativa vai se desenvolver, da preparação para a investigação e para a inovação. (NÓVOA, 2000, p. 114).

A formação contínua de docentes não se limita a cursos frequentados, inúmeros diplomas ou ao método de formação, mas na atividade prática do profissional, em sua capacidade de regeneração, mudança e criatividade.

Os programas de iniciação e formação à docência possibilitam que os acadêmicos tenham a base fundamental para iniciar a docência com segurança, uma vez que “os saberes da experiência, os saberes do conhecimento e os saberes pedagógicos são de fundamental importância para o exercício da docência, de forma que se evite deixar o professor à deriva da própria sorte. ” (PIMENTA, 2002, p. 54).

É importante ressaltar que as universidades formadoras de docentes têm responsabilidades significativas na carreira de seus acadêmicos. Nas licenciaturas o PIBID pode contribuir na formação significativa, a fim de que o acadêmico possa refletir a respeito do conhecimento científico articulado ao cotidiano da sala de aula.

A educação e as formas de educar vêm se modificando e têm exigido do docente muito mais que conhecimento teórico. Na concepção de Nôvoa (2009, p. 240), “avançou-se muito do ponto de vista da análise teórica, mas se avançou muito pouco nas práticas da formação de professores. ”

Consideramos que a Universidade tem o papel preponderante de articular os conhecimentos teóricos à execução prática, principalmente no que se refere às licenciaturas. Nesse sentido, o PIBID oportuniza essas interlocuções e, conseqüentemente, as vivências na Educação Básica.

Outro aspecto mencionado pelos acadêmicos e supervisores foi em relação à contribuição do PIBID nas atividades de reforço, que teve como objetivo auxiliar alunos com dificuldades. De acordo com AP1: “Com o reforço nós trabalhávamos a dificuldade de cada um. Com auxílio da professora, desenvolvíamos atividades específicas. Na matemática, foi utilizado material dourado para estudar unidade, dezena e centena. Os alunos, a partir do concreto, assimilaram o conteúdo. ” Nesse sentido, AP3 salienta: “Nas aulas de reforço damos ênfase às dificuldades dos alunos nos diferentes conteúdos do primeiro ano. Percebemos que a alfabetização poderia ser trabalhada de maneira interdisciplinar. Trabalhamos Língua Portuguesa, Matemática e Geografia articulado ao contexto vivenciado por eles. ”

SP2 registra: “Com o reforço os alunos tiveram um avanço significativo nos diferentes conteúdos. Trabalhávamos as dificuldades individualmente. ” SP1 valoriza a brincadeira na operação matemática. “Com um aluno que tinha muita dificuldade na matemática, usamos a brincadeira com bolachas. Elas tinham símbolos numéricos. Desen-

volvemos a adição, a subtração e multiplicação. Observamos que a partir da brincadeira, adquiriram mais segurança nas operações matemáticas.” Na utilização de jogos para aulas de reforço, AP4 relata:

Para trabalhar a dificuldade com a matemática nós brincamos no pátio com a ordenação dos números, a ordem crescente e decrescente. Desenhei no círculo uma bola e coloquei os números dentro. Eles tinham que ir pulando. Eu pedia que eles pulassem dentro dos quadrados de forma crescente. Mas, professora, o que é crescente? Eu respondi: o que você entende por crescente? O aluno respondeu: é uma coisa. Muito bem! É como se fosse 1, 2, 3, 4 e vai crescendo? Ao final, os alunos compreenderam os conceitos de crescente e decrescente, de maneira efetiva.

Os jogos estão presentes no cotidiano dos alunos, estão além de uma brincadeira. Tem fundamental importância nas relações do ensino e da aprendizagem para construção de novos conhecimentos cognitivos, como na formação moral, afetiva e social. Piaget (1976, p. 160) registra:

O jogo é, portanto, sob as suas formas essenciais de exercício sensório-motor e de simbolismo, uma assimilação do real à atividade própria, fornecendo a esta seu alimento necessário e transformando o real em função das necessidades múltiplas do eu. Por isso, os métodos ativos de educação das crianças exigem que se forneça às crianças um material conveniente, a fim de que, jogando elas cheguem a assimilar as realidades intelectuais que, sem isso, permanecem exteriores à inteligência infantil.

A partir dos relatos, observamos, também, a importância de a escola planejar e contemplar o estudo individualizado, considerando as diferenças e especificidades existentes nas salas de aula. Pensar a intervenção pedagógica significa conhecer e respeitar essas diferenças. Por essas razões, o professor necessita aperfeiçoar-se para atender tais demandas, uma vez que,

[...] o único educador capaz de formar novas reações no organismo é a própria experiência [...]. Toda tese teórica é comprovada ou verificada mediante a prática, e sua veracidade só se estabelece quando a prática construída sobre aquela se justifica. É o mesmo que acontece com a aprendizagem da criança a teoria ajuda a entender os conteúdos, mas é na prática que o aluno irá compreender (VYGOTSKY, 2003, p. 75).

Enquanto professoras, precisamos contribuir para o desenvolvimento de cidadãos com visão crítica e reflexiva da sua realidade e de mundo; ser capazes de tomar decisões sobre o futuro; ter consciência política e social das questões que envolvem o contexto vivenciado.

A articulação entre os professores da Educação Básica e os acadêmicos pode contribuir significativamente no desenvolvimento do ensino e da aprendizagem na sala de aula da Educação Básica. A interlocução de diferentes saberes docentes media a intervenção pedagógica de maneira efetiva, de acordo com os envolvidos na presente pesquisa.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo investigou o Ensino Superior e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na formação continuada na Educação. Os dados da pesquisa evidenciam que o PIBID possibilita a aproximação das discussões acadêmicas com as práticas realizadas no contexto das escolas e oportuniza formação continuada, entendida como necessidade permanente de estudo teórico e reflexão sobre a prática.

A articulação entre Educação Básica e o PIBID, na voz dos acadêmicos, dos professores e Coordenadores possibilita compreender e aprender o exercício da profissão nas relações entre teoria e prática e no planejamento e execução das ações pedagógicas em contextos colaborativos.

Na percepção dos bolsistas, o PIBID contribui na formação docente porque oportuniza vivenciar a prática, integra a Universidade às Instituições Públicas de Educação Básica, concretiza a aproximação entre teoria e prática; desenvolve competências profissionais da docência; integra profissionais de diferentes contextos educativos, valoriza e significa os eventos da educação. Os bolsistas compreendem que a docência não é apenas uma atividade tarefa, mas é também reflexão e aprendizado contínuo.

Nas atividades dos subprojetos forma-se uma rede de atuação envolvendo a prática educacional nas escolas públicas, o estudo na Universidade e o desenvolvimento de estratégias educacionais possibilitadoras de diferentes

aprendizagens, em diferentes contextos de formação docente tanto para o aluno bolsista quanto para o professor da escola de educação básica.

Entendemos que este estudo não se encerra aqui, e que a pesquisa precisa ter sequência de investigação no que se refere à percepção das fragilidades da profissão docente; mais possibilidades de parceria entre escolas públicas e Universidade; aperfeiçoamento das práticas fundamentadas em teorias e entendimento da complexidade e importância do comprometimento para com a profissão.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Relatório de Gestão DEB 2009/2014**. Brasília, DF, 2014, v. 1. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf>. Acesso em: 20 out. 2015.

BRASIL. Portaria n. 096, de 18 de julho de 2013. 2013. Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência PIBID. Brasília: MEC/Capes. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 20 out. 2015.

CANAU, V. M. (Org.). **Rumo a uma nova didática**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

ESTEVES, Manuela; RODRIGUES, Ângela. **A análise de necessidades na formação de professores**. Porto: Porto Editora, 1993.

FERNANDES, Lúcio Dutra et al. Jogos no Computador e a Formação de Recursos Humanos na Indústria. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 6., 1995, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: SBC-UFSC, 1995.

FERREIRA, N. S. C. **Formação Continuada e Gestão da Educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

NÓVOA, António. **Professores imagens do presente**. Lisboa: Relgráfica artes gráficas. Benedita, 2009.

NÓVOA, Antonio (Org.). **Vidas de Professores**. Porto: Ed. Porto, 2000.

PIAGET, Jean. **Psicologia e pedagogia**. Tradução Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1976.

PIMENTA, Selma Garrido. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SOUSA, Maria Goreti da Silva. **A formação continuada e suas contribuições para a profissionalização de professores dos anos iniciais do ensino fundamental de Teresina- Pi: revelações a partir de histórias de vida**. 2008, 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade Federal de Piauí, Piauí, 2008.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O Ofício de professor: histórias, perspectivas e desafios nacionais**. Tradução de Lucy Magalhães. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

VYGOTSKY, Liev Semionovich. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

WALLON, Henri. **Psicologia e educação na infância**. Tradução Ana Rabaça. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

ZABALZA, M. A. **O Ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

BIOLOGIA DO AMAR E TERNURA PISTAS PARA CRIAR SENSIBILIDADE HUMANA E AMBIENTAL

Roque Strieder

Unoesc – roque.strieder@unoesc.edu.br

Aracéli Girardi da Silva

Unoesc - araceli.girardi@gmail.com

Eixo 2 – Estratégias e experiências formativas

Categoria- Comunicação oral

RESUMO

O contexto das crises, econômica, de recursos naturais e existenciais são reflexos da crise cultural e também da crise formativa. Como alternativa a esse cenário intranquilo e ameaçador, nosso objetivo é propor uma possibilidade formativa a ser desenvolvida em escolas como ações pedagógicas no âmbito da biologia do amar em consonância com a ternura. A investigação, com base em referenciais teóricos, tem como fonte principal as contribuições de Maturana e Yáñez (2009) e Fernández (2010). Para os autores, muitos são os aspectos que desencadeiam as crises existenciais do *Homo sapiens*, nesse sentido, a educação torna-se referência fundamental como possibilitadora de experiências formativas estratégicas e despertadoras do emocionar do amar e da ternura como perspectivas humanizadoras.

Palavras-chave: Educação. Biologia do amar. Ternura. Ser humano.

INTRODUÇÃO

Não é novidade a situação preocupante de nossa condição humana bem como a preocupante situação dos recursos naturais do planeta. É oportuno no momento, juntamente com a procura de diversas causas originárias, o envolvimento no sentido de criar estratégias alternativas.

As crises, econômica e de recursos naturais, são reflexos da crise cultural. Crise esta que evidencia o desencanto do ser humano, a sensação de vazio interior, o distanciamento interrelacional, ansiedade e angústia traduzidas em estresse e enfermidades somáticas. Enfermidades psicossomáticas acentuadas pelo eficientismo utilitarista, pela cronometria, pelas metas a cumprir e pelo consumismo como fonte hedonista. Convivemos com a radicalização da violência e da agressividade que se polarizam em atos de terrorismo, confrontos étnicos e religiosos, delinquência, corrupção e indiferença. É num viés alternativo a esse cenário intranquilo e ameaçador que nosso objetivo é propor uma possibilidade formativa, como alternativa, a ser desenvolvida em escolas. Tem sentido um linguajar e ações pedagógicas realizarem-se no âmbito da biologia do amar em consonância com a ternura?

Assim, ao refletirmos as temáticas ser humano e educação, na perspectiva do amar, tornam-se necessárias reflexões acerca das emoções e das relações de convivência humana e ambiental. O ser humano, como ser biológico e cultural, necessita da aproximação com o outro e o entorno para partilhar sua existência em um determinado contexto cultural e ambiental. Eis um desafio que requer um também desafio pedagógico que possa reconhecer o amar como dinâmica formativa no âmbito humano e ambiental.

Iremos abordar conceitos e princípios fundamentais que envolvem o ser humano e a educação sob a perspectiva da biologia do amar. Para tal realizamos pesquisa bibliográfica, tendo como fonte principal as contribuições de Maturana e Yáñez (2009) e Fernández (2010).

Segundo Maturana e Yáñez, ET all (2009, p.130)

num mundo em que as pessoas conseguem dar-se conta de seus critérios de validação por meio da reflexão, e optam por pensamentos, palavras e ações em e desde a biologia do amar, surge espontânea a harmonia antroposfera-biosfera e com isso o bem-estar de toda a existência.

O ser humano, reconhecido como tal, desde o princípio humanizador apresenta a linguagem como dinâmica biológica, constituída a partir de sons, imagens, signos, cores, ritmos, gestos, entre outros.

Para Maturana e Yáñez (2009), a noção de matriz biológico-cultural da existência humana conota o entrelaçamento biológico-cultural do viver humano em redes de conversações. O linguajar integra a constituição do ser humano e o seu relacionar-se com os outros. Esse linguajar vai além do ato de expressar a fala, uma vez que compõe a essência do viver e conviver de si e do outro. Um conversar que motiva o respeito consciente e reflexivo nas interações

cotidianas, pois todo encontro entre seres humanos, onde não há agressão recorrente, opera na confiança implícita da biologia do amar.

Segue uma reflexão olhando a contemporaneidade e, nela, o nascer de uma oportunidade para convívios na biologia do amar e da ternura. Abriremos espaço para trazer conversas entre a biologia do amar e a ecoternura. Sinalizaremos como destaques que ações pedagógicas podem oportunizar o desenvolvimento de experiências formativas tendo na gênese a biologia do amar e da ternura. De mãos dadas, no amar e na ternura, as diversas dimensões do viver e conviver humano possibilitam o respeito e a confiança em si, como também o respeito e a confiança nos outros, viabilizando a antroposfera, bem como o respeito e a confiança responsável pelo uso de recursos naturais, viabilizando a biosfera.

CONTEMPORANEIDADE: UMA OPORTUNIDADE PARA A BIOLOGIA DO AMAR

O ser humano do século XXI prefere permanecer isolado do convívio de pessoas. Escolhe estar conectado em redes “sociais”, chat, bate papo virtual, recebe e envia informações em tempo real utilizando produtos da tecnociência como computador, celular e internet.

Percebe-se uma transformação no convívio social que, segundo Maturana e Yáñez (2009), resulta de uma mudança cultural. Para os autores uma mudança cultural é uma mudança na configuração do emocionar e do agir dos membros que integram determinada cultura, na qual tem lugar uma mudança na rede fechada de conversações que originalmente definia a cultura que muda.

Maturana e Yáñez (2009) são enfáticos ao afirmarem que necessitamos viver como seres humanos para sermos humanos. Necessitamos de um viver social para sermos sociais. Porém, vivemos a negação sistêmica das condições relacionais, prática realizada de maneira consciente e inconsciente em diversos lugares, a saber, nas instituições escolares, nas ruas, no trabalho, no ambiente familiar, nos espaços recreativos, nos meios de comunicação e outros.

Segundo Maturana e Yáñez (2009) as distintas eras psíquicas da humanidade possuem semelhança com a dinâmica histórica de transformação integral da psique humana, desde sua concepção, passando pela infância, a juventude, a condição adulta e a maturidade reflexiva.

As eras psíquicas destacadas pelos autores são: Era Psíquica Arcaica, Matrística, Apoderamento, Moderna, Pós-moderna e Pós-pós-moderna. A descrição rápida é feita com base nas reflexões de Maturana e Yáñez (2009 p. 33/50).

A Era Psíquica Arcaica tem como dinâmica emocional fundamental o amar como um suceder espontâneo. Esta era refere-se à origem do humano, origem da família como modo permanente de conviver na intimidade do prazer e do bem-estar psíquico-corporal-relacional, vivenciados na naturalidade de seu suceder. A era psíquica arcaica finaliza com a necessidade explicativa, nascendo um diferente sentir que leva a uma diferente rede de conversações e diferentes fazeres.

A Era Matrística apresenta como dinâmica emocional fundamental o amar como um conviver desejado. Esta é a era do *homo sapiens-amans-amans*, uma forma de convivência em pequenos grupos que colaboram nos fazeres de participação no viver cotidiano e, unidos na sensualidade, ternura e sexualidade realizam um âmbito de bem-estar. A partir desta era vivemos a geração de mundos culturais e o conhecimento dos mundos vividos possibilita ampliar a consciência da unidade do e no existir. Essa era será substituída quando os sentires, que conservam o bem-estar no conviver, deixam de ampar-se na confiança espontânea trazendo a insegurança, a desconfiança e o medo, que abrem as portas para a necessidade de controle.

Na Era Psíquica do Apoderamento a dinâmica emocional fundamental é a veneração da autoridade. Era do despertar da consciência manipulativa na expansão da habilidade manual e explicativa no fazer e no viver. Ela possibilita o sentir do apoderar-se dos mundos que surgem no conviver. É nessa era que se constitui a linhagem humana do *Homo sapiens-amans e agressans* que guia seu viver na agressão e na dominação. Também se constitui a linhagem humana do *Homo sapiens-amans arrogans* que guia seu viver na arrogância e na vaidade. Essas duas linhagens geram a era psíquica moderna.

Nesta, a dinâmica emocional fundamental é o domínio da autoridade e alienação no poder. Era da expansão do saber da ciência e da tecnologia, conhecimento, apropriação e domínio do mundo natural em que se vive, porquê se crê e se sente ser possível dominá-lo e o dominamos. Conhecimento racional significa poder que requer obediência, para obter a qualquer custo os resultados desejados e não, a colaboração. Como se nega o amar no conviver gera-se dor e sofrimento. Mas, se a negação do amar ainda nos causa dor e sofrimento, desejamos reconectar-nos no amar travestido de justificativas racionais como bondade, solidariedade e compaixão. Dessa forma abrem-se as portas para nova era psíquica, a Pós-moderna.

A Era Psíquica Pós-moderna tem como dinâmica emocional fundamental o domínio do conhecimento racional e a onipotência. Era de dominação cultural da ciência e da tecnologia tornando possível fazer tudo o que imagi-

narmos ao operar com as coerências operacionais do domínio que imaginamos. É a era das alienações ideológicas, da liderança na apropriação da verdade única, da manipulação na desosnesticidade e uma cegueira intencional frente à geração de dor e sofrimento. No lugar da confiança, do respeito mútuo e por si mesmo, aparece o contrato e a entrega da autonomia e responsabilidade do conviver e fazer a um eleito superior. Mais uma vez a dor e o sofrimento, gerados pela negação do humano, não afastam por completo a nossa dimensão amorosa e nos ocorre a possibilidade do desapego às certezas, predispondo-nos à reflexão sobre nosso próprio viver. Sonhamos uma nova era psíquica, a Pós-pós-Moderna.

Na Era Psíquica Pós-pós-moderna a dinâmica emocional fundamental é o surgimento da reflexão e da ação ética consciente, como uma oportunidade. Uma das questões provocativas é: “Como é que, embora algumas vezes declaremos que o conhecimento, a ciência e a tecnologia nos levariam a ampliar o bem-estar no viver e conviver humano, geramos tanta dor e sofrimento?” (MATURANA; YÁÑEZ, 2009, p. 45). É a era da oportunidade para recriar a responsabilidade ética na antroposfera e na biosfera desde a ampliação da consciência de que nossas cegueiras éticas e ecológicas são as geradoras da dor e do sofrimento tanto na antroposfera quanto na biosfera. No caminho da reflexão-ação ética, podem ressurgir a honestidade, a prudência e o desejo do colaborar e do co-inspirar.

Nessa era surge a consciência e o entendimento da matriz biológico-cultural da existência humana

que gera, realiza e conserva o humano como gerador do cosmo que vivemos como âmbito relacional e operacional em que se dá o presente. Vivemos as seguintes dimensões psíquicas: i) Consciência e desejo da reflexão-ação ética; ii) Consciência da pertença a antroposfera e a biosfera; iii) Consciência de cuidado e responsabilidade pela biosfera e pela antroposfera (MATURANA; YÁÑEZ et al., 2009, p.51).

Esta era tenta trazer consigo a presença integral do ser humano, possibilitar a passagem para a colaboração da autonomia reflexiva e de ações na co-inspiração de projetos comuns, relacionados ao renascimento da colaboração. Se entendermos como aceitável o desapego às alienações, à onipotência e à apropriação podemos reiniciar a caminhada em direção “aos fundamentos psíquicos-biológicos de nosso existir humano amoroso como *Homo sapiens-amans amans* (MATURANA; YÁÑEZ, 2009, p. 46).

O reencontro com a consciência da reflexão ética nas ações, com a consciência da pertença à antroposfera e biosfera e com a consciência do cuidado, torna possível a ascensão e a ampliação da visão sistêmica que constitui o ser humano como ser reflexivo sobre seu viver e os tantos mundos que poderão ser gerados a partir dele.

A era pós-pós-moderna, começará quando nos dermos conta de que

o saber seria a relação do homem com a exterioridade, a relação do mesmo com o outro, em que o outro se encontra, finalmente, despojado de sua alteridade, se faz interior ao meu saber e sua transcendência se faz imanência. Os indivíduos humanos seriam humanos pela consciência (LEVINÁS, 2004, p.230).

A consciência nos torna humanos criadores e geradores de possibilidades de um conviver na harmonia, sem negação de si próprio e do outro. Nessa perspectiva o convívio responsável interrelacional volta-se às ações conscientes, como oportunidade de escolher viver e conviver na autonomia reflexiva sem causar dano aos outros e ao entorno ambiente.

Para Maturana e Yáñez et al (2009, p.64) nos educamos em nosso viver cotidiano no operar ético que se funda em três pilares de conduta espontânea, ou seja, pilares de conduta social responsável. Os três pilares, segundo os autores são: “o saber, o compreender e o ter à mão uma ação adequada á circunstância que se vive.”

A importância dos pilares está relacionada ao ser humano e seu agir nas diversas circunstâncias desenvolvidas no dia-a-dia ao desejarmos viver e conviver socialmente. O primeiro pilar, o saber, refere-se ao dar-se conta da natureza da encruzilhada social e ecológica vivenciada e das ações escolhidas que, se não efetivadas resultam em cegueira e ausência de consciência.

O compreender refere-se ao dar-se conta das distintas consequências sociais e ecológicas, de ações entre as quais se pode escolher. O terceiro, uma ação adequada à mão, associa-se a um fazer oportuno, preparar meios adequados na concretização das ações a partir das escolhas feitas.

Segundo Maturana e Yáñez et al (2009, p. 74) a história dos seres vivos

tem transcorrido num devir de continua mudança em torno da conservação do viver. Por que não poderíamos nós seres humanos gerar uma história cultural de contínua mudança em torno da conservação do bem-estar no respeito mútuo e na co-inspiração reflexiva, que leva a conservar esse conviver e a corrigir os erros que nos afastam dele em todas as redes de conservações que venhamos gerar?

Para os autores a educação é uma transformação reflexiva na convivência. É na transitoriedade do viver humano que se pode viver no caminho do amar.

O humano ocorre no efêmero, no trânsito entre um começo e um fim, e é nesse trânsito que se pode dar um viver no presente na conservação consciente do bem-estar que se vive quando se vive sem apego nem rejeição à consciência do efêmero que nos faz humanos, e humanos na biologia do amar (MATURANA e YÁÑEZ et al, 2009, p.101).

Maturana e Yáñez (2009) afirmam que a convivência tem a ver com as emoções do respeito, do amar, da possibilidade de escutar e respeitar-nos nas discrepâncias. Para eles o amar é o fundamento do viver e conviver individual na reflexão-ação-ética como o acontecer de um processo de transformação reflexiva na convivência educativa.

Na atualidade necessitamos de mudanças requerendo compromisso e consciência em relação aos atos e condutas com o outro, conosco e com o meio habitado. A conduta humana nasce no âmbito da emoção, ela organiza o espaço-operacional nos sentires e fazeres do ser humano.

Segundo Maturana e Yáñez (2009, p.73) os seres humanos, existem na contínua geração de mundos que surgem e são vividos

de um lado, no entrelaçamento recursivo de nossa dinâmica biológica, que é o espaço de existência desde onde somos seres vivos, e, de outro, no *linguajear*, que como fluir consensual de coordenações de coordenações de *fazeres* constitui o âmbito relacional em que existimos como seres humanos na realização biológica da materialidade de nosso viver.

Nós, como legítimos seres humanos, existimos no *linguajear*¹, realizamos reflexões e questionamentos como fluxos do *linguajear*, fenômeno que acontece no viver em processos que geram explicações sobre a origem das expectativas de desenvolvimento do entendimento humano.

Segundo Maturana e Yáñez (2009, p.75) o entendimento

é um ocorrer biológico possível graças ao operar do sistema nervoso, seja ele um sistema celular ou um sistema molecular, conforme os elementos operacionais que o compõem sejam mudanças de relações de atividades neuronal ou dinâmicas de mudanças de relações moleculares, mas ocorre como um viver relacional do organismo.

Neste sentido, o sistema nervoso atua como uma rede fechada de mudanças de relações de atividades entre seus componentes, e em seu operar não faz diferença entre o que é interno e o que é externo ao organismo. O organismo interage com o meio já o sistema nervoso não interage com o meio.

Esse diferente entendimento pode promover a mudança e tornar viável a geração de uma cultura da ternura, como inerente ao amar. Para Fernández (2010, p.51-52) o reencontro das atividades pedagógicas da e na sociedade ocidental, ao postular a biologia do amar requer uma cultura da ternura capaz de compreender

1) O papel decisivo da ternura no acabamento das estruturas cerebrais mais imaturas com as quais o ser humano nasce determinando o equilíbrio ou desequilíbrio agressividade-ternura. Esta origem comum capacita-a para se opor a deficiências e desordens provocadas por sua carência.

[...]

3) sua capacidade para conectar-nos com os processos de origem de nossa vida, gerando processos de “reprogressão” determinantes na facilitação do que temos denominado “mudança de pensamento” e “mudança de mentalidade”.

4) [...] uma certa tendência a apontar para o mundo da relação mãe-criança, e por fim da “ternura tutelar”, como “o ponto de partida de toda subjetividade ulterior”, como este núcleo último onde se dão a simbiose entre natureza (genética e biologia), história, cultura, memória e afetos, a partir de onde surge nossa subjetividade [...] Isto nos permitirá mostrar a “ternura” como o espaço em que emerge a autoconsciência da criança e a origem da identidade pessoal e, por isso, como o berço do Ser...

¹ “É o fluir em coordenações de coordenações comportamentais consensuais. Quando, numa conversação, muda a emoção, muda também o fluxo das coordenações de coordenações comportamentais consensuais. E vice-versa. Esse entrelaçamento do *linguajear* com o emocionar é consensual e se estabelece na convivência” (MATURANA e VERDEN-ZOLLER, 2004, p. 262).

Assim, a ternura, desde os primeiros momentos de vida, cultivados pela mãe e articulados ao ambiente familiar, social e pelas circunstâncias históricas torna-se um albergue no seio do qual se faz possível a biologia do amar. Na 1ª etapa de vida da criança constitui-se a chave perceptiva do numinoso, uma espécie de passagem, de transcendência religiosa, social, psicológica e pedagógica. A ternura tem como fundamento principal a proximidade que ampara, na qual o ser humano acolhe em seu interior o núcleo e a raiz antropológica da esperança, da fé e do amar.

Para Fernández (2010, p.58) o ser humano se convenceu que seu nascimento, como pessoa/persona, não é um fato biológico ou automático,

mas precisa de um segundo útero, social ou psíquico, fundamentalmente constituído por uma atmosfera de ternura que pressupõe o pessoal e o afetivo, sem a qual o dito ser humano permaneceria bloqueado no estágio prévio da mera potencialidade humana. A importância do fato deste nascimento sociológico e cultural do sujeito humano radica em que será verdadeiramente constituinte de sua própria mesmidade e, portanto, necessário para sua constituição como pessoa.

A escola educadora seja no âmbito da educação infantil ou ensino fundamental pode significar esse 2º útero. É uma simbiose educadora/criança em ternura, que possibilita a liberdade individual e a autonomia, desperta a autoconsciência a partir da reflexão de que o sujeito é fruto do amar no conviver com um outro. A presença do outro é de fundamental importância no reconhecimento do mundo que o envolve. É ele que possibilita uma relação sadia e positiva de respeito e segurança de si mesmo. A ternura precede, vivencia e sucede a confiança amorosa de si com os outros e a capacidade de visar um futuro com esperança e projetar-se nele, porque construído por si.

Ser terno com as pessoas, com o mundo e com os objetos pressupõem a desistência em apoderar-se do outro. Nesse sentido, os seres humanos encontram-se ainda em abismos de ignorância, em abismos de perdas por que o apego violenta, em fracassos que expõem essa condição de pessoas fragmentadas, incapazes de conviverem no amar, na biofilia.

Apesar de toda fragmentação, somos seres humanos com possibilidades para construir e vivenciar a ternura como sendo nosso ser, vivenciar num conjunto social dedicado a colocar limites na agressividade para que a mesma não se transforme em violência destruidora.

Conforme Restrepo (1998) a distância entre violência e ternura, tanto em seu matiz tátil como em suas modalidades cognitivas e discursivas, tem sua raiz na dificuldade dispositiva do ser terno para aceitar o diferente, para aprender dele e respeitar seu ser singular sem querer dominá-lo, privilégio da lógica homogênea da guerra.

O ser humano pode falar de ternura em diversos contextos de seu existir, seja na política, na pesquisa, na cultura, na academia e no conviver e viver social. Todos esses espaços exigem a abertura do ser humano para a dinâmica da imanência, como sujeito singular convivendo em espaços topológicos de interdependência e fascínio pelo jogo de descobertas de si e aceitação do outro.

Para Maturana e Yáñez (2009, p. 84) a descoberta de si e aceitação do outro faz dos seres humanos o presente de uma linhagem de primatas bípedes cujo devir evolutivo se produziu em torno da conservação de um conviver no amar, na ternura e na sensualidade num espaço relacional que surgiu com a constituição da família como um âmbito pequeno de colaboração no linguajar.

Maturana e Yáñez (2009, p. 83-84) reafirmam que a convivência com o outro prescinde das distinções, das classificações, das desigualdades, das cobranças e intenções. Para os autores o amar ocorre no fluir do viver no presente na legitimidade de tudo, que se esmera na espontaneidade

sem dualidade, sem fazer distinções de bom e mau, de belo e feio. Isto é, o amar ocorre no fluir do viver em que alguém vive no domínio das condutas relacionais através das quais esse mesmo alguém, a outra, o outro e tudo o mais, surge sem intenção ou propósito como legítimo outro na convivência com alguém. O amar é visionário, pois ocorre na ampliação do ver (do ouvir, do sentir, do cheirar, do tocar) próprio do espaço das condutas relacionais que ocorrem sem preconceitos, sem expectativas, sem generosidade, sem ambição. O amar não quer e nem busca as consequências do amar. O amar não é bom e nem mau, simplesmente é o viver no bem-estar trazido pelo viver sem sofrimento que traz o apego ao valor ou sentido que se vê no perdido ou no que se pode perder.

Então, as emoções que fundamentam o amar são a ternura, a sensualidade, a proximidade com o outro, a gratuidade, o perdão. O amar é o fundamento principal do bem-estar corporal e psíquico e contempla todas as dimensões

do viver humano. Esse amar sustenta a pedagogia do aprender na espontaneidade do ser, em sentire e fazeres que consistem na renúncia das certezas, das exigências, das expectativas, dos juízos, dos preconceitos e do desrespeito pelo outro.

Segundo Maturana (1998, p.22) o amar é a emoção que constitui o domínio de ações em que as interações recorrentes com o outro fazem do outro um legítimo outro na convivência que, levado para o seio pedagógico, possibilita cuidado, acolhida e ajuda.

O autor enfatiza que nós seres humanos nos originamos no e do amar, por isso, somos dependentes dele e, em sua ausência adoecemos. Na vida humana, a maior parte do sofrimento vem da negação do amar: os seres humanos somos filhos do amar.

A linhagem humana, tanto quanto as experiências formativas e de aprendizagem, são dependentes do amar. A história evolutiva humana, desde seu principio, conserva um modo de vida onde o amar, a aceitação do outro como legítimo é uma condição fundamental no desenvolvimento físico, comportamental, espiritual, social e psíquico do ser humano, seja na fase adulta ou em pleno desenvolvimento infantil.

Para Restrepo (1998, p. 63) a ternura, como alimento do amar, é um termo médio entre o amar e o ódio. Ambas as emoções, do amar e do ódio, são emoções humanas, elas nos constituem como *Homo sapiens/demens* e marcam presença no cotidiano. À educação cabe orientar qual dessas emoções há que se tornar privilegiada e se tornar recorrente nas conviências, nos âmbitos de sala de aula, de família, de trabalho e outros tantos.

Nessa direção a afirmativa de Restrepo (1998) é indicativa do quanto a ternura, como impulso tutelar é o caminho a ser percorrido quando e porque nos damos conta da falibilidade humana, da proximidade do ódio e da facilidade com que nos convertemos em sujeitos que maltratam.

Nós seres humanos vivemos oscilando entre amar e odiar, mas reconhecemos, juntamente com o processo de humanização, que a chave do mesmo estava e está na capacidade de oferecer e partilhar a ternura como conduta social no viver e conviver com o outro. Quando nossas ações e condutas relacionais atingirem a fronteira entre o amar e o odiar, a ternura, uma espécie de urdidura afetiva – um tecido afetivo – nos lança nos braços das benesses da convivência como diferentes.

Uma pedagogia que reconhece a biologia do amar entende que existe uma gama enorme de jeitos de conversar, capazes de criar condições e ambientações para que o ser humano, criança, adolescente ou adulta viva no amar, no respeito e na proximidade do outro. Ela reconhece que a linhagem humana se fundamenta em encontros e no amar.

É relevante, como propõem Maturana e Yáñez (2009) assegurar, pela formação, que a linhagem *Homo sapiens-amans amans* persista ocorrendo num conviver que conserva a configuração de sentire relacionais íntimos com relação a si mesmo, aos outros e as outras a partir do amar e da ternura.

Maturana e Yáñez (2009, p. 83) reforçam afirmando que nós seres humanos,

existimos nos mundos que geramos em nossas coordenações de fazeres e emoções de modo que nossas emoções continuamente constituem o fundamento e o caráter relacional de nosso viver ou nosso conviver conosco mesmo e com os outros. Entre todas as emoções que vivemos no fluir de nosso emocionar, o amar é o fundamento do viver no bem-estar na aceitação implícita na legitimidade de toda a existência.

Ternura e amar possibilitam relações de convivência e de fazeres, onde o respeito e a aceitação acontecem de maneira espontânea, sem cobranças e sem exigir nada troca. É um viver e conviver livre de preconceitos, de discriminações e disputas recorrentes, de violências iteradas e de ódios excludentes.

Na visão de Maturana e Yáñez (2009, p. 226) o amar e as ações pedagógicas envolvidas, são um acontecer biológico que surgem de maneira espontânea, sem esforço, são unidirecionais e isentos de expectativas, de metas a alcançar e de trocas compensatórias. “No amar uma pessoa, o outro, a outra, têm presença, vive-se o ser visto [...] no amar nos achamos no *bem estar* psíquico e corporal, o que produz alegria e harmonia no viver e conviver.”

Ternura e amar contribuem na formação de um ser humano mais consciente e reflexivo em suas ações e condutas a cerca do seu lugar no mundo. Ao refletir sobre “O que é a biologia do amar e qual sua importância para o desenvolvimento humano”, em entrevista à Mércia H. Sacramento e Adriano J. H. Vieira, em comemoração aos 10 anos do Mestrado em Educação da PUC - Brasília, Maturana enfatizou:

a biologia do amar é o fundamento biológico do mover-se de um ser vivo, no prazer de estar onde está na confiança de que é acolhido, seja pelas circunstâncias, seja por outros seres vivos. No caso dos seres humanos, isto é central na relação do bebê com sua mãe, com seu pai, com seu entorno familiar, que o vai permitir crescer como uma criança que vai ser um adulto que se respeita por si mesmo. Se você

observa a história de crianças que se transformam em seres, chamemos assim, anti-sociais, vamos descobrir que sempre tem uma história da negação do amar, de ter sido criado na profunda violação de sua identidade, na falta de respeito, na negação de seu ser (SACRAMENTO; VIEIRA, 2004, p.01).

Nessa reflexão Maturana evidencia a importância da família, instituição 1ª das relações de viver e conviver entre os indivíduos que compõem o seio familiar. A família possui papel fundamental no desenvolvimento do ser humano, ela é uma referência para criar uma visão positiva de mundo, de si e do outro. De maneira concomitante ou sequencial a organização humana – escola – fará seu papel de educar, se possibilitar a continuidade desse sentir-se respeitado, aceito, sentir-se sendo ajudado, para evitar que caia na negação de si, na negação do outro e na negação da biosfera.

Potencializar a vivência convivial de laços de ternura e amorosidade no seio familiar e no ambiente escolar é uma possibilidade para o desenvolvimento de pessoas mais amáveis, tolerantes, reflexivas e ternas em relações de convivência com o outro bem como na formação de um ser humano mais justo, amável e digno de sua existência.

TERNURA E AMAR SENSIBILIZANDO PARA UMA BIOFILIA

Restrepo (1998) convida à reconhecer e estender as redes de interdependência, para além da emergência da singularidade humana. Para ele a ternura também implica na recuperação da sensibilidade ecológica como sensibilidade ecosófica em sintonia com a ecoternura, pois somos ternos quando:

[...] abandonamos a arrogância de uma lógica universal e nos sentimos afetados pelo contexto, pelos outros, pela variedade de espécies que nos cercam [...] nos abrimos à linguagem da sensibilidade, captando em nossas vísceras o prazer ou a dor do outro [...] reconhecemos nossos limites e entendemos que a força nasce de compartilhar com os outros o alimento afetivo [...] fomentamos o crescimento da diferença, sem tentar nivelar aquilo que nos contrasta [...] abandonamos a lógica da guerra, protegendo os nichos afetivos e vitais para que não sejam contaminados pelas exigências de funcionalidade e produtividade a todo transe que polulam no mundo contemporâneo.

O convite de Restrepo (1998) ressalta que conviver num ecossistema humano –antroposfera – implica uma disposição sensível a reconhecer também a grande biosfera, suas diferenças, divergências e convergências, assumindo com ternura o que nos é oferecido como alimento e ornamento para o desenvolvimento humano.

No mundo contemporâneo, que sonha reconhecer a diversidade de paradigmas, que convive por entre crises econômicas e sociais, que semeia a possibilidade de relações líquidas, que alimenta a indiferença, a exclusão, a insensibilidade nas disputas de poder, carece de confiança básica nas condutas como ser humano e na relação com a biosfera.

Se muitos são os descasos no seio da antroposfera, muitos também são os descasos para com a biosfera. A precária responsabilidade e sensibilidade clamam por experiências formativas, clamam por olhares reflexivos sobre nossos jeitos de agir em nossas interrelações e nas interrelações para com o ambiente natural – a biosfera. Talvez, a insensibilidade para com o outro, que poderia nos outorgar a ternura, amar e acolher, nos coloque no contexto de insegurança em si mesmo, e, por isso, impede relações sadias e de respeito ao mundo que nos rodeia, à biosfera.

Inerentes à biosfera, filhos da poeira cósmica (Morin, 2003), por ela somos acolhidos, nutridos e confortados em ternura. Se o progresso tecnológico permitiu a dominação e a exploração destrutiva e sem limites dos recursos naturais, o domínio e a exploração destrutiva no âmbito da antroposfera é evidente a ascensão da desconfiança, que leva à angústia do estar só.

Uma pedagogia amparada na biologia do amar semeia a concepção de ser humano não somente como possuidor de um corpo, ele é corpo e, sendo corpo é também o próprio universo, a própria biosfera. Essa concepção consiste em abrir-se à realidade de si própria, do outro e do mundo, com confiança no encontro das raízes primeiras, raízes existenciais e do existir conjuntamente com a terra-mãe, em ternura.

Os atuais inúmeros descasos com a mãe-natureza, o excesso e o acúmulo de lixo, as poluições diversas e em grande escala, os desmatamentos, o uso intenso e extenso de agrotóxicos, são certamente resultados de uma falha ou da fragilidade de vivências e convivências com universo animal, vegetal e inanimado. A frágil sensibilização para com o entorno não humano arrasta consigo a potencialização do inumano em suas relações com a biosfera.

A ternura, para Maturana e Yáñez (2009) é a dinâmica das condutas relacionais através das quais um acolhe o outro, acolhe o entorno ambiente/biosfera desde o domínio do amar. A ternura evoca o amar e o amar evoca a ter-

nura. Ela possui a capacidade de acalmar a agressividade e os impulsos violentos de nossa dimensão *demens*, como base primeira no processo de humanização, o ser humano tende a estabelecer relações de confiança consigo, com o mundo e com os demais sistemas vivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não é necessário grande esforço para perceber, no contexto atual da existência humana, a presença e a priorização de uma cultura agressiva, competitiva e muitas vezes cruel. Uma cultura traduzida em linguagens, em ações comportamentais de negação de si e de outros cujo resultado evidencia a globalização da indiferença e a dessubjetivação como pessoa.

A crise existencial humana envolve e incide em diversas circunstâncias gerando instabilidades de ordem formativa, social e econômica, entre outras. Saboreia-se um discurso normativo de uma minoria sobre uma maioria desfavorecida, enfatizam-se as benesses da competição do melhor ou mais forte, da ganância e cobiça na acumulação de riquezas, glorifica-se a exploração no trabalho e considera-se natural a alienação do ser humano de sua condição humana, cobrando-lhe instrumentalização.

Como contraponto e potencializador de mudança desse enredo, trouxemos a mensagem dos possíveis sentires e fazeres baseados no amar, envoltos nos braços da ternura. Estamos cientes dos obstáculos à uma adoção apressada dessa envergadura, como horizonte de reconciliação e reconhecimento por outro que pode tanto desempenhar o papel de obstáculo como de auxiliador ou de cooperador. Mesmo assim, acreditar e oportunizar experiências formativas, com base na biologia do amartorna primordial que ações pedagógicas tenham como linguagem a essência do amar gratuito e, na ternura sigam os passos do cuidado como um cuidar que vela, que assiste e se mantém na proximidade, junto. Nessa dimensão, amar e ternura podem reanimar a dinâmica da sensibilização visando a regeneração da confiança para consigo, com os outros, com as coisas do mundo e com a biosfera. Na biologia do amar, traduzida em experiências formativas repousa e pulsa a esperança do refazer-se, do envolver-se, do responsabilizar-se na constante imaturidade. Se o amar e a ternura compõem a complexidade da gênese humana então, nada mais salutar do que sua transposição como ação pedagógica capaz de desencadear o transbordamento do dar-se ao receber, do ajudar-se ao ajudar, do encontrar-se consigo no encontro com um tu, do abraçar-se abraçando, do aprender-se na aprendizagem junto a outros.

Enfim, e como firmam Maturana e Yáñez (2009) o amanhã da humanidade não são as crianças, os adolescentes e os jovens, mas nós adultos educadores em todas as instâncias, com os quais eles convivem, uma vez que serão adultos assemelhado-se ou distinguindo-se de nós, conforme sejamos nós mesmos adultos em nosso conviver com eles.

REFERÊNCIAS

- FERNÁNDEZ, N. M.-G. É possível uma teologia da ternura? In: *Perspectiva Teológica*. Ano XLII nº 116. Jan/Abr/2010. Belo Horizonte, 2010.
- LEVINÁS, E. *Entre nós: Ensaio sobre a alteridade*. Petrópolis/RJ.: Vozes.2004.
- MATURANA R. H. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
- MATURANA, H. VERDEN-ZOLLER, G. *Amar e brincar: fundamentos perdidos do humano*. São Paulo: Palas Athena, 2004.
- MATURANA, H. e YÁÑEZ D. X. *Habitar humano em seis ensaios de biologia-cultural*. São Paulo: Palas Athena, 2009.
- MATURANA, H. e YÁÑEZ, D. X. etall. *Matriz ética do habitar humano*. Entrelaçamento de sete âmbitos de reflexão-ação numa matriz biológico-cultural: Democracia, Pobreza, Biosfera, Economia, Ciência e Espiritualidade. 2009. Disponível em: escoladeredes.net/group/bibliotecahumbertomaturana. Acesso em 18 de abril de 2016.
- MORIN, E. *Cabeça bem feita*. 8ª ed. RJ.: Bertrand Brasil, 2003.
- RESTREPO, L. C. *O direito a ternura*. Petropolis/RJ: Vozes 1998.

SACRAMENTO, M. H. e VIEIRA J. H. *Entrevista*. Centro de Ciências de Educação e Humanidades-CCEH. Universidade Católica de Brasília-UCB. VolI-Número 2-Novembro de 2004. Disponível em: humaninates@ucb.br. Revista Humaninates.

EXPERIÊNCIA EDUCATIVA E FORMATIVA: POSSIBILIDADE DA INTERDISCIPLINARIDADE EM AMBIENTES COLABORATIVOS

Juliana Basso Ansiliero
Mestre em Educação – UNOESC
ju.ansiliero@hotmail.com

Ortenila Sopelsa
Doutora em Educação – UNOESC
Ortenila.sopelsa@unoesc.edu.br

Eixo temático 2: Estratégias e experiências educativas.
Categoria: Comunicação oral

RESUMO

O presente artigo é parte de uma pesquisa qualitativa com abordagem participante, com o objetivo de compreender como a interdisciplinaridade pode contribuir em ambientes colaborativos para experiências educativas e formativas. A pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública municipal, a qual envolveu sete professoras e 20 alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental. A coleta de dados ocorreu mediante entrevistas semiestruturadas com as professoras envolvidas, grupo de estudos, observação participante e planejamento coletivo de atividades de ensino. A análise dos dados revelou que o grupo de estudos proporcionou o repensar, o refletir teórico e a elaboração de intervenções pedagógicas, tendo como base a interdisciplinaridade em ambientes colaborativos. As atividades de ensino oportunizaram a articulação entre as disciplinas e as diferentes áreas de conhecimento, bem como possibilitou o ensinar com vista ao desenvolvimento da aprendizagem efetiva e formativa. Nesse sentido, a abordagem interdisciplinar pode contribuir para que o espaço escolar torne-se flexível, acolhedor e coletivo, instigando o olhar, o escutar, o partilhar e o encontro de novas maneiras de ensinar, aprender e conviver.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Ambientes colaborativos. Experiência educativa e formativa.

1 INTRODUÇÃO

Os desafios das práticas pedagógicas nos processos do ensino e da aprendizagem no contexto educacional atual impulsionam reflexões a respeito da fragmentação dos saberes e do enclausuramento disciplinar que necessitam da compreensão de rupturas epistemológicas vivenciadas nos últimos séculos, em especial, os paradigmas do reducionismo e da emergente complexidade do pensamento.

No enclausuramento da disciplina em si mesma e os conhecimentos fragmentados para uso metodológico, prevalece à lógica cartesiana, a linearidade da concepção reducionista e mecanicista de ver e conceber o mundo. O próprio sistema de ensino separa, dissolve e especializa o saber. Conforme Morin (2004, p.15),

Na escola primária nos ensinam a isolar os objetos (de seu meio ambiente), a separar as disciplinas (em vez de reconhecer suas correlações), a dissociar os problemas, em vez de reunir e integrar. Obrigam-nos a reduzir o complexo ao simples, isto é, a separar o que está ligado, a decompor, e não a recompor; e a eliminar tudo que causa desordens ou contradições em nosso entendimento.

Embora haja a compreensão da essência disciplinar e da sua especificidade, o saber integrado e articulado possibilita um olhar menos fragmentado e um trabalho mais colaborativo no contexto escolar.

Emerge, então, o pensamento complexo, o qual se apresenta como um todo dinâmico, em que o conhecimento não se fecha em si mesmo, mas aflora e é continuamente elaborado, (re)significado, interligado e destituído de uma única verdade, conforme destaca Morin (2005, p. 23):

A reforma necessária do pensamento é aquela que gera um pensamento do contexto e do complexo. O pensamento contextual busca sempre a relação de inseparabilidade e as inter-retroações entre qualquer fenômeno e seu contexto, e deste com o contexto planetário. O complexo requer um pensamento que capte relações, inter-relações, implicações mútuas, fenômenos multidimensionais, realidades que são simultaneamente solidárias e conflitivas (como a própria democracia, que é o sis-

tema que se nutre de antagonismos e que, simultaneamente, os regula), que respeite a diversidade, ao mesmo tempo que a unidade, um pensamento organizador que conceba a relação recíproca entre todas as partes.

Com isso, é possível perceber que não se refere tão somente a uma única disciplina, um único saber, um único ambiente, que sinalizem a possibilidade da interação entre os saberes docentes e a aprendizagem efetiva e, uma possibilidade de articular os diferentes saberes é por meio da abordagem interdisciplinar.

Entretanto, ao abordar a interdisciplinaridade em ambientes colaborativos, faz-se necessário ressaltar as relações no espaço escolar e, a esse respeito, Frigotto (1995, p. 26), propõe que o caráter do trabalho interdisciplinar na produção e na socialização do conhecimento “[...] decorre da própria forma do homem produzir-se enquanto ser social e enquanto sujeito e objeto do conhecimento social”.

Ao propor a interdisciplinaridade como possibilidade em ambientes colaborativos, ficam evidentes duas questões essenciais: a formação docente continuada e as relações dialógicas entre professor-aluno-conhecimento.

Nesse sentido, o presente estudo refere-se à pesquisa qualitativa com abordagem participante, a fim de compreender como a interdisciplinaridade pode contribuir em ambientes colaborativos para experiências educativas e formativas.

A amostra foi composta por sete professoras sendo: seis professoras das disciplinas específicas de Arte, Educação Física, Filosofia, Inglês, Italiano, Informática e Empreendedorismo; a professora regente com as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia; e os alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental, somando um total de 20 alunos. Assim, as professoras foram identificadas com letras A, B, C, D, E, F e G, e os alunos com números, a fim de proteger a imagem, bem como para manter sigilo sobre as informações.

A análise de dados contemplou a entrevista semiestruturada, o grupo de estudo e as atividades de ensino realizadas com a participação das professoras e alunos, envolvendo as diferentes áreas de conhecimento, em ambientes colaborativos e interdisciplinares, sempre estabelecendo relação com o referencial teórico.

2 ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR: CONCEITUALIZAÇÃO E FORMAÇÃO DO-CENTE EM AMBIENTES COLABORATIVOS

De fato, a definição de conceito ou conceitos precisos para interdisciplinaridade encontra-se em construção, não há uma determinação, uma univocidade. Entretanto, constata-se, no campo conceitual da interdisciplinaridade, uma possibilidade de superação da abordagem disciplinar do saber parcelado e normatizador no ensino e na pesquisa.

No Brasil, o termo interdisciplinaridade foi abordado com ênfase a partir de 1976, tendo como principais teóricos Japiassu (ênfase epistemológica) e Fazenda (conceitualização com olhar ao pedagógico), ambos com base na filosofia do sujeito.

Japiassu (1976) propõe que a interdisciplinaridade caracteriza-se pela intensidade de trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas. Destaca ainda que “[...] do ponto de vista integrador a interdisciplinaridade requer equilíbrio entre amplitude, profundidade e síntese” (JAPIASSU, 1976, p. 65-66).

Consoante às percepções apresentadas, Jantsch e Bianchetti (1995, p. 23) pontuam que a interdisciplinaridade, ao decorrer da perspectiva vinculada à filosofia do sujeito, “[...] caracteriza-se por privilegiar a ação do sujeito sobre o objeto, de modo a tornar o sujeito um absoluto na construção do conhecimento e do pensamento”.

Segundo esses autores, cujo aporte teórico está pautado no paradigma marxista dialético, deve-se considerar a construção histórica, pois “a construção histórica de um objeto implica a constituição do objeto e compreensão do mesmo, aceitando-se com isso, a tensão entre o sujeito pensante e as condições objetivas (materialidade) para o pensamento” (JANTSCH; BIANCHETTI, 1995, p. 11-12).

No entendimento de Frigotto (1995, p. 26), a interdisciplinaridade impõe-se pela forma de o “homem produzir-se enquanto ser social e enquanto sujeito e objeto do conhecimento social”, e Freire (1987) a conceitua como processo metodológico de construção de conhecimento pelo sujeito pautado na sua relação com o contexto, à realidade e a cultura.

Ao abordar sobre o compromisso com o interdisciplinar, tendo a exigência da teoria e da prática, Severino (1998, p. 39, grifo do autor) reporta que “a superação da fragmentação da prática da escola só se tornará possível se ela se tornar o lugar de um *projeto educacional*, entendido este como o conjunto articulado de propostas e planos de ação em função de finalidades baseadas em valores previamente explicitados e assumidos”.

O romper das fronteiras entre as disciplinas, da dialética entre teoria e prática, entre escola e comunidade, perpassa pela formação docente e pela ação pedagógica. A prática interdisciplinar só se concretiza a partir da compreen-

são, disponibilidade e ao ter significado e sentido para os docentes, bem como ao oportunizar encontros reflexivos, com trocas de experiências e com o compartilhar de saberes.

Dessa maneira, a educação passa a ser compreendida como processo de interação humana e de caráter social. Com isso, o processo educativo necessita do diálogo vivo, sendo necessários os conhecimentos teóricos e práticos relativos aos processos do ensino e da aprendizagem, bem como a aproximação e a escuta da linguagem dos alunos para uma efetiva aprendizagem.

Então, ao repensar a formação docente, faz-se necessário considerar os saberes dos professores e as realidades específicas na qual atuam, bem como a pluralidade de saberes e suas relações, as quais, muitas vezes, residem unicamente na competência técnica e pedagógica de transmitir conhecimentos.

Referente a essa questão, Tardif (2002, p. 40, grifo do autor) argumenta:

A relação que os professores mantêm com os saberes é a de “transmissores”, de “portadores” ou de “objetos” de saber, mas não de produtores de um saber ou de saberes que poderiam impor como instância de legitimação social de sua função e como espaço de verdade de sua prática.

Contrapondo-se a essa passividade, a formação docente precisa compreender os professores como sujeitos de conhecimento e, para isso, é preciso romper com a lógica linear e disciplinar, fechada em si mesma, o que requer enfoque reflexivo diante das interações das diferentes áreas de conhecimento e disciplinas, assim como perante a relação teoria e prática e as interações na atuação docente. Quanto à atuação docente, Tardif (2002, p. 49) ressalta:

O docente raramente atua sozinho. Ele se encontra em interação com outras pessoas, a começar pelos alunos. A atividade docente não é exercida sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido ou uma obra a ser produzida. Ela é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, onde o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes.

A formação precisa ser contínua e reflexiva, consciente de seu entorno e, ainda, intersubjetiva, sendo permeada pelo diálogo e pela participação de todos os envolvidos, com ênfase nos questionamentos, nas discussões, construções e reconstruções diante da práxis. Porém, refletir é uma ação complexa e que não procede de espontaneísmo, demanda estudo, pesquisa, análise, diálogo, escuta, estranhamento e inacabamento que, por sua vez, emerge a possibilidade para a construção e à reconstrução docente.

De fato, a atuação docente requer interações e, a esse respeito, Basso (1998, p. 57) esclarece a relevância da

[...] construção de novas relações de trabalho na escola, possibilitando o enfrentamento coletivo das condições objetivas e subjetivas que obstaculizam o aprendizado escolar. [...] o aprofundamento teórico-metodológico que favoreça a criação, pelos membros da equipe escolar, de novas relações entre teoria e prática, valorizando a experiência de cada professor, partindo de problemas identificados na prática cotidiana da sala de aula e possibilitando a ampliação do conhecimento através de estudo e reflexão na busca coletiva de novos fundamentos para a prática.

Reitera-se que, para a concretude de um trabalho colaborativo, é primordial o respeito às subjetividades, às contradições, às diferenças, à indagação e ao aporte teórico em relação à prática pedagógica, como também permitir-se a experiência da resignificação do conhecimento, com a possibilidade de ambientes colaborativos e de um “pensamento complexo, ecologizado, capaz de relacionar, contextualizar e religar diferentes saberes ou dimensões da vida” (MORIN, 2011, p. 13).

Neste estudo, a interdisciplinaridade refere-se à possibilidade de diálogo e à inter-relação com os diversos campos do saber, o que requer, segundo Machado (2002, p. 145), aproximar os temas escolares à realidade extraescolar, e “[...] a construção de significados constitui-se por meio do aproveitamento e da incorporação de relações vivenciadas e valorizadas no contexto em que se originam, na trama de relações em que a realidade é tecida”.

Aliás, as relações e a interdependência faz parte da essência humana. Strieder e Watte (2009, p. 126), ressaltam que “nos tornamos humanos com base nas relações que estabelecemos com os outros. Essas relações podem ocorrer de forma cooperativa/simbiótica ou competitiva/conflitiva”.

Compreende-se a colaboração como uma perspectiva humanizadora ao caracterizar-se por uma relação assimétrica, de vivências compartilhadas e coletivas, as quais constroem sentidos e significados por meio da linguagem,

da aproximação, da aceitação mútua e da sensibilidade solidária, o que faz emergir novos desejos e consequentemente novas ações.

Nesse sentido, Assmann e Sung (2000, p. 205) salientam que

No interior de cada um de nós, de cada grupo social e de cada sociedade vive a ambivalência e a ambiguidade. Todos/as nós somos responsáveis e, por isso, podemos fazer algo para recriar, resgatar e revalorizar a sensibilidade social e redescobrir o desejo do reconhecimento recíproco. Desejo que nos faz desejar a felicidade alheia como parte integrante da nossa felicidade, por isso que faz o desejo de solidariedade se tornar uma necessidade vital.

Dessa maneira, entende-se como ambientes colaborativos os espaços que oportunizam o ensino e a aprendizagem com abordagem interdisciplinar, na qual sejam contempladas atividades que promovam a contextualização, a integração e a articulação de diferentes saberes, bem como espaços de inter-relações, de aprendizagem significativa e efetiva para a alfabetização e o letramento e formação humana.

Referente a isso, destaca-se a presença do discurso e da ação em ambientes colaborativos, tendo como base a compreensão de Arendt (2001, p. 189), a qual salienta que “através deles, os homens podem distinguir-se, ao invés de permanecerem apenas diferentes; a ação e o discurso são os modos pelos quais os seres humanos se manifestam uns aos outros, não como meros objetos físicos, mas enquanto homens”. Compreende-se, então, a vida a partir da palavra, de atos e de relações. Para a autora,

[...] a ação jamais é possível no isolamento. Estar isolado é estar privado da capacidade de agir. A ação e o discurso necessitam tanto da circunvizinhança de outros quanto a fabricação necessita da circunvizinhança da natureza [...] a ação e o discurso são circundados pela teia de atos e palavras de outros homens, e estão em permanente contato com ela (ARENDT, 2001, p. 201).

Ao abordar os processos do ensino e da aprendizagem mediante o agir pedagógico, é notória a presença de relações entre os sujeitos envolvidos, e o diálogo é essencial para a concretude das trocas de experiências, de interações, bem como a reflexão diante do saber historicamente produzido e sistematizado.

Corroborando com a possibilidade de diálogo vivo e reconhecimento do outro, eis a responsabilidade da educação, de acordo com Arendt (2007, p. 247):

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inviável não fosse à renovação e a vinda dos novos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum.

Ao almejar um mundo comum e ao assumir e fazer parte da vida do outro, a educação não mais está centrada apenas no professor e na transmissão do conhecimento, também possibilita a abertura, a interação e o diálogo intersubjetivo e, com isso, a possibilidade de aproximação dos saberes, ações coletivas e a aprendizagem significativa. Sobre isso, Assmann e Sung (2000, p. 259) reiteram que “aprender a aprender é manter acesa a curiosidade. O mero ensinar, ou a mera entrega dos saberes supostamente prontos, mata a curiosidade”.

Freire (2011, p. 12) destaca a relevância da “reflexão crítica sobre a prática”, a qual se concretiza mediante aprofundamento teórico, de indagações e de formação continuada, em que os saberes e as práticas pedagógicas sejam contextualizados, compartilhados e compreendidos na ação histórica, política e ética e não na mera técnica do fazer. O autor (2011, p. 47) adverte que “[...] este saber necessário ao professor – de que ensinar não é transferir conhecimento – não apenas precisa ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser [...], mas também precisa ser constantemente testemunhado, vivido”.

Nesse sentido, a interdisciplinaridade necessita ser vista pela perspectiva do princípio da abertura, do diálogo vivo e possibilitar a interação de diferentes áreas de conhecimento, com uma proposta de trabalho que ultrapasse fronteiras disciplinares e a linearidade do ensino.

2.2 ENSINAR E APRENDER: POSSIBILIDADE DA INTERDISCIPLINARIDADE EM AMBIENTES COLABORATIVOS

A proposta de trabalho parte da entrevista e das reflexões do grupo de estudos e do planejamento de atividades de ensino, realizado com as professoras participantes da pesquisa em relação à possibilidade da interdisciplinaridade em ambientes colaborativos, tendo como propósito a articulação entre as disciplinas e as diferentes áreas de conhecimento, o diálogo, o trabalho coletivo e a formação docente continuada.

Além da proposta interdisciplinar em ambientes colaborativos, sentiu-se também a necessidade de aproximar o contexto escolar com o entorno social. E, ao buscar possibilidades de temas, evidenciamos na mídia e em redes sociais a questão curiosa e preocupante sobre o desaparecimento das abelhas, inclusive divulgada por pessoas de nosso município que fazem parte da Associação de Apicultores.

Pautado na investigação inicial e na curiosidade dos alunos, foi selecionado o tema abelha e, nos encontros de estudos e reflexões, foi definido como título do projeto de trabalho: “Zum, zum, zum no caminho da alfabetização e do letramento”, tendo como relevância integrar o material didático com as disciplinas e diferentes áreas de conhecimento e questões do contexto social, em especial o desaparecimento das abelhas.

De acordo com Castro e Carvalho (2001, p.18),

O ensino interdisciplinar consiste no provimento de atividades desafiadoras que levam o educando a buscar novos conhecimentos. São atividades preparadas para que os indivíduos acionem seus processos mentais, num mecanismo ativo de assimilação dos dados do ambiente às suas estruturas, modificando-as para incorporar esses dados num provimento contínuo de desequilíbrio e equilíbrio.

Como os alunos não aprendem apenas no espaço da sala de aula, mas na escola em sua totalidade e além dela, elencou-se a interdisciplinaridade a partir do trabalho em ambientes colaborativos, a fim de proporcionar o desenvolvimento da alfabetização e do letramento, com vista à aprendizagem efetiva.

Diante disso, Strieder e Watte (2009, p. 136) esclarecem:

O relacionamento cooperativo, tanto na escola como nos demais espaços de convivência, contém em si a força de minimizar a exclusão, a discriminação e a violência da indiferença. Um espaço cooperativo na escola pauta-se na sensibilidade, no cuidado tenro e no carinho compartilhado com os demais e também com outras formas vivas e não vivas, constituintes do grande todo.

No entanto, algumas questões instigavam as professoras participantes da pesquisa diante da proposta de trabalho. Para a Professora E: “*Como elaborar o planejamento e abordar os conteúdos da disciplina com o tema abelha?*”; a Professora A perguntou: “*Como fazer para integrar o material didático com o projeto?*” e a Professora D indagou: “*Por onde começar?*”. Essas questões demonstravam a necessidade da pesquisa e o aprofundamento para a articulação entre o tema e a prática pedagógica.

Ao compreender que a pesquisa com aprofundamento teórico precisa estar presente na prática docente, Demo (1996, p. 8) esclarece que

A pesquisa inclui sempre a percepção emancipatória do sujeito que busca fazer e fazer-se oportunidade, à medida que começa e se reconstitui pelo questionamento sistemático da realidade. Incluindo a prática como componente necessário da teoria, e vice-versa, englobando a ética dos fins e valores.

Diante dessas questões, inicialmente realizou-se o levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos referente ao tema a ser trabalhado. Para essa atividade, foi disponibilizado jornal para a representação de como seria a casa da abelha e, entre as hipóteses, pode-se registrar: “uma bola feita de mel”; “bola de terra já vi lá na minha casa”; “é feita de favos”; “é como a casa da gente”; “é um favo de mel”; conforme o Quadro 1.

Quadro 1 – Imagens que representam a atividade: Como será a casa da abelha?



Fonte: a autora (2014).

Ao visualizar a dinâmica do conhecimento na atividade proposta, percebemos a possibilidade da articulação entre as disciplinas e as diferentes áreas de conhecimento, a contextualização e a construção de relações a partir da questão elencada pela Professora D: “*Por onde começar?*”.

A fim conhecer mais a respeito das abelhas, professoras e alunos participaram da palestra com um dos membros da Associação dos Apicultores do município de Salto Veloso, sendo evidente a empolgação dos alunos em relação ao tema, e o diálogo foi constante. Aliás, alunos e professoras participaram ativamente no andamento da atividade proposta.

A partir da demonstração dos produtos pelo palestrante, a Professora A relatou: “*Posso trabalhar os estados físicos da matéria e os sentidos, conteúdos de Ciências articulados com Português, a partir de experiências e registro escrito.*” A Professora D argumentou: “*Posso trabalhar com a essência e o chá, visto que o mel apresenta propriedades terapêuticas, sendo utilizado na medicina popular e na pesquisa.*”

As questões e argumentações manifestadas pelos alunos e pelas professoras, na dimensão intersubjetiva do saber, possibilitaram a relação dialógica com o outro, em uma construção linguística coletiva, oriunda de trocas discursivas e interações.

Por sugestão da Professora C, trabalhou-se o livro “A abelha” (RICETTO, 2011) da coleção “Que bicho é esse?”, o qual apresenta roteiro interessante e lindas imagens (Quadro 2). Vale enfatizar que a iniciativa da Professora C em propor a atividade com base na literatura e socializar seus conhecimentos demonstrou o seu envolvimento com o projeto de trabalho proposto, como também refletiu a reciprocidade e o clima de abertura e acolhimento ao outro.

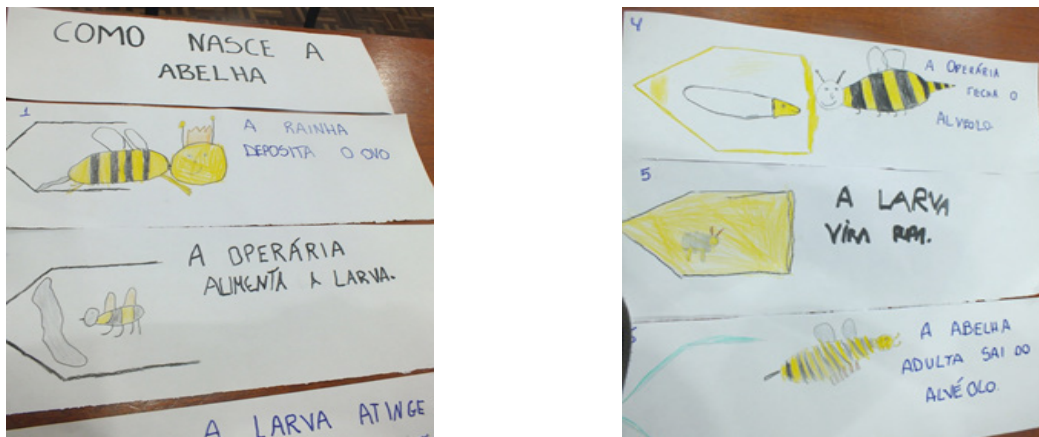
Quadro 2 – Imagens do livro: A abelha (Ligia Ricetto – Coleção Que bicho é esse?)



Fonte: Ricetto (2011).

Ao abordarmos o nascimento da abelha, pontuou-se no grupo de estudo a pesquisa na aula de Informática para contribuir na construção da noção de ciclos definidos por meio de diferentes unidades de medidas de tempo, sendo essa atividade articulada à Matemática; a representação das etapas do nascimento da abelha envolveu Arte e Português, e ainda a construção da linha do tempo do aluno foi articulada às disciplinas já descritas com História e Educação Física, e esta iria explorar as mudanças no corpo e o movimento.

Figura 1 – Cartazes em grupo: etapas do nascimento da abelha (feitos pelos alunos)



Fonte: a autora (2014).

Figura 2 – Representação da linha do tempo realizada pelo aluno



Fonte: a autora (2014).

Outra atividade proposta foi a receita “Bolo de mel integral” (Quadro 3), realizada com a participação da nutricionista, alunos e as professoras.

Primeiramente, foram explorados os ingredientes, rótulos e data de validade, e o aluno A3 questionou: “Por que o mel não tem rótulo?”. A nutricionista explicou que foi uma doação do palestrante, ou seja, produto fornecido diretamente pelo produtor e não adquirido no mercado.

Dando continuidade à receita, foram exploradas a quantidade e unidades de medidas dos ingredientes e o tempo necessário para que o bolo ficasse pronto, envolvendo conceitos da matemática. Ainda, com a receita foram explorados os sentidos e o registro escrito em português, inglês e italiano.

Quadro 3 – Imagens da atividade – Receita: Bolo de mel integral

Receita: Bolo de mel integral

Ingredientes:

5 xícaras de farinha de trigo integral

2 xícaras de mel

6 colheres de cacau

4 xícaras de água de coco

2 colheres de fermento

canela em pó a gosto

Modo de fazer:

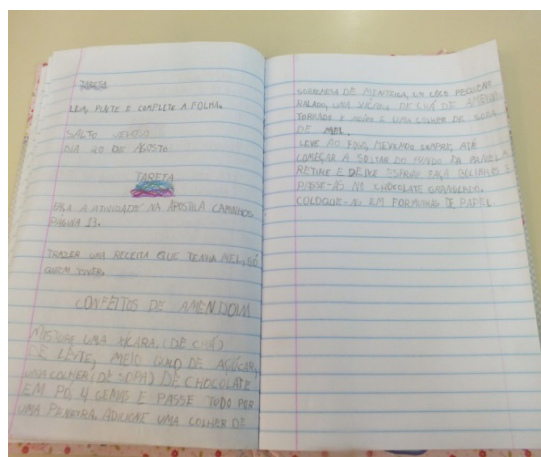
Misture todos os ingredientes em uma bacia até dar o ponto. Depois coloque em uma forma untada e asse em forno pré-aquecido.



Fonte: a autora (2014).

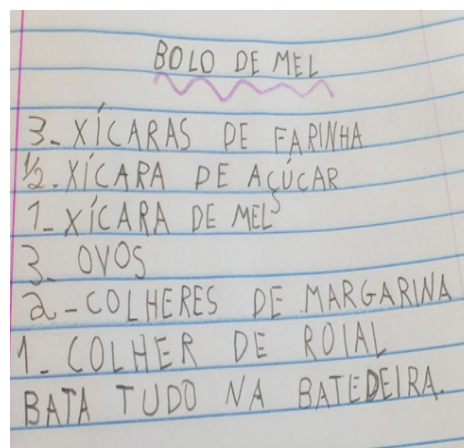
A partir desse gênero textual, foi possível propor outras atividades diversificadas, articulando as disciplinas com as diferentes áreas de conhecimento e, como fazem parte da tradição de muitas famílias, como tarefa de casa, os alunos realizaram a pesquisa de outras receitas tendo o mel como um dos ingredientes, conforme figuras 3 e 4.

Figura 3– Receita pesquisada (1)



Fonte: a autora (2014).

Figura 4– Receita pesquisada (2)



Fonte: a autora (2014).

Com relação à questão sobre o rótulo do produto mel, esta instigou a Professora G que resolveu entrar em contato com a Associação de Apicultores, e o responsável explicou que o mel é entregue a uma cooperativa, e esta é responsável pela comercialização do produto e então exige o rótulo.

Por ser uma produção local e ter aceitação por parte dos alunos, o projeto possibilitou o estudo legal para o mel fazer parte do cardápio da alimentação escolar. Ainda, foi proposto aos alunos a elaboração e a escolha do nome para divulgar o produto, articulando as disciplinas de Informática, Arte e Empreendedorismo. Após consenso entre os alunos, o rótulo com a identificação do produto ficou pronto, conforme representado na Figura 5.

Figura 5 – Rótulo com a identificação do produto mel elaborado pelos alunos



Fonte: a autora (2014).

A interdisciplinaridade como uma das vias possíveis para articular o conhecimento sobre o ambiente no contexto e no encontro de diferentes saberes e sujeitos requer um compromisso de colaboração e trocas mútuas, tendo presente a solidariedade, o amor, o diálogo, o conhecimento da realidade e as inter-relações.

Ao abordar sobre projeto colaborativo interdisciplinar, Kleiman e Moraes (1999, p. 188) argumentam:

Ao pensarmos interdisciplinarmente, olhamos o problema em suas relações quase infinitas com o contexto. O projeto colaborativo interdisciplinar pode vir a ser uma solução para enfrentar os problemas com que professor e alunos devem conviver diariamente na escola, muitos dos quais advêm da fragmentação e alienação dos saberes escolares.

Referente à responsabilidade e participação na proposta de trabalho, a Professora D relatou:

A colaboração e a solidariedade permeada pela participação espontânea, que não seja forçada, ou seja, estar participando de coração, se doando, não fazer porque alguém impôs, mas porque está sentindo prazer, faz com que os alunos também sintam este prazer. Acredito que esta é a maior satisfação de um professor, é ele sentir prazer no que está realizando. Tanto que a cada trabalho realizado, ficávamos admirados pela participação dos alunos, pela felicidade deles em estar participando. Foi algo bem gratificante, trabalho que envolveu todos, sendo visível a inspiração e animação dos professores, foi uma construção coletiva, em que houve doação ao máximo.

O que corrobora com o relato da Professora B:

O trabalho que desenvolvemos foi muito bom, muito válido. Trabalhar um tema com todos os professores, interligando todas as disciplinas foi bem proveitoso para os alunos e para nós professoras conhecermos o trabalho do outro. No momento que organizamos o trabalho final, visualizamos que os alunos gostaram bastante. Foi uma vivência muito legal, bem marcante. Deveria ter mais tempo para realizarmos trabalhos mais articulados, aliás, deveria ser diário.

Percebe-se, então, que o planejamento coletivo, que envolveu conjuntamente professoras das disciplinas e diferentes áreas de conhecimento e os alunos, possibilitou, por meio de ambientes colaborativos, oportunizar as inter-relações, o diálogo vivo e a articulação na construção de significados e aprendizagens.

Diante da fala da Professora B a respeito da articulação do conhecimento como possibilidade diária, percebeu-se a necessidade da escola repensar o currículo escolar e o envolvimento de todos, o que implica atuação colaborativa e reflexiva entre professores, gestores, secretaria da educação e políticas públicas, pois, embora a escola apresente uma realidade específica e certa autonomia em algumas ações, muitas delas são regulamentadas e exigem cumprimento de medidas já estabelecidas.

Questões relevantes como essas precisam estar presentes na formação docente, para que o ensinar ultrapasse a transmissão e a fragmentação de conhecimentos e compreenda os processos do ensino e da aprendizagem como construção coletiva.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Além da discussão no plano da epistemologia, da fragmentação e especialização do saber e da estrutura curricular, a interdisciplinaridade como possibilidade em ambientes colaborativos envolve a ação de sujeito coletivo e um projeto educacional consolidado. Entretanto, muitas vezes, no contexto escolar, as práticas pedagógicas desconsideram a diversidade de relações e conexões.

Então, faz-se necessária a formação docente continuada e as práticas pedagógicas que ampliem a visão de mundo e de ação e reflexão e, com isso, romper fronteiras e limites da sala de aula, o que requer um projeto educacional que contemple a construção das conexões entre os processos do ensino e da aprendizagem e o contexto social.

A interdisciplinaridade não propõe o abandono das disciplinas, pelo contrário, valoriza o conteúdo de cada uma delas, porém de maneira articulada, contextualizada à vida do aluno. Vale enfatizar, também, que, para isso ocorrer, é preciso o desenvolvimento de projetos coletivos na escola que possibilitem a abertura ao diálogo e à reciprocidade.

Assim, a observação participante oportunizou vivenciar o planejamento coletivo de atividades de ensino, bem como a sua concretude no contexto escolar, o que ressaltou a necessidade do aprofundamento teórico e prático, assim como o repensar das especificidades disciplinares integradas a um trabalho colaborativo, elencando estratégias que consideraram o saber cultural dialogando com o episteme, para uma educação mais humana.

Dessa forma, as intervenções propostas desenvolvidas de forma interdisciplinar com as professoras e os alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental com vistas ao desenvolvimento da aprendizagem efetiva permitiram articular o tema abordado com os diferentes conteúdos e a contextualização com as diversas áreas do conhecimento em ambientes colaborativos.

As professoras e os alunos se sentiram partícipes dos processos de ensinar e aprender, o que é fundamental na abordagem interdisciplinar em ambientes colaborativos e contribui na construção coletiva do conhecimento a partir da articulação, reflexão e contextualização. E, a proposta interdisciplinar possibilitou a compreensão da necessidade do aporte teórico na reflexão e da formação docente continuada.

Apesar de apresentar-se ainda como um desafio ao contexto escolar, a abordagem interdisciplinar pode contribuir nas intervenções pedagógicas comprometidas com os processos do ensino e da aprendizagem em uma proposta articulada, capaz de ultrapassar as fronteiras disciplinares e entre as diferentes áreas de conhecimento para um ensinar e aprender colaborativo e construído, no qual a interação e o encontro com o outro nos permita compreender nossa essência humana, necessidade de interdependência e coletividade.

REFERÊNCIAS

- ARENDT, H. **Condição humana**. Tradução Roberto Raposo. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.
- _____. **Entre o passado e o futuro**. Tradução Mauro W. Barbosa. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- ASSMANN, H.; SUNG, J. M. **Competência e sensibilidade solidária: educar para a esperança**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BASSO, Itacy Salgado. Significado e sentido do trabalho docente. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 19, n. 44, abr. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010132621998000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 30 abr. 2014.
- CASTRO, A. D. de; CARVALHO, A. M. P. de. **Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.
- DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 1996.
- _____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 20. ed. São Paulo: Cortez, 1987.
- _____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FRIGOTTO, G. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. In: JANTSCH, A. P.; BIANCHETTI, L. (Org.). **Interdisciplinaridade para além da filosofia do sujeito**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 25-50.

- JANTSCH, A. P., BIANCHETTI, L.(Org.). **Interdisciplinaridade para além da filosofia do sujeito**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- KLEIMAN, A. B. MORAES, S. E. **Leitura e interdisciplinaridade**: tecendo redes nos projetos da escola. Campinas: Mercado de Letras, 1999.
- MACHADO, M. L. A. **Pré-escola é não é escola**: a busca de um caminho. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução Eloá Jacobina. 9. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.
- _____. **Educação e complexidade**: os sete saberes e outros ensaios. São Paulo: Cortez, 2005.
- _____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2011.
- RICETTO, L. **A abelha**. Coleção: Que bicho é esse? São Paulo: Nova Espiral, 2011.
- STRIEDER, R.; WATTE, C. A Simbiogênese como pré-suposto de uma educação para a humanização. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau: FURB, v. 4, p. 122-140, 2009.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: REFLEXÕES SOBRE HUMANIZAÇÃO EM CONTEXTOS DE CONTEMPORANEIDADE

Keila Daiane Ferrari Orso

Unoesc - keilaorso@hotmail.com

Roque Strieder

Unoesc – roque.strieder@unoesc.edu.br

Eixo 2 – Estratégias e experiências formativas

Categoria- Comunicação oral

RESUMO: O artigo é recorte de resultado de pesquisa qualitativa, bibliográfica e de campo, do Mestrado em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina – Unoesc. O estudo bibliográfico objetivou refletir acerca do processo de humanização, bem como (re)conhecer seus pressupostos e suportes teóricos para, em tempos de contemporaneidade, fortalecer a formação de professores. A pesquisa de campo objetivou investigar o processo de formação inicial e continuada de professores de escolas públicas municipais, participantes do projeto do Observatório da Educação (OBEDUC) - Núcleo Chapecó-SC. Evidenciou-se fragilidades nos processos formativos iniciais, no que se refere a dimensão humana, revelando assim, a necessidade de formações continuadas referentes a temática.

Palavras-chave: Educação; Humanização; Formação de professores.

INTRODUÇÃO

É relevante e desafiador pesquisar acerca da temática formação de professores, em contextos de contemporaneidade, “cursos de formação inicial e continuada”, sem a finalidade de encontrar “receitas metodológicas prontas”, mas com o objetivo de procurar compreender melhor o ser humano em sua totalidade, com priorização para o aprender a viver e conviver com e como humanos. “Aprendemos a viver como humanos vivendo em tal espaço a multidimensionalidade do viver humano” (MATURANA; VERDEN-ZÖLLER, 2004, p. 23).

Em contextos de contemporaneidade, grade parte das reflexões no campo educacional, não parecem ultrapassar a visão restrita de um mecanismo de transmissão sem dinamizar conhecimentos e vivências. Mas, segundo Strieder (2002, p.198):

A educação pode tornar-se um esteio singular e plural enquanto uma das fronteiras mais avançadas rumo ao salvamento concreto de vidas humanas também concretas. Isso se fará com base numa nova prática vivencial e na construção de novas ambiências educacionais. Uma educação para o respeito por si mesmo para, em decorrência, poder ocorrer o respeito pelo outro.

Com o pensamento voltado ao humanizar, ao modo de agir, e, na possibilidade de vivências éticas por parte dos alunos, urge refletir e consolidar experiências formativas para a construção de uma sociedade melhor. A formação inicial e continuada do educador, bem como o seu fazer pedagógico, necessita ser (re)pensada. Investir em políticas de formação inicial e continuada de professores, reunir e dinamizar estratégias que sustentam seu “fazer pedagógico”, se constitui como um dos grandes desafios.

Este artigo está organizado em duas três partes: na primeira parte refletimos sobre a trajetória do ser humano. Na sequência, apresentamos reflexões sobre a formação de professores perante os compromissos a educação com a humanização. Serão apresentadas reflexões e argumentos para que a formação de professores, em contextos de contemporaneidade, tenha base humanizadora. Na terceira parte apresentamos parte dos resultados da pesquisa de campo, que objetivou investigar o processo de formação inicial e continuada de professores de escolas públicas municipais, participantes do projeto Observatório da Educação (OBEDUC).

SOBRE O PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO

O ponto inicial de nossas reflexões remete ao processo de humanização, e considera a relevância do conceito de humanização para a educação e então, no processo formativo de professores. Em princípio, o processo de humanização faz uma construção ontogênica, que entende o ser humano como um ser biológico-psico-cultural. Como afirma Morin (2007, p. 65):

Há uma unidade humana; uma diversidade humana. Há unidade na diversidade humana, diversidade na unidade humana. A unidade não está somente nos traços biológicos da espécie *Homo sapiens*. **A diversidade não está somente nos traços psicológicos, culturais, sociais do ser humano. Há também uma diversidade, propriamente biológica, na unidade humana e uma unidade mental, psíquica, afetiva.** Essa unidade/diversidade vai da autonomia ao mito. (Grifos nossos).

O ser humano, ao nascer é pura biologia, se iguala a qualquer animal de qualquer espécie. A condição de ser humano é fruto de um processo de aprender a ser ao conviver, relacionar-se e conversar com outros humanos que, em convivência o constituem pessoa humana. Isto é, a constituição humana é cultural no entrelaçamento com o biológico. O humano, independente da cultura em que convive, não está determinado biologicamente.

O humano não está determinado na constituição genética total ou na estrutura inicial total do zigoto do *Homo sapiens sapiens*. Nem fica determinado no compartilhamento da vida numa comunidade humana, como fazem os animais domésticos. O humano surge no entrelaçamento de ambas as dimensões – a genética do *Homo sapiens* e a cultural da sociedade humana –, na epigênese humana particular que implica viver como um ser humano entre humanos. Somos concebidos como *Homo sapiens sapiens*, e nos humanizamos no processo de viver como humanos ao viver como membros de uma comunidade social humana. (MATURANA; VERDEN-ZÖLLER, 2004, p. 133).

Ainda na contemporaneidade, nós seres humanos geramos dor e sofrimento, não apenas a nós, mas a outros e ao entorno ambiente. Há uma negação sistemática das condições inter-relacionais. Se a condição de ser, que tende a habitar em comunidade, não está determinada geneticamente, então segundo Maturana e Yáñez (2009, p. 19)

Necessitamos viver com seres humanos para sermos humanos: necessitamos um viver social para sermos seres sociais, e nos enfermamos de corpo e alma quando não temos esse viver social, que se realiza através da convivência cultural, fazendo com que a categoria de convivência social que realizamos dependa do modo cultural que vivamos e convivamos.

O termo “humanização” rememora movimentos de recuperação de valores humanos esquecidos ou solapados no decorrer da história e em contextos contemporâneos. Necessitamos reavivar a importância da educação como experiência formativa humanizadora, este é um desafio em ascendência. Quando compreendida como experiência formativa humanizadora, a educação possibilita ao ser humano uma dinâmica de mudanças na convivência com outros, como por exemplo, pelo currículo, pela escola, pelo professor e suas próprias aprendizagens. Essa educação pode gerar um fazer pedagógico, pelo qual os aprendentes, professores e alunos, se encontram em processo de humanização.

Para Strieder e Zimmermann (2012, p. 18), “se olharmos a educação, constatamos o quanto aumentou o reconhecimento do seu papel, na região, no país e no mundo.” Nesse sentido presume-se que um dos caminhos para a humanização do ser humano é compreender a educação como experiência formativa de e nas convivências. Humanização é a ressignificação da condição humana.

Nesta direção, os novos desafios da educação exigirão dos docentes uma formação que seja capaz de refletir sobre humanização e sobre a acuidade que a educação possui nesse contexto. O cenário contemporâneo, vivido por crianças, adolescentes e jovens é de profunda complexidade. É nesse cenário de mudanças que importa acreditar ainda mais na importância da educação escolar; mudanças econômicas, redução do grupo familiar, ingresso da mulher/mãe no mercado de trabalho, redução do tempo e da qualidade do convívio familiar, são alguns indicadores de que a escola/educação precisa efetivar-se em convivências. Essa escola/educação ainda pode ser referência marcante na vida de crianças, de adolescentes e de jovens.

Mas, qual formação de professores possibilita uma educação dinamizando o processo de humanização e contribuindo na superação de condições adversas na contemporaneidade? Maturana (2005, p. 30) ressalta:

Quero um mundo em que meus filhos cresçam como pessoas que se aceitam e se respeitam, aceitando e respeitando outros num espaço de convivência em que os outros os aceitam e respeitam a partir do aceitar-se a si mesmos. Num espaço de convivência desse tipo, a negação do outro será sempre um erro detectável que se pode e se deseja corrigir. Como conseguir isso? É fácil: vivendo esse espaço de convivência.

Diante do exposto, para a escola e os docentes, torna-se importante refletir acerca do objetivo para o qual destinam suas ações. Oscilamos, nesse momento histórico, entre prosseguir apostando e conservando a lógica da competição, ou entender profundamente a educação como experiência humanizadora. Como e em que medida, a escola influencia culturalmente nossa trajetória humana? Considera-se fundamental mencionar algumas reflexões sobre o processo de humanização dos seres humanos.

NOSSO INÍCIO ONTOGÊNICO

A perspectiva de entendimento dos seres humanos se assemelha com uma terra virgem praticamente inexplorada. Quem somos nós? Como nos tornamos humanos? O que é ser humano? Após milhares de tentativas de definir o humano, continuamos insondáveis, prosseguindo na tentativa de compreender nossa grande aventura.

Essas interrogações fazem parte de nossas capacidades mentais, como muito bem expressado por Strieder e Zimmermann (2012, p. 31) quando escrevem:

O ser humano possui capacidades mentais, que lhe permitem aprender com o passado, vivenciar um presente não totalmente aleatório e prever futuros para organizar-se em consequência dos mesmos. No ainda incognoscível passado, no indefinível presente nos preparamos para futuros indeterminados.

Em uma concepção de natureza teológica, o ser humano foi criado à imagem e semelhança de Deus, conforme lemos em Gênesis 1, 26/27 (Bíblia Sagrada, 1976, p. 25): “E Deus disse: façamos o homem à nossa imagem e semelhança [...] E criou Deus o homem à sua imagem; criou-o à imagem de Deus...”. Já, em uma concepção antropológica, o *Homo sapiens* pertence à classe dos mamíferos e vertebrados, à ordem dos primatas, à subordem dos catarríneos¹, e a família dos homínídeos².

A trajetória deve ter iniciado há aproximadamente três milhões de anos com a elaboração de redes de conversações. Nós, seres humanos, somos seres biológicos (*Homo sapiens*) que existimos num espaço biológico cultural. Nossa condição humana desenrola-se geração após geração e, conforme destacam Maturana e Verden-Zöllner (2004, p. 18):

de um modo de viver em conversações que envolviam a colaboração dos sexos na vida cotidiana, por meio do compartilhamento de alimentos, da ternura e da sensualidade, tudo isso ocorreu sem reflexões, como aspectos naturais desse modo de vida. Nossa biologia atual é o presente dessa história.

Chamamos de conversar esse entrelaçamento, sustentado na tese de que todo o viver humano ocorre em redes de conversações. Nós existimos como resultado de um porvir de transformações fisiológicas e anatômicas, que ocorreram em torno da conservação do viver no conversar, conforme enfatiza Maturana e Yáñez (2009, p. 14):

Nos seres humanos, surgimos na história da família de primatas bípedes a que pertencemos, quando o *linguajear* como uma maneira de conviver em coordenações de coordenações condutais consensuais, deixou de ser um fenômeno ocasional e, ao se conservar de geração em geração um grupo deles, tornou-se parte central da maneira de viver que definiu, daí em diante nossa linguagem. Ao surgir este viver no *linguajear* no fazer juntos as coisas do viver cotidiano no prazer da proximidade do conviver com o surgir da família ancestral, surge por sua vez o conversar na intimidade relacional recursiva que entrelaça as coordenações de fazeres desde com o fluir do emocionar do conviver que se vive.

O desejo e a capacidade de criar condições para a convivência vêm se instituindo desde os primórdios da humanização. Ou seja, viver no *linguajear* possibilita o conversar como modo de conviver cuja permanência de uma geração a outra na aprendizagem dos filhos e filhas compõe a linhagem humana.

Para melhor compreender o curso de nossa história como seres humanos são necessários olhar para as trajetórias do emocionar humano. É a emoção a partir da qual se faz ou se recebe um certo fazer que o transforma numa ou noutra ação, ou que o qualifica como um comportamento dessa ou daquela classe. (MATURANA;VERDEN-ZÖLLER, 2004, p.10).

¹ Esse termo designa um grupo de primatas da subordem Anthroipoidea, com nariz estreito, narinas juntas e apontadas para baixo. Apresentam características humanas, como a atividade diurna e a visão estereoscópica.

² Os Hominídeos formam uma família taxonômica dos grandes primatas.

Na trajetória ontológica, Maturana e Yáñez (2009) mencionam duas concepções culturais que tornaram possível a organização como humanidade e que ainda permeiam nosso viver humano: são as concepções matrística e patriarcal. Essas concepções culturais estão presentes na educação, com priorização da patriarcal, o que a torna, representante de aspirações humanizadoras.

Na rede de conversações que definia a cultura matrística, as conversações eram de participação, inclusão, cooperação, compreensão, acordo, respeito e co-inspiração. Maturana e Verden-Zöller (2004, p. 45) observam que na cultura matrística a criança, quando passava para a vida adulta, continuava gozando dos prazeres da infância nos braços maternos.

A respeito da cultura patriarcal, os autores destacam:

Em nossa cultura patriarcal, vivemos na desconfiança e buscamos certezas em relação ao controle do mundo natural, dos outros seres humanos e de nós mesmos. Falamos continuamente em controlar nossa conduta e emoções. E fazemos muitas coisas para dominar a natureza ou o comportamento dos outros, com a intenção de neutralizar o que chamamos de forças anti-sociais e naturais destrutivas, que surgem de sua autonomia (2004, p. 37).

Nessa cultura, a guerra e a competição surgem como modos naturais de convivência e também como valores e virtudes. As relações interpessoais se baseiam, principalmente, na autoridade, obediência e controle. A cultura patriarcal parece-nos a mais evidente no contexto contemporâneo, como um confronto que desumaniza. “Esse conflito em que nós, seres humanos patriarcais modernos vivemos nos dobrará com sofrimentos e por fim nos destruirá, a menos que o resolvamos” (MATURANA; VERDEN-ZÖLLER, 2004, p. 106).

As culturas matrística e patriarcal foram decisivas na formação do linguagem e do emocionar no âmbito ocidental, como características fundamentais que as constituem no que fazemos na vida cotidiana.

Nossa vida humana, histórica e contemporânea, nos leva para vivências desumanas, de explorações e violências. Vivemos uma cultura centrada na dominação e na submissão, na desconfiança e no controle, na desonestidade, no comércio e na ganância, na apropriação e na manipulação mútua. E, a menos que nosso emocionar se modifique, tudo o que irá mudar em nossas vidas será o modo pelo qual continuaremos a viver em desavenças. Será nossa limitação afetiva reflexo de nosso viver em uma sociedade patriarcal?

HORIZONTES HUMANIZADORES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

As reflexões acerca do processo de humanização possibilitam conceber-se como princípio que a educação pode constituir-se numa experiência formativa humanizadora. Diante das atuais características do desenvolvimento histórico e humano e, diante da complexidade da e na vida moderna, a educação, em qualquer âmbito precisa oportunizar aos educandos a participação cultural, via socialização das descobertas e criações de ordem histórica, social e tecnológica da humanidade.

A educação escolar não representa a exclusiva fonte de formação para ações humanizadoras. Todavia, ela pode contribuir na melhoria das relações humanas a iniciar pela interligação de conceitos e saberes até então fragmentados e empobrecidos teoricamente. A educação é uma aposta transdisciplinar na melhorabilidade do ser humano.

Morin (2007) em suas reflexões ressalta que o ser humano, assim como a sociedade são multidimensionais. Ele acredita que a educação centra-se na condição humana. Assim, também o relatório Jacques Delors (1999, p. 89-90) desafia a educação para o século XXI como capaz de organizar-se a partir de quatro pilares:

Para poder dar respostas ao conjunto de suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta.

O termo “pilares” é tomado no sentido de “bases”, “fundamentos”, resgatando o significado denotado na sua origem etimológica: de *pilare*, no latim, que denota “segurar com força”, “sustentar”.

Uma formação humanizadora de professores, tem como essência a superação da compartimentalização do conhecimento mediante a formulação de um saber complexo, um saber que promove reflexões multidimensionais, multireferenciais e contextualizadas. Lembrando que “à educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele.” (DELORS, 1999, p. 89).

E, para que essas reflexões sejam possíveis, no decorrer do processo formativo de professores, a universidade necessita: “adaptar-se às necessidades da sociedade contemporânea e realizar sua missão transecular de conservação, transmissão e enriquecimento de um patrimônio cultural, sem o que não passaríamos de máquinas de produção e consumo.” (MORIN, 2001, p. 82).

A missão da universidade, para Morin (2001), é formar seres humanos capazes de compreender a condição existencial de seu tempo; assumir o passado cultural, civilizar o presente e despertar para uma consciência de pertencimento à Terra-Pátria; ainda, promover a reorganização do saber para contemplar a complexidade e saber construir a humanidade da humanidade como era planetária. Por isso:

A reforma da Universidade não poderia contentar-se com uma democratização do ensino universitário e com a generalização do status de estudante. Falo de uma reforma que leve em conta nossa aptidão para organizar o conhecimento – ou seja, pensar (MORIN, 2001, p. 83).

Essa formação docente considera que ensinar e aprender são atividades essencialmente humanas e possibilidades efetivas de vivenciar experiências formativas. Mais do que ensinar conteúdos clássicos, historicamente construídos, formar professores requer desafiar cada um a perceber que somos seres complexos, constituídos por múltiplas dimensões. Enquanto seres culturais e planetários, abrigamos possibilidades de intervenção, transformação e (re)construção.

Na recente Resolução nº 2/2015 estão contempladas considerações alusivas a humanização, justamente quando considera-se:

a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; **a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; o respeito à liberdade** e o apreço à tolerância; a valorização do profissional da educação; a gestão democrática do ensino público; a garantia de um padrão de qualidade; a valorização da experiência extraescolar; a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; **o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial**, entre outros, **constituem princípios vitais para a melhoria e democratização da gestão e do ensino.** (2015, p.1) (grifos nossos).

Indubitavelmente, “o que, de fato, está em crise é o próprio modelo de conhecimento e seu sentido humano” (GOERGEN, 2012, p. 261). Vivemos, em um tempo aonde são rejeitadas as grandes narrativas da modernidade, tais como: as tradições epistemológicas, a centralidade do sujeito e a história como processo unidirecional em permanente progresso.

A educação deve ser compreendida como um processo de experiências vivenciadas oportunizadora de convivências harmoniosas. Nos termos da Resolução nº 2 (2015, p.04):

Por educação entendem-se os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino, pesquisa e extensão, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas relações criativas entre natureza e cultura.

Nessa multidimensionalidade do ser humano podem ser instituídas experiências formativas humanizadoras, vivenciadas como relações educativas. Na educação humanizadora pode-se oportunizar relações e inter-relações que contemplem as diferentes dimensões da vida humana, numa ininterrupta ação de “educar-se” e de “vir a ser”.

Reforçando, Morin (2001) sugere uma reforma paradigmática do pensamento. O conceito de complexidade possibilita compreender a dinâmica interdependente entre os fenômenos e pensar a multidimensionalidade. Para Morin (2001) a complexidade é um desafio e não uma resposta ou uma receita para os problemas da contemporaneidade:

Trata-se de procurar sempre as relações e inter-retro-ações entre cada fenômeno e seu contexto, as relações de reciprocidade todo/partes: como uma modificação do todo repercute sobre o todo e como uma modificação do todo repercute sobre as partes. (MORIN, 2001, p. 25).

Na complexidade abrem-se oportunidades para as mais diversas visões sobre determinado fenômeno, desestabilizando o caminho pronto, único e verdadeiro. Pensar a complexidade é pensar um processo formativo de professores capaz de reconhecer a necessidade de diferentes concepções para uma melhor compreensão das realidades.

REFLEXÕES ACERCA DE UM PROCESSO FORMATIVO HUMANIZADOR

Em contextos de complexidade é grande o desafio para uma formação humanizadora que contemple a cooperação, o afeto, a ternura e a alteridade³. Construir vínculos com o conhecimento, através de relacionamentos amigáveis pode superar gradativamente as emoções como medo, opressão, desmoralização e egoísmo. De acordo com os PCNs:

um dos objetivos da educação escolar é que os alunos aprendam a [...] **conviver em grupo de maneira produtiva e cooperativa**. Dessa forma, são fundamentais as situações em que possam aprender a dialogar, a ouvir o outro e ajudá-lo, a pedir ajuda, aproveitar críticas, explicar um ponto de vista, coordenar ações para obter sucesso em sua tarefa conjunta. É essencial aprender procedimentos dessa natureza e valorizá-los como forma de convívio escolar e social. Trabalhar em grupo de maneira cooperativa é sempre uma tarefa difícil, mesmo para adultos convencidos de sua necessidade (BRASIL, 2001, p. 97) (grifos nossos).

Os PCN's propõem o conviver em grupos, a simbiose e a cooperação como princípios fundamentais para educação e formação de professores, numa perspectiva humanizadora. De acordo com Restrepo (1998), ao negar o afeto a educação se afirma como um pedantismo do saber apoiado num interesse imperial que desconhece o todo. Em contextos contemporâneos, nossos desejos são capturados e vinculados à grande máquina produtiva em que se converteu o mundo, tornando-se pecado grave, as distrações no afeto, na cooperação e na sensibilidade. O autor reforça que

o conflito mais intenso que o ser humano deve enfrentar é escolher entre viver em intimidade ou manter-se na solidão. Como solução falida, é frequente que muitos indivíduos recusem a possibilidade de um contato caloroso com aqueles que os rodeiam para encerrarem-se no delírio, oprimidos pela tirania dos símbolos e pela aspereza da linguagem. (RESTREPO, 1998, p. 25) (grifos nossos).

A ternura é entendida como escopo humanizador, esteja ela presente no processo formativo ou nas vivências pedagógicas ou em nosso convívio pessoal. Para Fernández (2010, p. 65) “a própria etimologia do termo ternura nos remete à ideia de flexibilidade, maleabilidade, capacidade de mudança”. Fernández (2010) ainda menciona que a ternura é uma das necessidades básicas para que seja possível garantir a humanidade. A ternura rememora movimentos da concepção matrística, porque considera a relação gerada no ambiente sutil das primeiras horas e meses de vida, “formado pela mãe e também pelo clima familiar, social e, igualmente pelas circunstâncias históricas prolongadas pelo penetrante mundo da natureza ao redor” (FERNÁNDEZ, 2010, p. 53). A ternura foi e continua sendo necessária à sobrevivência humana, enquanto espécie.

Então, é também um dos desafios contemporâneos reconhecer as frágeis relações entre seres humanos, como produzidas em pequenos espaços de tempo e endurecidas pela formalidade. Assim, “a dificuldade de lidar com o outro [consequentemente com o eu], e muitas vezes, seu aniquilamento, trouxe uma espécie de adoecimento, com desastrosas consequências para o plano político cultural e ético” (HERMANN, 2011, p. 3). No contexto amplo de crise de referenciais há a necessidade de reconhecer diferentes espaços de convívio que excedam as multiplicidades dos aspectos que envolvem os encontros.

Noções de diversidade e alteridade vêm sendo temáticas constantes para reflexões em debates educacionais desde 1997, quando os (PCN's) colocaram na pauta da educação brasileira a pluralidade cultural como um de seus temas transversais. Alteridade que, para Hermann (2010), é um outro, do qual depende a própria identidade. O outro e o eu estão numa relação complexa em que se remetem reciprocamente.

³ Designa do latim, o prefixo *alter* designa outro. No entanto, o significado de alteridade está relacionado ao outro, ao reconhecimento do outro.

EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS: A VOZ DE PROFESSORES

A pesquisa de campo teve como objetivo investigar o processo de formação inicial e continuada de professores, de escolas públicas municipais, participantes do projeto “Estratégias e ações multidisciplinares nas áreas de conhecimentos das ciências humanas, ciências da natureza e linguagens, na mesorregião do oeste catarinense: implicações na qualidade da educação básica”, localizadas na mesorregião oeste de Santa Catarina, do Observatório da Educação (OBEDUC).

Durante os meses de maio e junho de 2014 e 2015, nos 4 (quatro) núcleos do OBEDUC (São Miguel do Oeste, Chapecó, Videira e Joaçaba) foram realizadas formações teóricas contemplando reflexões acerca da compreensão do conhecimento e da educação no horizonte da experiência da alteridade. Reflexões se seguiram firmando a condição humana, o reconhecimento da cooperação, do afeto, da ternura, dentre outras temáticas visando à construção de mentalidades de organização e integração dos diversos saberes presentes no cotidiano de comunidades escolares. As escolas participantes tiveram como desafio elaborar estratégias e ações multidisciplinares a serem desenvolvidas nas respectivas escolas.

Elegemos para este estudo as quatro (4) escolas pertencentes ao Núcleo de Chapecó, (Escola Básica Municipal São Lourenço, situada em São Lourenço do Oeste; Escola Municipal Santa Lúcia, do município de Entre Rios; Núcleo de Educação Municipal Ida Vidori, localizado no município de Palmitos e a Escola Municipal Bairro Antena, no município de Caxambu do Sul) para a proposta de investigação. Participaram das entrevistas com questões semiestruturadas, quatro (4) coordenadores pedagógicos, um (1) diretor (a), e (4) professores. As questões para as entrevistas foram: 1- O seu curso de licenciatura promoveu discussões acerca de vivências humanizadoras? Se sim, quais abordagens foram realizadas e como se referenciam vivências humanizadoras?

2) Na sua condição de educador(a), por meio de conteúdos e/ou de diálogos, há momentos em que destaca reflexões sobre o ser humano, sobre formas de relações como seres humanos se sim, qual a referência e como conduz essas reflexões?

3) Na formação continuada, oferecida por professores pesquisadores do projeto observatório de educação (OBEDUC), nos anos de 2014 e 2015, foram feitas reflexões sobre ser humano e educação. As reflexões feitas permitiram a você uma compreensão mais abrangente sobre a condição humana? Elas servem de referência em suas reflexões junto aos alunos? Quais temas especificamente?

Com base nas falas foram delimitadas as seguintes categorias: A formação inicial e vivências humanizadoras; Práticas docentes e formação humana; Formação continuada e presença de reflexões sobre a condição humana.

Participantes dessa pesquisa mencionaram a ausência de debates mais aprofundados sobre humanização em sua formação inicial, conforme destaca a entrevistada C4:

Na formação do professor, é importante que essas vivências humanizadoras sejam abordadas, discutidas e também trabalhadas. Na minha graduação, o tema não era trabalhado [...] eu sinto que não fui preparada para fazer um trabalho mais humano. No magistério tínhamos mais discussão sobre isso. Na graduação, fui mais preparada pra aprender a administrar uma rotina escolar. Nós não trabalhamos apenas com papeis, com livros, com atividades pedagógicas, nós trabalhamos com gente. Nós também temos dificuldade em sermos humanos com nossos alunos.

Sobre a segunda categoria verificando a existência de relações cooperativas, relações de socialização os educadores afirmaram que reflexões sobre a formação humana são fundamentais, na prática pedagógica, mas que esta ainda é relegada a textos que contemplam a temática “humanização” e pouco vivenciada.

Sobre a terceira categoria (Formação continuada e presença de reflexões sobre a condição humana.), buscou-se verificar se durante esse processo formativo houve oportunidades para reflexões acerca de vivências humanizadoras.

Após a formação teórica, as escolas participantes tiveram como desafio elaborar estratégias e ações multidisciplinares para serem desenvolvidas nas respectivas escolas. Nas palavras da diretora

A formação continuada, oferecida pelo OBEDUC, **nos permitiu reflexões sobre o ser humano e a educação. Inclusive, percebemos a extrema importância de que esse projeto promova mais encontros de debates sobre a temática.** Aqui, nossas vivências com os alunos após as visitas que realizamos as famílias dos alunos, enquanto uma ação de planejamento coletivo proporcionado pela formação, está muito melhor. Professores puderam se aproximar mais das famílias e dos alunos. Alguns professores dizem: “Nossa, fiquei tão surpreso em ouvir os pais nos agradecendo pelo trabalho que realizamos, isso quer dizer que ainda somos valorizados”. -

Foram também destacadas mudanças relativas ao trabalho/planejamento em equipe, que o OBEDUC oportunizou. Planejar em equipe trouxe resultados positivos para os professores e alunos, como seres humanos, pois “todos” pensaram juntos nas escolas e em ações para melhorar o cotidiano escolar. Os cursos de formação precisam equilibrar saber teórico-prático e oportunizar aos professores a construção de conhecimentos mais profundos acerca da humanização. As falas dos professores entrevistados evidenciam que durante os processos formativos iniciais, receberam a influência do paradigma da simplificação e da racionalidade técnica; do ensino como transmissão de conteúdos e dos currículos em grades, sendo que, houveram poucas reflexões acerca de vivências humanizadoras numa perspectiva mais aberta e multidisciplinar.

Os resultados indicam ainda que os professores participantes da pesquisa, na sua grande maioria, não tiveram, durante seus processos formativos iniciais, discussões mais aprofundadas acerca do ser humano/humanização. Consideram a possibilidade de, na formação continuada, conseguirem bases melhores para desenvolverem uma educação com princípios de solidariedade, de preocupação com o outro e de construir, com alunos, saberes para olhar o mundo com mais cooperação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após as reflexões realizadas, tanto com base em referenciais teóricos quanto aquela a partir dos resultados da pesquisa de campo, podemos dizer que a formação humanizadora de professores somente se consolidará no momento em que entendermos que a ação educativa é também fruto de processos constantes de formação humanizadora. Evidenciou-se fragilidades nos contextos formativos iniciais no que se refere a dimensão humana, revelando assim, a necessidade de formações continuadas que levem a reflexões profundas no âmbito das esferas formativas. Reflexões capazes de elucidarem, o significado e as inúmeras variáveis que possibilitaram o processo evolutivo da humanidade. A investigação teórica revelou, ainda, visíveis fragilidades das relações afetivas entre os seres humanos. Essa constatação exige ampliar a necessidade de se discutir diferentes concepções pedagógicas voltadas, prioritariamente, à formação dos seres humanos e de caráter multidisciplinar.

O tema proposto nos desafia a investigar e conhecer ainda mais a natureza humana e um processo formativo humanizador, para que possamos caminhar humanamente.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Secretaria de Estado da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação: introdução**. 3ª ed. Brasília, 2001.

_____. Resolução nº 2. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada**. Ministério da educação conselho nacional de educação. DF, 2015.

DELORS, J. et al. Educação: um tesouro a descobrir. 3. ed. **Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**. São Paulo: Cortez, Brasília: MEC/Unesco, 1999.

FERNÁNDEZ, N. M.-G. É possível uma teologia da ternura? **Perspectiva Teológica**, ano XLII, vol. 42, nº 116, jan-abr, 2010.

GOERGEN, P. **O embate modernidade/pós-modernidade e seu impacto sobre a teoria e a prática educacionais**. 2012. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/715/71523339010.pdf>>. Acesso em: jun. 2015.

HERMANN, N. **Ética, Estética e Alteridade**. Autocriação e horizonte comum: ensaios sobre educação ético-estético. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010. p. 123-136.

_____. Breve investigação genealógica sobre o outro. **Educação & Sociedade**. Vol. 32, no. 114, Campinas jan./mar. (2011)

MATURANA, H.; VERDEN-ZOLLER, G. **Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano**. São Paulo: Palas Atena, 2004.

_____, H.; YÁNEZ, X. D. **Habitar humano: em seis ensaios de biologia-cultural**. São Paulo: Palas Atena, 2009

_____, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. 4. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 3. ed. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2001.

_____, E. **O método 5**: a humanidade da humanidade a identidade humana. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

STRIEDER, R. **Educação e humanização**: por uma vivência criativa. Florianópolis, SC.: Habitus, 2002.

_____. **Educar Para a Iniciativa e a Solidariedade**. Ijuí: Unijuí, 2004.

A INTERDISCIPLINARIDADE NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Bianca Radel Martins Simon
Mestranda em Educação – UNOESC
bia.radel@yahoo.com.br

Ortenila Sopelsa
Doutora em Educação – UNOESC
ortenila.sopelsa@unoesc.edu.br

Eixo temático: Estratégias e experiências educativas
Categoria: Comunicação Oral

RESUMO

O objetivo da presente pesquisa foi investigar como a interdisciplinaridade pode contribuir nos processos de alfabetização no primeiro ano do Ensino Fundamental. O estudo foi desenvolvido mediante pesquisa qualitativa de abordagem participante em uma escola pública municipal. A amostra foi composta por três professoras regentes e seus respectivos alunos das turmas do primeiro ano do Ensino Fundamental. A coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas com as professoras envolvidas, grupos de estudos e desenvolvimento de maneira coletiva das atividades de ensino. A análise dos dados revelou que a interdisciplinaridade contribui no desenvolvimento da alfabetização tornando-a assim mais significativa. Enquanto professora alfabetizadora acredito na interdisciplinaridade como proposta de ensino, afinal os alunos envolvidos na pesquisa, se alfabetizaram de maneira mais tranquila, aprenderam a ler e escrever de maneira espontânea, sob o próprio desejo que eles possuíam em descobrir mais. A participação nas aulas, o desejo em aprender, e o êxito no processo de aprendizagem levam-nos a acreditar que a interdisciplinaridade é uma estratégia que vem a contribuir na aprendizagem dos alunos.

Palavras-chave: Alfabetização. Interdisciplinaridade. Processos do Ensino e da Aprendizagem.

ABSTRACT

The aim of this research was to investigate how interdisciplinarity can contribute in literacy processes in the first year of elementary school. The study was conducted by qualitative research approach participant in a public school. The sample was composed of three regents teachers and their students from the classes of the first year of elementary school. The data were collected through semi-structured interviews with the teachers involved, study groups and development collectively the teaching activities. Data analysis revealed that the interdisciplinarity contributes to the development of literacy thus making it more significant. While literacy teacher believe in interdisciplinarity as a teaching proposal, after all the students involved in the research, if literate more quiet way, learned to read and write spontaneously, under the desire itself that they had to find out more. Participation in classes, the desire to learn, and success in the learning process lead us to believe that interdisciplinarity is a strategy that has to contribute to student learning.

Keywords: Literacy. Interdisciplinarity. Processes of Teaching and Learning.

1 INTRODUÇÃO

A interdisciplinaridade surge como desafio educacional, é uma nova maneira de se repensar a educação, é um novo olhar sobre o aluno e sua formação. Por isso, o professor precisa ousar e se desafiar pensando em aulas que não sejam a reprodução de conteúdos, mas a contextualização de todos eles.

A fragmentação dos conteúdos está presente na cultura escolar, por isso é um desafio pensar em estratégias que articulem os diferentes conteúdos em vez de separá-los. Os alunos chegam às escolas com curiosidades para aprender o novo, porém, já trazem diferentes conhecimentos, conforme o seu contexto social. Nesse sentido, cabe ao professor identificar tais conhecimentos e contextualizá-los com o currículo escolar. A disciplinaridade significa, de acordo com Iriberry (2003, p. 483):

[...] a exploração científica e especializada de determinado domínio homogêneo de estudo. O que nos permite evocar um conjunto sistemático e organizado de conhecimentos com características próprias em seus planos de ensino, de formação, dos métodos e das matérias.

A articulação dos conteúdos que ocorre por meio da interdisciplinaridade visa proporcionar ao aluno um conhecimento mais global, que o instigue a uma percepção mais detalhada do todo à sua volta. Desse modo, este preceito da interdisciplinaridade vai ao encontro da alfabetização em sua função social, afinal, esta proporciona ao analfabeto a liberdade para descobrir o mundo, as informações ao seu redor e, com isso, conseguir ter um olhar mais crítico, uma

vez que a partir da alfabetização, como Freire (1996, p. 117) reforça: “o analfabeto começaria a operação de mudança de suas atitudes anteriores. Descobrir-se-ia, criticamente, como fazedor desse mundo da cultura.”

Para o autor todos são protagonistas da cultura do povo, os analfabetos por muitas vezes sentem-se menos-prezados por não dominar o sistema de leitura e escrita, e com o seu método de alfabetização ele propõem que esses alunos compreendam a sua importância na sociedade e como praticar a sua cidadania, por isso, Freire vê a educação como uma prática de liberdade.

Por conseguinte, percebe-se que são necessárias novas metodologias que tentem superar a fragmentação do ensino. A alfabetização é a base para os anos posteriores, já que é nesta construção que se fortalecem os bons e críticos leitores e escritores. Assim, entendo a metodologia de projetos como sendo uma válida estratégia para se trabalhar em qualquer série, pois, ela possui um caráter interdisciplinar e significativo, uma vez que permite a aproximação do mundo científico ao mundo da criança, tendo como base o todo do assunto, não dividindo por partes. De acordo com Barbosa e Horn (2008, p. 40):

Os projetos propõem uma aproximação global dos fenômenos a partir do problema e não da interpretação teórica já sistematizada através das disciplinas. Ao aproximar-se do objeto de investigação, várias perguntas podem ser feitas e, para respondê-las, serão necessárias as áreas de conhecimento ou as disciplinas.

Os projetos trazem consigo a problemática real do cotidiano dos alunos, dessa forma, as aulas se tornam mais prazerosas, pois se parte da área de interesse dos alunos, além disso, as descobertas não são formatadas para serem descobertas de acordo com cada disciplina, mas acontecem no todo.

A interdisciplinaridade propõe um novo olhar sobre o currículo, ele não pode ser uma lista rígida com vários conteúdos que precisam ser seguidos rigorosamente, mas procurar metodologias como meio de articulação para os conteúdos ali expostos, sendo assim, os projetos surgem como uma alternativa que corresponde aos princípios da interdisciplinaridade. Muitas pesquisas apontam a interdisciplinaridade como uma mudança necessária.

Segundo Nicolescu (1999), por meio da interdisciplinaridade é possível construir “pontes” entre as diversas áreas do conhecimento, e, mais do que isto, conseguir levar estas descobertas, estas aprendizagens para o seu cotidiano. Sendo assim, cabe refletir que uma abordagem interdisciplinar é capaz de formar este aluno com capacidade de aprender a conhecer, pois a interdisciplinaridade desafia o aluno, propõe a descoberta na sua totalidade, diferente de métodos fragmentados, que apresentam somente uma parte e de forma acabada.

A presente pesquisa foi realizada em uma escola pública municipal. Os participantes da pesquisa foram três professoras regentes das turmas do primeiro ano do Ensino Fundamental e seus respectivos alunos. A coleta de dados ocorreu mediante entrevistas, grupos de estudo com as professoras, observação direta, planejamento coletivo e desenvolvimento de atividades de ensino.

A pesquisa é um momento de aprendizagem tanto para o pesquisador quanto para o pesquisado. A abordagem participante na pesquisa qualitativa proporciona um aprendizado significativo para os envolvidos. Nessa perspectiva, Freitas (2002, p. 26) considera:

Disso também resulta que o pesquisador, durante o processo de pesquisa, é alguém que está em processo de aprendizagem, de transformações. Ele se ressignifica no campo. O mesmo acontece com o pesquisado que, não sendo um mero objeto, também tem oportunidade de refletir, aprender e ressignificar-se no processo de pesquisa.

A fim de preservar a identidade dos envolvidos, as professoras foram nomeadas por P1, P2. A análise dos dados ocorreu a partir das entrevistas, dos grupos de estudo, das atividades de ensino a luz do referencial teórico.

Percebo que realizar uma pesquisa, analisar seus dados não se resume em uma simples descrição de fatos e de teorias. É preciso articular o conteúdo teórico, relatos e dados da amostra e a percepção do pesquisador. Analisar dados é, pois, refletir, indagar-se, analisar com maior proximidade e veracidade a temática em questão.

2 A ARTICULAÇÃO DA INTERDISCIPLINARIDADE COM A ALFABETIZAÇÃO

Na disciplinaridade não há diálogo entre as disciplinas, cada uma se fecha em si e organiza seus próprios conteúdos de acordo com Morin (2004, p. 25):

Trata-se de procurar sempre as relações e inter-retro-ações entre cada fenômeno e seu contexto, as relações de reciprocidade todo/partes: como uma modificação local repercute sobre o todo e como uma modificação do todo repercute sobre as partes. Trata-se, ao mesmo tempo, de reconhecer, por exemplo, a unidade humana em meio às diversidades individuais e culturais, as diversidades individuais e culturais em meio à unidade humana.

As disciplinas observam somente o seu contexto, não se relacionam e desta maneira a aprendizagem permanece desconexa e sem significado. No ensino disciplinar não há diálogo, pois as áreas do conhecimento atuam reproduzindo seus conteúdos, sem se preocupar com o contexto social do aluno.

Sabemos que desde os anos 80, há ensaios e estudos sobre a superação da fragmentação do saber. Muitos professores praticam a interdisciplinaridade, sendo que esta proposta interdisciplinar consta em muitos documentos escolares como forma de metodologia já efetiva ou então como um objetivo a ser alcançado.

Sendo assim, para contribuir de forma significativa no processo de ensino e aprendizagem do aluno, bem como favorecer sua formação crítica, ativa e social são necessárias práticas pedagógicas que busquem o todo do conhecimento, que não simplifique, mas que busquem compreender a complexidade do todo. Como Santomé defende (1998, p. 25), o eixo para o currículo não precisa ser as disciplinas, a separação delas, o conteúdo de cada uma, mas o eixo pode ser um projeto, uma palavra geradora, como propõe Freire, ou seja, o currículo precisa ser o todo e não partes, além de estar estritamente relacionado às vivências do aluno. Como o autor cita (SANTOMÉ, 1998, p. 27):

O currículo globalizado e interdisciplinar converte-se assim em uma categoria “guarda-chuva” capaz de agrupar uma ampla variedade de práticas educacionais desenvolvidas nas salas de aula, e é um exemplo significativo do interesse em analisar a forma mais apropriada de contribuir para melhorar os processos de ensino e aprendizagem.

Esse “guarda-chuva”, exemplo citado pelo autor, propõe o entrelaçamento entre os eixos, onde um eixo, uma área perpassa na outra, é um constante ir e vir.

Lembrando que as experiências passadas servirão de base para as seguintes. Por exemplo, se a criança olhar um caderno, em um primeiro momento verá sua globalidade, ou seja, é um caderno, depois suas características, como a cor, o tamanho, o desenho, se ela já teve algum contato com algum caderno saberá sua utilidade e algumas características próprias do caderno e a cada nova experiência acrescentará detalhes, reformulará, reconstruirá seu conhecimento sobre este determinado objeto. Nesse sentido, Bombassaro (2014, p. 42) cita que:

A interdisciplinaridade não é um estado de coisas, um conjunto de conceitos, uma perspectiva teórica, uma metodologia ou uma técnica de pesquisa científica; ela é uma atitude diante do conhecimento, diante do outro e diante do mundo. Ela se mostra e se realiza efetivamente na prática de investigação.

A contextualização dos conteúdos permite que o professor consiga resolver ou, ao menos, minimizar aspectos negativos sobre o uso do material didático.

Capra (2002) em seu livro “O Tao da Física” descreve seis critérios sobre a mudança de paradigma, e no seu quarto critério é citado que devemos mudar a ideia de construção para a ideia de rede, onde uma área do conhecimento está ao lado da outra. Mas esta rede não pode ser vista como barreira, onde uma disciplina não pode adentrar outra. Afinal a interdisciplinaridade propõe o ir e vir, o livre arbítrio para perpassar em todas as áreas do conhecimento, pois o saber está em constante movimento. De acordo com Bianchetti (p. 78, 2004):

A interdisciplinaridade construtiva ensina e aprecia a tolerância frente as outras teorias, pois para ela não se trata de uma situação em que só uma possa ser a verdadeira, segundo o sentido metafísico de cópia do mundo dado. [...] Pelo contrário, interdisciplinaridade construtiva incita os outros a criar novas teorias, pois, para ela, elas serão outras tantas novas possibilidades de ação e decisão.

Por ser a alfabetização um dos marcos principais na trajetória escolar e por esta ser tão carregada de expectativa por parte de alunos e familiares, vejo a interdisciplinaridade como uma proposta significativa para a alfabetização. Em relação ao processo de alfabetização observo a importância da leitura e da interpretação para o desenvolvimento da escrita. Não considero literalmente a leitura fluente como requisito para o 1º ano, mas a leitura de imagem como proposta para interpretação e produção dos alunos.

Todos os dias o professor alfabetizador precisa realizar a leitura de um livro ou construir com os alunos uma história com livros de imagens, para que dessa maneira eles construam o gosto e hábito pela leitura e para que este momento de leitura seja algo mágico, onde eles possam viajar pelo mundo da literatura. Segundo Cagliari (1991, p. 181): “Às vezes uma simples leitura basta. Nem tudo o que se lê precisa ser discutido, comentado, interpretado. Esse é outro erro que se vê eventualmente em livros didáticos. A leitura às vezes é como uma música que se quer ouvir e não dançar.”

O método de Freire não se detém na decodificação das sílabas, ele vê a alfabetização como possibilidade de uma maior libertação para o aluno, para que com este recurso da leitura e escrita seja possível perceber o mundo com mais detalhes. Para Freire (1982, p. 16):

Mais que escrever e ler que a “asa é da ave”, os alfabetizandos necessitam perceber a necessidade de um outro aprendizado: o de “escrever” a sua vida, o de “ler” a sua realidade, o que não será possível se não tomam a história nas mãos para, fazendo-a, por ela serem feitos e refeitos.

Freire (1982) também foca muito a importância de se observar as peculiaridades de cada local onde moram os alunos, com vistas a considerar a realidade dos alunos.

Evidencia-se, assim, a importância de um olhar interdisciplinar na alfabetização, que supere a exploração de conteúdos de cartilhas que trazem somente a repetição, sem significado algum, bem como as práticas pedagógicas na alfabetização que se detém somente em atividades de língua portuguesa e matemática, desprezando as demais disciplinas, por acreditarem que estas são as mais importantes.

O processo de alfabetização repercute por toda a vida do ser humano. Se neste processo a leitura e a escrita foram desenvolvidas de maneira mecanizada, sem significado, o aluno por toda a vida escolar terá dificuldades de aprendizagem, será mais difícil ele se interessar pelos conteúdos escolares, pois a leitura é a base para qualquer outro conteúdo escolar. De acordo com Cagliari (1991, p. 148): “A leitura é a extensão da escola na vida das pessoas. A maioria do que se precisa aprender na vida terá de ser conseguido através da leitura fora da escola. A leitura é uma herança maior do que qualquer diploma.”

Por isso, Vigotski (1998, p. 156) defende que:

[...] a escrita deve ter significado para as crianças, de que uma necessidade intrínseca deve ser despertada nelas e a escrita deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida. Só então poderemos estar certos de que ela se desenvolverá não como hábito de mãos e dedos, mas como uma forma nova e complexa de linguagem.

O ensino contextualizado é importante em todos os anos escolares, mas destaco a alfabetização por ser o marco inicial da leitura e escrita, sendo assim, é imprescindível que os professores articulem um conteúdo ao outro para que os alunos vejam a leitura e a escrita como uma descoberta, um ato prazeroso.

Apresento a seguir os relatos das professoras alfabetizadoras, participantes da pesquisa, quanto às dificuldades vivenciadas na alfabetização e a percepção sobre a interdisciplinaridade, identificadas nas entrevistas.

Nesse sentido a professora P1 assim se manifestou: “Bom, primeiro esse ano foi bem atípico, um ano que eu acho que as crianças vieram assim com uma moderação de voz muito alterada, na verdade. Muito agitadas. Então essa é uma das dificuldades.” (informação verbal).

Isso é enfatizado também pela professora P2 quando ressalta: “Os alunos vêm agitados, é complicado. Eles têm a ideia que é brincar, mas não é assim.” (informação verbal).

Cabe ressaltar que, muitas vezes, a agitação dos alunos é um sinal de alerta para o professor, talvez aquela atividade proposta não esteja adequada para aquele aluno e assim demanda um processo de ensino diferenciado, mais lúdico.

Em relação à percepção das professoras quanto à interdisciplinaridade como articuladora do currículo escolar, a professora P1 destaca que: “É difícil trabalhar só a interdisciplinaridade. A interdisciplinaridade só acontece com um planejamento preciso.” (informação verbal).

A interdisciplinaridade propõe um novo olhar e uma nova articulação do saber. No primeiro ano, além de articular os conteúdos das diferentes áreas do saber é preciso articular também as diferentes tendências pedagógicas e, para isso, é imprescindível um planejamento coeso.

Em relação à interdisciplinaridade, a professora P2 menciona: “Acredito ser motivador para os alunos e para o professor, a interdisciplinaridade integra os conteúdos de uma forma dinâmica, motivadora para as crianças e desta forma a aprendizagem fica mais significativa e prazerosa, não tem aquela quebra de conteúdo.”

A professora P2 observa a interdisciplinaridade como sendo a metodologia adequada para o desenvolvimento da alfabetização. Durante minhas vivências em sala de aula percebo que o planejamento e as estratégias desenvolvidos coletivamente de maneira interdisciplinar proporcionam uma aprendizagem mais significativa aos alunos. Não vejo a alfabetização dissociada da interdisciplinaridade. Assim, compactuo com P2.

Assim, é importante que os professores ao praticarem a interdisciplinaridade acreditem que um projeto bem elaborado pode desenvolver mais habilidades no aluno do que uma lista com conteúdos desarticulados. Os bons resultados de um projeto interdisciplinar também dependem das atitudes dos professores envolvidos.

3 EXPERIÊNCIAS INTERDISCIPLINARES NA ALFABETIZAÇÃO

Iniciamos o ano com o projeto: “Construindo a identidade com práticas interdisciplinares”. A escolha pela questão da identidade ocorre em razão de que os alunos estão em um momento significativo de autoconhecimento, e, também, de enfrentamento de conflitos internos e de relacionamento. Além disso, os alunos gostam muito de falar sobre si e também de observar seus colegas. Observamos também que tanto os livros didáticos quanto o currículo da escola traziam para o início do ano esta temática.

Nos primeiros dias de aula, identificamos o que os alunos esperavam do primeiro ano, quais eram suas expectativas. Afinal, como Cagliari (1991, p. 101) menciona: “Antes de ensinar a escrever, é preciso saber o que os alunos esperam da escrita, qual julgam ser sua utilidade e, a partir daí, programar as atividades adequadamente.”

Figura 1 – O primeiro ano será...



Fonte: a autora (2016).

Conhecer o que os alunos esperam, proporciona maior aproximação entre professor e aluno e faz com o que o aluno reflita sobre seus desejos.

Partindo destes contextos foi sendo explorado com o auxílio de fichas e de alfabeto móvel, a palavra “eu”, aproveitando o contexto abordado da identidade. E partindo disto foram sendo formadas outras palavras com a junção das vogais, como ei, oi, ioiô, au, ou, já que estas palavras fazem parte do dia a dia dos alunos, que são ligadas diretamente ao “eu”. Os alunos destacaram a janela do livro didático e em uma folha colaram a janela e dentro foi dividido em quatro partes, onde eles deveriam desenhar as quatro coisas que mais gostavam, foi citado jogar bola, brincar com os amigos, ir à escola, algumas comidas e atividades de lazer que realizavam com a família.

Figura 2 – Minhas preferências



Fonte: a autora (2016).

Foi solicitado aos alunos, um a um, abrir uma caixinha, olhar o que tinha dentro, eles não poderiam falar o que tinha, somente uma qualidade. E quando os alunos abriam a caixa tinha um espelho, onde cada um poderia refletir sobre si. Neste momento, foi possível perceber que as crianças tinham dificuldade em reconhecer suas características, muitas citavam qualidades, como querida, bonita, legal. Foi uma atividade bem descontraída, onde eles esperavam ansiosos a reação do outro. A seguir fotos deste momento.

Figura 4 – Dinâmica do espelho



Fonte: a autora (2016).

Esta atividade propicia uma maior proximidade entre o grupo, estabelece uma relação de troca entre professor e aluno, não sendo uma relação hierárquica, mas de um aprender mútuo.

Com base em pesquisas na internet e diálogo com outras professoras da escola, nós professoras alfabetizadoras com os alunos montamos o livro “A família alfabeto”, onde conta que o alfabeto é uma grande família, o pai é o W, a mãe é o K, e tem uma tia que mora junto que é o Y. Eles têm 23 filhos, as vogais são as meninas e as consoantes são os meninos. A partir do contexto da família alfabeto e como já tínhamos trabalhado o “eu”, fomos trabalhar a família. Desdobramos a palavra, então a primeira família silábica a ser estudada era a do F. Primeiramente, os alunos desenharam a sua família. Comentavam sobre cada familiar, as características físicas e particulares, as atividades de lazer, entre outros comentários.

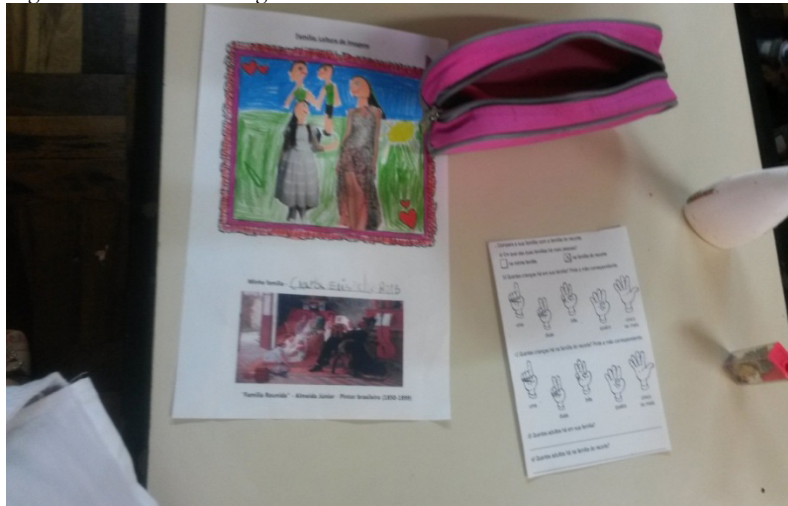
Figura 3 – As famílias do primeiro ano



Fonte: a autora (2016).

Com o auxílio de imagens foram analisados os diferentes tipos de família. Esse momento foi muito significativo porque as crianças puderam relatar o que entendiam por família. Oportuno, também, para refletir sobre a mudança entre a família de antigamente com a família de hoje.

Figura 8 – Leitura de imagens das diferentes famílias



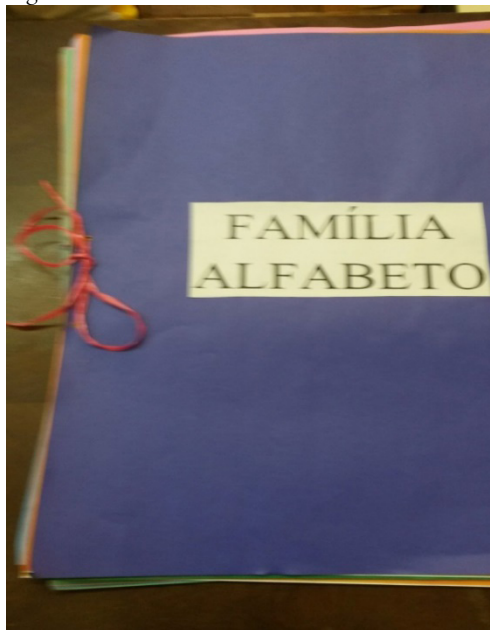
Fonte: a autora (2016).

A criança no processo de aquisição da leitura e escrita necessita ter contato com diferentes tipos de leitura, principalmente com imagens, elas possibilitam diversas interpretações, além de oportunizar momentos de criatividade e construção textual aos alunos. De acordo com Soares (2008, p. 31):

Além dessa grande variedade de habilidades e conhecimentos de leitura, há ainda o fato de que essas habilidades são aplicadas de forma diferenciada a uma enorme diversidade de materiais escritos: literatura, manuais didáticos, textos técnicos, dicionários, enciclopédias, tabelas, horários, catálogos, jornais, revistas, anúncios, cartas formais e informais, cardápios, avisos, receitas [...]

Utilizamos a confecção do livro “Família Alfabeto” como enfoque para a aprendizagem da consciência fonológica. Nas palavras de Mello (2013, p. 13): “Assim, para a criança, no início da alfabetização formal, é um desafio entender como se estabelece a relação entre letra e som. Aprender a associar e decodificar grafemas e fonemas é uma etapa do processo de alfabetização.”

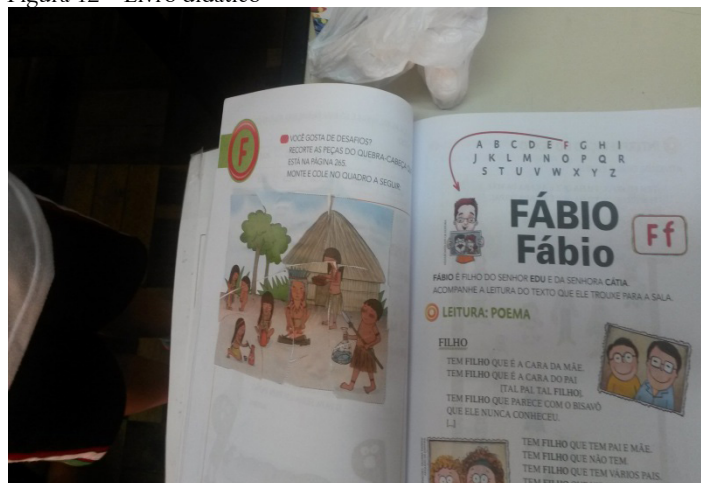
Figura 11 – Livro “A família Alfabeto”



Fonte: a autora (2016).

Além disso, estávamos sempre unindo atividades lúdicas e interdisciplinares com as atividades do livro didático. O livro é dividido por letras e cada uma traz um tema e atividades específicas. Para a letra F estava proposto estudar a palavra filho, trazendo a família dos índios como objeto de estudo. Esses dados foram observados por nós professoras no grupo de estudo e assim conseguimos articular o livro com o todo que já vinha sendo abordado.

Figura 12 – Livro didático



Fonte: a autora (2016).

O professor precisa conhecer os materiais que utilizará para conseguir manuseá-los de maneira contextualizada. Conforme Morin (2004, p. 15): “Ora, o conhecimento pertinente é o que é capaz de situar qualquer informação em seu contexto e, se possível, no conjunto em que está inscrita. Podemos dizer até que o conhecimento progride não tanto por sofisticação, formalização e abstração, mas, principalmente, pela capacidade de contextualizar e englobar.” Ou seja, se os conteúdos propostos pelo professor são pertinentes, eles poderão ser planejados de maneira interdisciplinar e o livro didático pode ser uma ferramenta a mais para o professor.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao trabalhar a alfabetização de maneira interdisciplinar, pude perceber que está é uma prática possível, e mais do que isto, ela constitui-se em uma metodologia de ensino aprendizagem que traz um novo olhar sobre a experiência da linguagem.

Para que práticas interdisciplinaridades aconteçam de maneira satisfatória, o professor precisa conhecer o currículo escolar, pois ali concentram-se os conteúdos destinados para aquele ano de aprendizagem, além disto o professor precisa conhecer as características da escola, visando um maior detalhamento sobre a realidade dos alunos. Conhecer o material didático é também importante para a realização da contextualização.

As entrevistas foram momentos de reflexões, onde as professoras puderam elencar o que para elas era um desafio. A fim de contribuir e ultrapassar tais desafios foram desenvolvidos grupos de estudo com a participação de nos professoras, estes aconteciam semanalmente. Na sequência planejávamos atividades de maneira coletiva e interdisciplinar que contribuíssem na aprendizagem dos alunos.

As atividades de ensino desenvolvidas trouxeram bons resultados. Enquanto professoras alfabetizadoras observamos que a alfabetização aconteceu de maneira prazerosa e significativa. Os alunos por sua vez desenvolviam a criticidade e a reflexão percebendo a escrita como manifestação pessoal. Traziam para a escola livros e pesquisas que realizavam em casa.

A alfabetização acontecia articulada aos contextos vivenciados pelos alunos. A interdisciplinaridade se faz necessária em todas as etapas da educação. Mas se faz ainda mais urgente no primeiro ano. Não podemos aceitar que alunos descubram a leitura e escrita somente cobrindo pontilhados e reproduzindo letras e sons, tendo aulas compartimentadas para cada disciplina.

Enquanto professoras, sentimos que a prática interdisciplinar desafia o professor a ir além, a pesquisa e a fundamentação teórica se faz necessária e presente em cada etapa do trabalho pedagógico.

Esta pesquisa foi uma pequena amostragem de como pode ser praticada a interdisciplinaridade na alfabetização e como esta pode trazer benefícios no processo de ensino aprendizagem.

Consideramos que temos muito que aprender sobre a interdisciplinaridade, tanto na teoria quanto na prática. Concebo a teoria como o alicerce da minha prática, por isso conhecer a interdisciplinaridade teoricamente implicou em uma prática fundamentada e segura.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BOMBASSARO, Luiz Carlos. A dimensão ética da interdisciplinaridade. **Roteiro**, Joaçaba: Ed. Unoes, Edição Especial, p. 39-48, 2014.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. 3. ed. São Paulo: Scipione, 1991.

CAPRA, Fritjof. **O Tao da física**: Um paralelo entre a física moderna e o misticismo oriental. Trad. José Fernandes Dias. 21. ed. São Paulo: Cultrix, 2002. 275 p.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cad. Pesqui.**, n. 116, p. 21-39, 2002.

IRIBARRY, Isac Nikos. **Aproximações sobre a Transdisciplinaridade**: Algumas Linhas Históricas, Fundamentos e Princípios Aplicados ao Trabalho de Equipe. 2003.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2008.

JANTSCH, Ari Paulo. BIANCHETTI, Lucídio (org). **Interdisciplinaridade**. Para além da filosofia do sujeito. Ed. Vozes. 2004.

MELLO, Regina Oneda. **Alfabetização e produção textual**: implicações da consciência fonológica. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2013.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**. 9. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. 13. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil Ltda., 2005.

NICOLESCU, Basarab. **Educação e transdisciplinaridade**. A prática da transdisciplinaridade. 1999. 165 p.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda., 1998.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1998.

VYGOTSKY, L. R.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1992.

O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: A CONCEPÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR

Letícia Mariane Ferreira

Prof^ª. Orientadora: Ms. Vanessa Campos de Lara Jakimiu

UNESPAR Campus União da Vitória – PR

E-mail: leeh_03@hotmail.com

Eixo Temático: 2 - **Estratégias e experiências educativas**

Categoria: Comunicação Oral

RESUMO:

O presente estudo traz em seu conteúdo uma discussão acerca da implementação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa-PNAIC, tendo como objetivo investigar a concepção dos professores da Rede Pública Municipal de União da Vitória-PR acerca do referido programa. Metodologicamente, o estudo adota os moldes da pesquisa teórico bibliográfica de cunho qualitativo contemplando pesquisa de campo. A coleta de dados foi realizada utilizando um questionário semiestruturado sendo o público alvo professores alfabetizadores da rede municipal de ensino que atuam no primeiro ano do primeiro ciclo do ensino fundamental. Sendo a área de abrangência a Educação, mais especificamente, o eixo temático da alfabetização. Do estudo desenvolvido, constata-se que a necessidade do governo de desenvolver programas de formação docente continuada é vista pelos professores como somatória ao processo de ensino aprendizagem, contrapondo com pesquisas de especialistas em educação, que afirmam que esta necessidade se dá por fragilidades na formação do professor em nível superior.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização. PNAIC. Concepção dos Professores.

1. INTRODUÇÃO

O presente estudo traz em seu conteúdo uma discussão acerca do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) como ferramenta de formação docente continuada e suas contribuições no processo de alfabetização.

O processo de alfabetização realizado nas escolas inicia-se no primeiro ano do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, sendo um processo que exige preparo do professor e estratégias metodológicas assertivas.

O Ensino Fundamental é organizado em ciclos, sendo 1º, 2º e 3º o primeiro ciclo e o 4º e 5º ano o segundo ciclo. O primeiro ciclo da alfabetização garante a aprovação automática do aluno de um ano para o ano, sendo o mesmo retido, se não alfabetizado, no 3º ano. A partir do ciclo, tangencialmente é implementada a primeira “idade certa” para o processo de alfabetização e letramento ocorrer.

Acreditando ser necessária a alfabetização até os oito anos de idade e portanto até o final do 3º ano do ciclo, o processo sofre uma defasagem, pois segundo dados do MEC¹ muitas crianças que chegam ao final terceiro ano do Ensino Fundamental não sabem ler ou escrever plenamente. A justificativa indica diversos lados do processo, neste sentido, o governo constatou a necessidade de uma solução.

Diante do quadro de não aprendizagem, o foco da intervenção do Ministério da Educação incidiu diretamente sobre a prática pedagógica dos professores alfabetizadores, atribuindo maior relevância às temáticas sobre alfabetização e letramento e produzindo reflexões sobre os processos de formação continuada e apropriação do conhecimento escolar pelos educandos. (BRASIL/MEC, 2015).

Neste contexto, surge o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), promovido pelo Governo Federal, firmado junto aos estados e municípios, tendo como objetivo contribuir para a melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem no ciclo de alfabetização, propiciando uma formação continuada. (BRASIL, 2015).

Tendo em vista que o programa centraliza suas ações nas práticas pedagógicas do professor alfabetizador o objetivo geral do estudo busca analisar a concepção dos professores alfabetizadores acerca da implementação do PNAIC.

Quanto aos objetivos específicos, pretende-se: a) Explicar sobre os processos de alfabetização e letramento a partir da bibliografia especializada; b) Apresentar o PNAIC os pressupostos normativos dos documentos institucionais para a implementação do PNAIC no município de União da Vitória-PR e, c) Delinear um quadro teórico que permita constatar o ponto de vista dos docentes acerca do programa.

A pesquisa é desenvolvida por meio da metodologia teórico-bibliográfica de cunho qualitativo, utilizando livros e artigos que explorem o contexto da formação de professores alfabetizadores, enfocando teóricos da atualidade que investiguem a formação continuada proposta pelo MEC.

Em referência a pesquisa de cunho bibliográfico apoiada em pesquisa de campo, bem como ressalta Pádua (2000, p.52) “o pesquisador pode utilizar um destes recursos ou uma integração entre dois ou mais recursos, dependendo do seu objeto de pesquisa [...]”. Neste sentido também será utilizada a pesquisa de campo exploratória, juntamente com os professores alfabetizadores da rede municipal de ensino de União da Vitória - Paraná, sendo o instrumento para a coleta de dados o questionário semiestruturado.

Ao todo foram enviados questionários aos 27 professores do primeiro ano do primeiro ciclo do Ensino Fundamental da rede pública do município de União da Vitória-PR em 24 escolas. Geralmente, as escolas municipais possuem apenas uma turma de 1º ano, porém, este ano, há algumas exceções, onde há escolas com duas turmas e outras que não possuem nenhuma turma de 1º ano, devido à baixa procura. Este é um dado que explica o maior número de professores do que escolas. Destes, apenas 9 retornaram totalmente preenchidos, 4 retornaram parcialmente preenchidos e 14 não retornaram.

Cabe salientar que apesar do reconhecimento de que a alfabetização é realizada durante todo o percurso formativo do primeiro ciclo, optou-se por coletar os dados apenas dos professores do 1º ano por entender que a formação do pacto inicia-se pelos professores do 1º ano e, portanto, há maior probabilidade de haver maior número de professores que vivenciaram esta formação e tem condições de emitir um parecer sobre o mesmo.

A área de abrangência do tema da pesquisa se situa no âmbito das Ciências Humanas, especificamente no âmbito da Educação, voltada para o eixo temático da alfabetização.

Inicialmente, o estudo desenvolve uma teorização acerca do processo de alfabetização, caracterizando os processos de formação, os métodos e suas articulações e dados sobre a alfabetização no Brasil.

Em sequência, é apresentado o histórico, os objetivos, a metodologia de trabalho, as propostas de trabalho do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Por fim, é verificada a implementação do PNAIC no município de União da Vitória – PR, apontando os números de escolas e professores alfabetizadores participantes do programa, juntamente com a análise dos dados coletados na pesquisa de campo, ou seja, o questionário, buscando evidenciar a concepção dos professores sobre o programa.

Do estudo desenvolvido, contata-se que a necessidade do governo de desenvolver programas de formação docente continuada é vista pelos professores como somatória ao processo de ensino aprendizagem, contrapondo com pesquisas de especialistas em educação, que afirmam que esta necessidade se dá por fragilidades na formação do professor em nível superior.

2. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Alfabetização e letramento são processos diferentes, mas complementares. A alfabetização envolve a codificação e decodificação dos códigos, que são as letras e números, e as habilidades para aprender a ler e escrever (ALBUQUERQUE, 2007). Esse é um processo que envolve diversos métodos considerados estratégicos para uma aprendizagem significativa, que foram reformulados e reinventados ao longo dos anos.

Já o processo de letramento é a apropriação da escrita e de suas práticas sociais, sem necessariamente saber como fazê-la, neste contexto, Ferreiro e Teberosky (1999, p.66) afirmam que “[...] muito antes de saber ler um texto, as crianças são capazes de tratar o mesmo em função de características formais específicas”.

A inserção no mundo letrado se dá no momento em que a criança entra em contato com letreiros, outdoors, e outras práticas escritas que estão no nosso cotidiano. Ela não precisa saber ler para compreender que aquele outdoor está fazendo uma propaganda de um brinquedo, por exemplo, justamente porque há imagens que também compõem este outdoor, e dão a esta criança a contextualização necessária para sua compreensão. Assim, ocorre com os rótulos de alimentos que ela conhece, com a fachada do supermercado, com o crachá com o nome dela. (BRASIL/MEC, 2008).

Apesar de terem objetivos diferentes ambos, alfabetização e letramento, não devem ser trabalhados na escola separadamente, no entendimento de Lima (2010, p.44)

...tanto a alfabetização quanto o letramento tem papéis fundamentais para que ocorram as práticas de leitura e de escrita socialmente. Estes dois processos não devem ser ensinados isoladamente, apesar

de serem diferentes o essencial seria que o professor utilizasse dessas duas ações simultaneamente em sala de aula...

O processo de alfabetização depende dos estímulos que o aluno recebe, por isso a diferenciação deste em cada método adotado. O método tradicional é uma forma de alfabetização mecanizada, partindo dos princípios de repetição e memorização, baseando-se, geralmente em uma cartilha, sem o uso de materiais extras. (VITÓRIA; SANTOS; MACHADO, 2013).

O método sintético parte do ensino das unidades para relações maiores, por exemplo, letras, fonemas, sílabas, palavras e frases. (DALLA VALLE, 2007). Este se divide em três tipos: a) alfabético, que parte da memorização oral das letras e sílabas; b) fônico, onde a aprendizagem se dá através da associação entre fonemas e grafemas; e c) silábico, que parte do aprendizado da sílaba para a formação da palavra. (VITÓRIA; SANTOS; MACHADO, 2013).

O método analítico parte da palavra ou frase, para as unidades (DALLA VALLE, 2007). É dividido em palavração, sentencição e contos de historietas. Na palavração é escolhida uma palavra composta de sílabas simples, que são estudadas e após a aprendizagem o processo é dificultado gradativamente. Na sentencição é memorizada uma sentença e depois analisada em unidades menores. No processo de contos e historietas são memorizadas as palavras e frases para posteriormente serem estudadas em unidades menores. (VITÓRIA; SANTOS; MACHADO, 2013).

Há, também, o método global ou misto, que é a junção de princípios dos métodos sintético e analítico, de acordo com as escolhas do professor.

Nas concepções atuais sobre os métodos para a alfabetização, Frade (2005, p.45) afirma que “...um tipo de conteúdo da alfabetização continua estável: trata-se de ensinar as relações entre letras e unidades da cadeia sonora da fala”.

A perspectiva construtivista vê o processo de alfabetização como algo em desenvolvimento contínuo, reconhecendo duas formas de conhecimento interativo: aquela que é produzida pela própria criança e a que é transmitida para a mesma. Cada criança desenvolve sua própria maneira de aprender a ler e escrever, buscando construir seu conhecimento através de elaboração de hipóteses e produtos, um conflito cognitivo que lhe permita avanços. (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999).

Neste contexto, parte-se da ideia de que “...a obtenção de conhecimento é um resultado da própria atividade do sujeito, isto significa que o ponto de partida de toda aprendizagem é o próprio sujeito.” (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p. 29). Assim, a perspectiva apresentada pelas ideias da psicogênese da língua escrita como a reinvenção dos métodos para a alfabetização, que fundamenta-se na ruptura das discussões sobre o processo de alfabetização pensado sobre o sentido de como ensinar, inverte seu enfoque para como a criança aprende. (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999).

Ferreiro e Teberosky (1999) afirmam que o processo de alfabetização deve proporcionar situações nas quais os alunos sejam colocados em contato com as práticas sociais de leitura e de escrita.

Nesta perspectiva, Ferreiro e Teberosky (1999) ressaltam que as crianças passam por níveis conceituais diferentes no processo de alfabetização: a) nível pré-silábico, onde o princípio da língua escrita são as garatujas e símbolos produzidos pelas crianças; b) nível silábico onde a criança elege uma letra para representar a sílaba devido ao seu valor sonoro; c) nível alfabético, onde o educando começa a construir novos esquemas para a construção da palavra, utilizando-se das letras e fonemas; e d) nível ortográfico, onde a criança preocupa-se com a escrita correta ortograficamente. (DALLA VALLE, 2007).

Apesar dos avanços teóricos trazidos pelas descobertas da psicogênese da língua, o quadro situacional do Brasil no que se refere aos níveis e desafios da alfabetização continuam.

De acordo com a UNESCO (2003), a alfabetização é a base para a aprendizagem ao longo da vida, um direito humano com efeito multiplicador. A “...alfabetização é um instrumento de aprendizagem e também uma prática social, cujo uso é capaz de reforçar a voz e a participação de comunidades e indivíduos na sociedade”. (UNESCO/MEC/BRASIL, 2008, p.27).

Conceitualmente, a UNESCO (2008) considera como alfabetizado o indivíduo capaz de ler e compreender um bilhete simples, o que demanda apenas da apropriação do código, o que é atualmente uma perspectiva restrita de formação.

O analfabetismo ainda se apresenta em altos índices em todo o mundo, principalmente em seu aspecto funcional, que Paiva (1987) explica como um conceito de baixa apropriação do sistema de lecto-escrita. Dito de outro modo, o sujeito decodifica o código mas não o compreende, lê mas não interpreta.

No Brasil, o processo de alfabetização atraiu olhares preocupantes por parte dos órgãos governamentais devido a insuficiências de aprendizagem, bem como os altos índices de analfabetismo funcional, detectados através de avaliações realizadas a nível nacional. (BRASIL/MEC, 2015). O IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Bra-

sileira - apontou limitações do processo de ensino aprendizagem em diversas regiões do país, devido à falta de estrutura, tanto material, quanto pedagógica.

Ressalta-se, portanto, o reconhecimento do próprio MEC acerca das fragilidades do processo, que não são somente pedagógicas, mas também estruturais advindas das desigualdades da sociedade brasileira. Porém, contraditoriamente, busca o enfrentamento da situação apenas por um viés, a formação docente.

As medidas tomadas pelo Ministério da Educação foram a criação de novos programas de formação continuada, priorizando os professores alfabetizadores; a inserção da criança com seis anos de idade no primeiro ano do Ensino Fundamental; a implementação do “Ciclo de Alfabetização” englobando os três primeiros anos do Ensino Fundamental, a definição de uma idade para a alfabetização do educando; e a instituição de programas de avaliação da aprendizagem como a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC e Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). (BRASIL/MEC, 2015).

2. ASPECTOS NORMATIVOS DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA - PNAIC

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa foi criado em 2012 e é um programa integrado entre Governo Federal e estados e municípios, que objetiva alfabetizar todas as crianças de escolas públicas até o 3º ano do Ensino Fundamental. (BRASIL, 2015).

O programa oferece formação continuada presencial aos professores alfabetizadores, onde os mesmos participam de encontros com os orientadores de estudo para analisar e estudar os materiais didáticos disponibilizados.

Todo o processo é acompanhado por avaliações de todos os envolvidos, assim como são disponibilizados os dados em um sistema de monitoramento, o SIMEC (Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle). (BRASIL, 2015).

Os orientadores de estudo são educadores que fazem um curso específico e atuam como mediadores das atividades nos encontros. São eles que apresentam os conteúdos e materiais a serem trabalhados e avaliam o desempenho dos professores alfabetizadores na realização das atividades previstas no pacto. Os orientadores são geridos pelos coordenadores, estaduais e municipais, que atuam na formação dos mesmos. (BRASIL, 2015).

Os materiais didáticos e pedagógicos utilizados na formação são desenvolvidos por Universidades Estaduais. São cadernos, utilizados durante um ano inteiro e distribuídos a cargo e decisão de cada município participante. Os cadernos trazem estratégias para a alfabetização e propõe jogos e atividades de apoio, que são desenvolvidos pelos professores participantes. Segundo BRASIL (2015, p.10)

...a este conjunto de cadernos cabe a tarefa de subsidiar as discussões relativas à formação continuada para professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo, ampliando as discussões sobre a alfabetização, na perspectiva do letramento, no que tange a questões pedagógicas, de forma geral e específica, das diversas áreas do conhecimento, em uma perspectiva interdisciplinar, bem como sobre princípios de gestão e organização do ciclo de alfabetização. trata-se portanto de, em sentido amplo, apresentar encaminhamentos metodológicos que possibilitem o desenvolvimento dos Direitos de Aprendizagem dentro do ciclo de alfabetização.

Ao total, são 10 cadernos de formação que dão suporte aos encontros presenciais, oferecendo discussões sobre os conteúdos a serem trabalhados, bem como oportunidades de compartilhamento de experiências e sugestões de atividades. (BRASIL, 2015).

Os professores alfabetizadores que participam recebem uma bolsa de apoio para a dedicação às atividades propostas na formação presencial.

Os professores alfabetizadores fazem os estudos durante a formação continuada e também desenvolvem tarefas com seus alunos. Tanto as atividades dos alunos quanto as atividades dos professores (relatórios a partir dos resultados obtidos com a realização das tarefas dos alunos) são avaliados. Esta avaliação considera os critérios de frequência, atividades realizadas e monitoramento.

Além do material pedagógico fornecido pelo governo, são divulgados livretos e cadernos informativos sobre o funcionamento do programa e os resultados já obtidos.

No estado do Paraná há vários polos de formação para os orientadores de estudos, onde professores das universidades federais e estaduais ministram cursos acerca do conteúdo previsto nos cadernos. O maior polo de estudos está localizado na cidade de Curitiba, mais precisamente, na Universidade Federal do Paraná (UFPR), para onde

se desloca a maioria dos orientadores de estudo, incluindo os responsáveis pela formação no município de União da Vitória – PR, bimestralmente.

De acordo com a coordenadora do programa no município de União da Vitória-PR, a implementação do PNAIC ocorreu em 2013, e oportunizou a formação de, aproximadamente, 110 professores alfabetizadores com o tema “Alfabetização e Letramento”. No ano de início, o programa de formação continuada teve duração de 120 horas. (SEMED/UVA, 2016).

Contando com uma equipe composta por uma coordenadora municipal, cinco orientadoras de estudo e 99 professores alfabetizadores, o município trabalha com a organização das turmas de formação por atuação em cada ano do ciclo, ou seja, são separadas as turmas de 1º, 2º e 3º anos.

As professoras orientadoras de estudo se deslocam até Curitiba - PR, para realizar a formação, que é feita pela coordenação estadual do PNAIC. Nessa formação, estudam os cadernos que serão trabalhados com os professores alfabetizadores nos próximos encontros. (SEMED/UVA, 2016).

Os professores alfabetizadores se reúnem mensalmente para discutir e desenvolver as atividades e conteúdos previstos nos cadernos. Esses cadernos

...foram elaborados de tal maneira que sua estrutura possa auxiliar o trabalho de formadores, orientadores de estudo e professores alfabetizadores, sem, no entanto, constituir-se como uma amarra. Dessa maneira, por exemplo, apesar de sempre haver sugestões para os encontros em grupo, deve-se entender que outros caminhos, ditados pelas experiências e conhecimentos de cada grupo, podem e necessitam ser seguidos. (BRASIL, 2015, p.30).

Durante esses encontros, são sugeridas sequências pedagógicas a serem aplicadas pelo professor alfabetizador em sua sala de aula, tendo o mesmo que devolver os resultados para compartilhamento com o grupo. Estas atividades devem ser fotografadas e/ou filmadas, para sua demonstração e ficam abertas a sugestões de diferentes formas de realização ou discussões sobre o método.

Quanto à metodologia de divisão das turmas por ano do ciclo, implantada em União da Vitória, a coordenadora do programa afirma que cada município é livre para organizar a sua maneira, e a mesma vê essa disposição como relevante ao melhor compartilhamento de experiências.

Com dados atuais, o município conta com 24 escolas e 99 professores alfabetizadores participantes no PNAIC, sendo, desse total, 27 professores atuantes no 1º ano do ciclo.

O programa é dividido em ciclos, onde são estudados 10 cadernos de um eixo temático. O ciclo do ano de 2015 não foi concluído, pois começou no mês de agosto, tendo como previsão de conclusão o final do ano de 2016, visto que ainda não iniciaram os encontros por falta de assistência financeira.

No contexto de criação do PNAIC, percebe-se a necessidade de superar a formação insuficiente, que esta afeta diretamente o desempenho dos alunos e uma tentativa de correlacionar a formação de professores e a qualidade da educação (LOVATO, 2015).

A formação continuada é um dos principais eixos do PNAIC, visto que é uma ação fundamental frente à realidade encontrada no ambiente educacional na atualidade. Frade (2010, p. 39) afirma que

...a formação contínua não ocorre apenas porque é necessário que os professores tenham acesso aos conhecimentos produzidos nas pesquisas e nem porque a formação continuada visa responder problemas emergentes ou preencher lacunas, no sentido compensatório, mas, pelos desafios que a sala de aula e os próprios fins da educação propõem.

Soares (2003) ressalta a falta de uma proposta fundamentada nos conhecimentos construídos na alfabetização com perspectiva no letramento, uma vez que é um processo lento e contínuo, diferentemente do passo apressado das políticas públicas, como o PNAIC.

No contexto recente de implementação do PNAIC no município de União da Vitória – PR e baseando-se nas informações coletadas a partir do questionário, observou-se a ausência de um conceito concreto acerca do programa pelos professores alfabetizadores.

3. A CONCEPÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR SOBRE O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA – PNAIC

A partir da análise das informações colhidas por meio dos questionários, nos deparamos com dados que apontam a necessidade de maior reflexão docente acerca das políticas públicas educacionais implementadas atualmente.

Um dos principais aspectos do processo de alfabetização é o método utilizado e, de acordo com Pereira et.al (2013, p.4) “é preciso que o educador tenha uma percepção aguçada para usar aquilo que se encaixe bem com seus conteúdos, auxiliando no ensinamento e que traga bons resultados, por que a alfabetização é a base de todo o aprendizado...”.

No município de União da Vitória - PR, a maior parte dos professores não tem um método específico para alfabetizar, mas sim, utilizam-se da junção de vários métodos. Essa é uma característica marcante no cenário atual de alfabetização e não implica em um problema para o processo de aprendizagem. Brasil/MEC (2012, p.19-20) ressalta que

...existem vários métodos e estratégias de alfabetização. Todavia, é importante destacar que as novas demandas colocadas pelas práticas sociais de leitura e de escrita têm criado novas formas de pensar e conceber o fenômeno da alfabetização. Portanto, os métodos e estratégias que levam as crianças a somente apropriar-se do sistema de escrita, encarando-a como um código a ser memorizado, são insuficientes para suprir tais demandas.

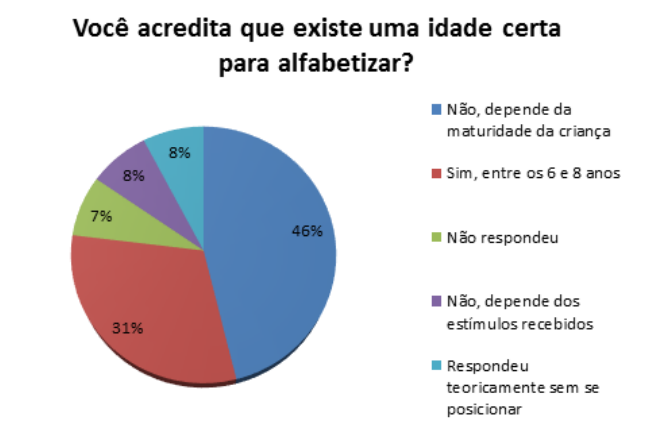
Percebe-se, a partir dos dados coletados, a não diferenciação entre métodos e estratégias metodológicas nos momentos de respostas. Evidencia-se esta característica na resposta da professora B que, quando questionada sobre a preferência de métodos e, em seguida, sobre quais estratégias utilizava para alfabetizar, referiu-se ao método fônico, nas duas respostas.

O PNAIC prevê a alfabetização até os 8 anos de idade, ou seja, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental, último ano do ciclo. No entanto, não existe uma teoria exata de que esta, e somente esta, é a idade correta para alfabetizar uma criança. O que parece indicar que não é uma idade certa, mas sim, um limite. Um limite que respeita o tempo de aprendizagem da criança e ao mesmo tempo, define um prazo final para o compromisso com a aprendizagem da criança por parte do Professor.

Arroyo (2013) critica o estabelecimento de uma idade limite para a alfabetização, visto que cada criança tem seu tempo de desenvolvimento e a maior parte delas chega ao 3º ano do ciclo sem estar plenamente alfabetizada. Para ele, esta idade limite é uma forma de marginalização dos que não conseguem se alfabetizar neste período e frisa “sou contra qualquer forma de exclusão, de reprovação. Quem faz isso viola o direito da criança à infância.” (ARROYO, 2013, p.1).

A partir do gráfico número 2, nota-se que a concepção de definir uma idade correta para alfabetizar não é consenso entre os professores alfabetizadores, que incidem a necessidade de maturação suficiente do educando para que o processo ocorra.

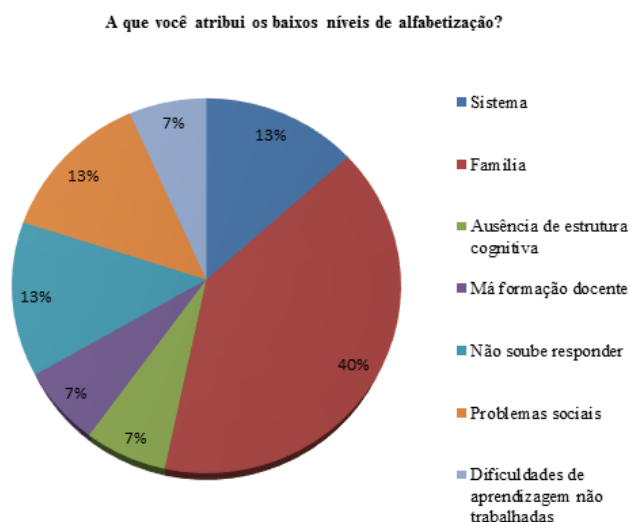
Gráfico 2 - Idade certa para alfabetizar



Fonte: Elaborado pela autora a partir da coleta de dados junto aos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental participantes do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

Quando perguntados sobre os fatores que influenciam nos baixos níveis de alfabetização, a maioria dos professores, de acordo com o gráfico número 2, acredita que a maior implicação para os baixos níveis de alfabetização está na ausência familiar durante o processo, que não dá o suporte necessário para que o aluno se desenvolva.

Gráfico 2 – Fatores que contribuem para o baixo rendimento em alfabetização



Fonte: Elaborado pela autora a partir da coleta de dados junto aos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental participantes do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

Quando questionados sobre o que contribuiria no processo educacional para com o aluno, a fim de corrigir os índices de não aprendizagem, as respostas foram mais variadas, mas focaram, em sua grande maioria, apenas no aluno.

Aspectos evidenciados, como a necessidade da maturidade da criança, da maior participação da família e prezar o contexto orgânico, psicológico e social do aluno, estão ligados diretamente ao seu próprio desempenho.

Vasconcellos (2011, p.39) pondera que um “...aspecto que nos incomoda bastante, faz pensar e desafia o entendimento, é o quanto os professores não se implicam na questão do fracasso escolar”. De acordo com o autor, a “...prática de responsabilizar o aluno pelo seu fracasso não é nova.” (VASCONCELLOS, 2011, p.39).

Gráfico 4: Fatores que contribuem para a aprendizagem em alfabetização



Fonte: Elaborado pela autora a partir da coleta de dados junto aos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental participantes do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

Por fim, enfatiza-se a concepção dos professores sobre o que é o PNAIC e o que ele representa. As respostas se dividem em o programa ser um curso de formação continuada e um compromisso entre os poderes Federal, Estadual e Municipal, ambos reproduzindo o discurso institucional apresentado pelo próprio programa.

O professor alfabetizador que participa do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa não possui total conhecimento acerca do programa e mesmo imerso no processo de alfabetização não é capaz de incluir o processo pedagógico como um dos fatores que envolvem as baixas em alfabetização. Nessa perspectiva, enfatiza-se, ainda, que a principal resistência está em perceber que uma das mais sérias fragilidades está na formação docente, que não é capaz de suprir as necessidades no que se trata de alfabetização e letramento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Do estudo empreendido é possível constatar que o próprio Programa é contraditório quando aponta problemas estruturais e pedagógicos e só atua em uma frente, que é pedagógico como se este fosse capaz de suprir as demais demandas.

Com relação ao Programa e a sua proposta formativa, não há, nos documentos orientadores indicação acerca da definição do perfil profissional dos profissionais para assumir a função de orientadores do programa. O ideal, é que os orientadores de estudo, tenham formação na área da alfabetização e/ou que tenha experiência enquanto Professora alfabetizadora.

Há também um conflito com relação a “idade certa para alfabetizar”, que embora não esclarecido objetivamente, diante do quadro de altos números de crianças saindo sem saber ler e escrever dos anos iniciais do Ensino Fundamental, se aproxima mais de um limite para o Professor do que uma flexibilização do tempo para os estudantes. O direito de aprender é uma prerrogativa Constitucional, no entanto a escola não tem cumprido o seu papel.

Além disso, há certamente implicações, e isto indica a necessidade de continuidade nos estudos, no processo de desenvolvimento da aprendizagem da criança quando ela é alfabetizada apenas no 3º ano do ensino fundamental.

Esta fragilidade constatada na realidade de União da Vitória- PR, provavelmente não exclusiva, aponta para um outro cenário que deve ser alvo de reflexões em torno da formação de professores alfabetizadores: a Universidade.

Fica evidente a precariedade no que se refere ao processo de alfabetização. Falta, ao futuro alfabetizador, um trabalho mais aprofundado sobre como se dá este processo e os procedimentos metodológicos utilizados em cada caso.

O Professor alfabetizador minimamente tem que saber os níveis de desenvolvimento da escrita, as teorias que fundamentam as perspectivas de alfabetização, os métodos para alfabetizar e as teorias que as fundamentam. E, esta teoria precisa instrumentalizar a prática ou seja, precisa dar subsídios concretos para que os Professores sejam capazes de desenvolver encaminhamentos didáticos-metodológicos que estejam adequados as demandas de desenvolvimento da aprendizagem da criança, sejam capazes de fazer diagnósticos iniciais e contínuos, sejam capazes de fazer agrupamentos positivos reconhecendo as especificidades das hipóteses de cada criança, desenvolver avaliações de qualidade e que proporcionem de fato repensar a prática docente.

Enfim, o professor alfabetizador precisa ter uma visão total do processo de alfabetização e letramento, e, sobretudo, assumir a responsabilidade pela aprendizagem do seu aluno abandonando a perspectiva de relacionar o fracasso ao aluno e/ou ao seu contexto social.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. Educação não se faz do gabinete. **Portal do Aprendiz**. 2013. Disponível em: <http://portal.aprendiz.uol.com.br/2013/05/17/%E2%80%99Ceducacao-nao-se-faz-do-gabinete%E2%80%99D-diz-miguel-arroyo-aos-gestores-no-14%C2%BA-forum-da-undime/>. Acesso em 26.fev.2016

BRASIL/MEC. Secretaria da Educação Básica. **O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL/MEC. Secretaria da Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**/Caderno de apresentação. Brasília: MEC, SEB, 2015.

BRASIL/MEC. Secretaria da Educação Básica. **Pró-letramento: alfabetização e linguagem**. Brasília: MEC, SEB, 2008.

DALLA VALLE, Luciana de Luca. **Metodologia da alfabetização**. Curitiba: Ibpx, 2007.

- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- HAIDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de didática geral**. 7.ed. São Paulo: Editora Ática, 2004.
- LIMA, Bruna Vanessa de Andrade. **Alfabetização e letramento: caminhos que se cruzam**. Itu: CEUNSP, 2010.
- LOVATO, Regilane Gava. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC):** programa ou política pública de formação continuada de professores alfabetizadores? Minas Gerais: UFMG, 2015.
- MACHADO, Maira Gledi F. K.; SATUB, Teresinha. PNAIC - relatos de experiência de uma formação continuada para a garantia de uma alfabetização de sucesso. **Colóquio Internacional de Educação**. Florianópolis: UFSC, 2014, p. 371-380.
- MOREIRA, Geraldo Eustáquio. O processo de alfabetização e as contribuições de Emília Ferreiro. **Portal Revistas**. 2012. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RL/article/viewFile/5041/3838>. Acesso em 06.jul.2016.
- MORTATTI, Maria Rosário Longo. **Alfabetização e letramento em debate**. Secretaria da Educação Básica. Brasília: MEC, 2006.
- PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação Popular e Educação de Adultos**. 5. ed. São Paulo: Loyola; Ibrades, 1987.
- PEREIRA, Cleuzira Custódia et.al. **Alfabetização: métodos e algumas reflexões**. Caldas Novas: UNICaldas, 2013.
- SEMED/UVA. **O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. União da Vitória: SEMED/UVA, 2016.
- SOARES, Magda. A reinvenção da alfabetização. **Revista Presença Pedagógica**. v.9. n. 52. jul/ago 2003.
- SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003
- UNESCO/MEC/BRASIL. **Alfabetização como liberdade**. Brasília: MEC, 2008.
- VASCONCELLOS, Celso. S. Formação didática do educador contemporâneo: desafios e perspectivas. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de Formação: formação de professores didática geral**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 33-58, v. 9.
- VITÓRIA, Geandra Santos. **Alfabetização: métodos e algumas reflexões**. Caldas Novas: UNICaldas, 2013.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTE NO BRASIL: SENSOS, CONSENSOS E DISSENSOS

Vanessa Campos de Lara Jakimiu
UNESPAR Campus União da Vitória – PR
vanessajakimiu@yahoo.com.br

Eixo Temático: **2. Estratégias e experiências educativas**
Categoria: Comunicação Oral

RESUMO

O estudo em questão busca discutir os desafios da formação do Professor de Arte no Brasil e tem como objetivo indicar, a partir da literatura especializada, caminhos para se pensar a formação do Arte Educador. Metodologicamente, adota-se os moldes da pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo, sendo a área de abrangência a área de Educação, mais especificamente nas questões relacionadas ao ensino da Arte. Do estudo empreendido, é possível constatar que os Arte-Educadores precisam reconhecer a responsabilidade epistemológica da escola, assim como a centralidade de sua atuação para garantir que a Arte se constitua enquanto conhecimento que possui especificidades próprias e como elemento indispensável para a formação básica.

Palavras-chave: Educação. Arte. Formação docente.

1. INTRODUÇÃO

A Arte enquanto área de conhecimento possui muitos desafios para sua efetivação enquanto processo formativo uma vez que está permeada por teorias e práticas tradicionais que não se coadunam com os objetivos e finalidades da Arte.

Um dos caminhos para a modificação da cultura escolar consolidada, é a figura do professor enquanto construtor de significações e ressignificações em torno do ensinar e aprender Arte.

A formação de Professores de Arte, assim como a própria área de conhecimento curricular ainda é incipiente, neste sentido, é que o presente estudo tem como objetivo geral desvelar um quadro teórico acerca da formação de Professores de Arte Educação no Brasil, buscando indicar caminhos e possibilidades para se pensar em subsídios concretos para se fazer Arte bem como delinear a formação inicial e continuada do Arte Educador.

Metodologicamente, o presente estudo adota os moldes da pesquisa teórico bibliográfica, de cunho qualitativo, sendo a área de abrangência a área da Educação, mais especificamente o eixo temático da Arte Educação.

Inicialmente, busca-se teorizar acerca formação de professores de Arte no Brasil indicando os principais desafios enfrentados para a constituição da identidade do Professor de Arte tendo em vista os desdobramentos da Arte em áreas de conhecimento (artes visuais, dança, música e teatro).

Em seguida, desenvolve-se argumentos acerca da necessária superação do modelo tradicional de formação de Professores que segue uma estruturação fixa nos moldes do currículo normativo.

Por fim, o estudo traz em seu conteúdo uma reflexão acerca da formação continuada dos Arte Educadores, indicando caminhos e possibilidades de novas sistematizações metodológicas tendo em vista garantir a articulação entre o aporte teórico e prático como referencial de trabalho.

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ARTE NO BRASIL NA CONTEMPORANEIDADE

Tendo em vista superar a perspectiva do profissional generalista e a polivalência no cursos de formação dos Arte Educadores, e em direção contrária ao movimento no âmbito dos cursos de formação de professores que suprimiram a formação especializada, especialmente, os Cursos de Pedagogia, os cursos de Arte se desdobram em áreas de conhecimento.

Neste sentido, atualmente, a formação dos profissionais de Arte se dá por áreas de conhecimento¹ (artes visuais, dança, música e teatro) sendo que os estudantes podem optar por obter a titulação de bacharel e/ou de licenciado.

¹ Apesar de os documentos normativos referirem-se à Arte como uma linguagem, não há na literatura especializada um consenso sobre Arte ser uma linguagem, ou sobre ser composta por linguagens (artes visuais, dança, música e teatro), logo, como uma opção metodológica, opta-se neste artigo pela designação do termo “área de conhecimento”.

Quando se trata de formação para ser professor, o futuro profissional não sai da Universidade preparado para os desafios impostos pelas demandas da docência em Arte, isto porque, se torna um especialista em uma área em específico. Um professor de música, por exemplo, não se sente preparado para ensinar teatro, dança ou artes visuais. O mesmo ocorre com os profissionais provenientes das demais áreas de conhecimento da Arte.

Além disso Frange (2008) constata em suas teorizações, uma divergência dos cursos de bacharelado e de licenciatura em Arte:

De um lado, os bacharelados pensam ser a discussão sobre Arte uma função da licenciatura, de outro, as licenciaturas pensam na compreensão, mas escanteiam os artistas e suas produções em seus ateliês. Tanto uns quanto os outros se discriminam e pouco aprofundam a crítica de Arte, ou seja, as análises ficam nas superfícies, sem aprofundamentos na estética e na estética (as sensações, os sentimentos enquanto operações significativas e não apenas como constatações). (FRANGE, 2008, p.42).

Além disso, dentro dos próprios cursos de formação dos licenciandos em Arte, há uma separação entre teoria e prática, ou seja, uma separação entre as aulas de fundamentos e as aulas “práticas/de vivências”. Em alguns casos o distanciamento é também físico, ocorrendo em prédios/espços bastante distintos e separados os quais inviabilizam planejamentos em que os formadores dos futuros profissionais dialoguem entre si para pensar a formação dos mesmos.

Os próprios fundamentos epistemológicos para formar o futuro Professor de Arte transitam em outras áreas de conhecimento como a filosofia e a história, muitas vezes, enfatizando estas áreas em detrimento da própria Arte em sua especificidade, que é sim estudada a luz de diferentes áreas de conhecimento, teóricos e teorias mas que possui conhecimentos próprios e legítimos.

No sentido de garantir a delimitação do espaço da Arte enquanto conhecimento próprio, é necessário o desenvolvimento de uma consciência acerca do modo como ocorre a apropriação da Arte tanto nas pesquisas, quanto nas práticas educativas, pois em geral, o foco não é Arte, embora, seja muitas vezes seja assim equivocadamente anunciado.

No âmbito da prática educativa das escolas, a Arte tem sido utilizada na perspectiva tradicional havendo o predomínio de uma concepção instrumental e utilitarista que utiliza a Arte como um meio para ensinar outros conhecimentos, fazendo com que a Arte ocupe um lugar marginal dentro das práticas curriculares se tornando meramente ilustrativa e/ou um apêndice do currículo.

A música é, sem dúvida, a área de conhecimento mais utilizada para outros fins, como por exemplo, ensinar idiomas, ensinar hábitos de higienização, ensinar partes do corpo etc. Na escola, as crianças não aprendem ritmicidade, sonoridade, etc enfim, noções fundamentais que compõe a área de música enquanto conhecimento específico. Os professores utilizam a música como recurso metodológico, mas não ensinam sobre ela ou seja não ensinam música.

As artes visuais também adquirem este papel instrumental, especialmente o desenho que é recorrentemente utilizado para “ilustrar”. As crianças ilustram representações de vivências, filmes, histórias etc, ou seja, as crianças não aprendem sobre o desenho bem como os elementos constitutivos básicos das Artes Visuais.

Menos usualmente - uma vez que um dos maiores embates é utilizar “Arte” em aulas de Arte-, é quando as crianças estudam um assunto, por exemplo, futebol, e lhes são apresentadas obras de arte que representem o futebol com um caráter meramente ilustrativo. Sem uma discussão que possibilite a apropriação da criança dos conceitos básicos sobre as obras², não oferecendo os fundamentos para a vivência plena de contemplação da obra de arte a partir do seu contexto, uma vez que o que está em questão não é a Arte, e sim o tema/conteúdo do futebol. A Arte nesta perspectiva, se distancia das suas finalidades e objetivos.

A concepção da Arte na perspectiva instrumental não está somente na escola, mas na sociedade civil organizada e no próprio cenário de formulação das políticas. Isto fica evidente, por exemplo, quando a relatora do PL 330/2006³ (BRASIL, 2006) que buscava alterar Lei nº 9.394/96 para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica, a Senadora Marisa Serrano, vem a público para dizer que a música “...poderá contribuir para tornar a escola mais atrativa aos jovens, bem como favorecer para a redução da violência e do envolvimento do estudante com drogas.” (SENADO FEDERAL, 2007, n.p.).

De opinião semelhante, o Senador Romeu Tuma, por ocasião da aprovação do referido PL declarou que a “...agressividade pode estar relacionada à falta de sensibilidade e a música pode despertar emoções que minimizam a violência.” (SENADO FEDERAL, 2007, n.p.).

² Isso quando não misturam-se vários artistas - sem a intenção de fazer um quadro comparativo, por exemplo, por estilos, etc...

³ Transformado em norma jurídica pela Lei n.11.769/2008 (BRASIL, 2008)

O Senador Valter Pereira, em seu relato também declarou que as “...escolas que incluíram a música em seus currículos, [...] registram menos problemas comportamentais dos estudantes.” (SENADO FEDERAL, 2007, n.p.).

Estes posicionamentos de acordo com Sebben (2010, n.p.) deixam evidente que na concepção dos “...políticos envolvidos no processo de tramitação da lei a música possui um caráter que não a reconhece enquanto conhecimento.”

De acordo com o ideário explorado por Tourinho (2008) a Arte tem sido utilizada na escola para diferentes fins nem sempre educacionais, estando entre as práticas mais recorrentes:

1. aprendizagem da Arte para o desenvolvimento moral, da sensibilidade e da criatividade do indivíduo;
2. Ensino da Arte como forma de recreação, de lazer e de divertimento;
3. Arte-Educação como artifício para ornamentação da escola e como veículo para a animação de celebrações cívicas ou familiares naquele ambiente;
4. Arte como apoio da aprendizagem e memorização de conteúdos de outras disciplinas, e, finalmente,
5. Arte como benefício ou compensação oferecida para acalmar, resignar e descansar os alunos das disciplinas consideradas “sérias”, importantes e difíceis. (TOURINHO, 2008, p.31).

Ocorre que, um movimento muito similar desenvolve-se no âmbito da formação de professores e em pesquisas em educação, as quais remetem-se a Arte enquanto um recurso, um meio e não um fim em si mesmo. De fato, a Arte, assim como os demais conhecimentos podem ser utilizados para subsidiar análises e produções teóricas e práticas nas demais áreas, no entanto, esta prática requer clareza conceitual.

“O cinema para ensinar história”, “A dança para ensinar poesia”, “A música para ensinar idiomas” etc, são apropriações da Arte para outras finalidades formativas que não necessariamente se articulam com a produção de conhecimento em Arte.

Se não se discute como o cinema é produzido, se não se aprende sobre edição, sonorização, fotografia, técnicas de animação, etc, não é cinema. Se não se aprende fontes sonoras, gêneros musicais, elementos que compõem o som (altura, timbre, intensidade, densidade duração), etc, não é música. Se não se aprende, movimentos fundamentais, percepção corporal, esquema corporal, se não se discute culturas corporais etc, não é dança. Enfim, não é Arte, e sim a utilização da Arte como um meio, ou seja, um recurso para ensinar outro conhecimento.

De acordo com Tourinho (2008) sempre houve uma defesa em torno do ensino da Arte, no entanto quase todas se distanciam dos argumentos que concebem a Arte como atividade artística ou seja que envolva os processo de conceber, criar, ler, interpretar etc as ações e reflexões bem como os produtos artísticos culturais (sejam estas obras ou manifestações artísticas). De acordo com a autora esse “...distanciamento entre argumentos de defesa e a realidade da escola gerou um tratamento curricular da Arte que, além de outras implicações, despiu esse ensino de reflexão, da crítica e da compreensão histórica, social e cultural desta atividade na sociedade. (TOURINHO, 2008, p.31).

Esse é um movimento muito próprio do campo da Educação, que é o de se apropriar de teorias e transformá-las em metodologias. Utilizar a Arte como metodologia demanda clareza conceitual para saber o que é e o que não é Arte. É preciso, pois, focalizar a Arte enquanto conhecimento constituinte do currículo escolar e para tal, desconstruir a amplitude conceitual em torno da Arte, afinal, quando uma coisa é tudo também é nada.

A formação do artista e do professor possuem especificidades diferentes e que requerem formações também diferentes, as quais não necessariamente precisam ser separadas, uma vez que a “...dicotomia entre o fazer e o ensinar Arte, entre a produção e a reflexão sobre o conhecimento gerado neste processo não vai resolver o problema da formação dos professores de Arte”. (COUTINHO, 2008, p.155).

Além disso, a disputa entre as áreas (artes visuais, dança, música e teatro) e as relações de poder em torno da autoridade epistemológica sobre as questões do currículo impedem que se pense a formação do Professor de Arte, profissional que em tese, deveria ter repertório para oportunizar vivências em artes visuais, dança, música e teatro para os educandos.

Se nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, nos deparamos com o problema da formação especializada em uma única área de conhecimento da Arte, no caso da Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental a questão da formação para ministrar Arte se torna ainda mais problemática. Nestes níveis de ensino, na maioria das vezes, a responsabilidade de ensinar Arte fica a cargo do professor de referência da turma, o qual predominantemente, (mas não exclusivamente) possui formação em Pedagogia.

Na formação dos Cursos de Pedagogia, depara-se com uma situação conflitante uma vez que, se a escolha é por um profissional formado na área de Arte para ministrar a disciplina de Arte para os futuros pedagogos depara-se com a problemática de este profissional não ter condições (pela especificidade de sua formação) de trabalhar todas as áreas de conhecimento da Arte (artes visuais, dança, música e teatro) com os futuros professores, e, sobretudo, não conhecer a especificidade da infância para propor uma formação que dialogue com a realidade dos centros de educação

infantil e escolas. Em contrapartida, se a escolha é por um profissional formado em Pedagogia o mesmo, apesar de avançar no quesito conhecimento do sujeito aprendente e metodologias assertivas de acordo com o nível de desenvolvimento dos mesmos, é um profissional que não possui conhecimento em Arte e que tem como único ponto médio de representação a sua própria vivência de aprendizagem em Arte enquanto estudante da escola básica.

Em ambos os casos a formação do futuro pedagogo fica prejudicada tendo em vista que na maioria das vezes a saída se revela pelo predomínio de atividades teóricas em detrimento de atividades práticas, nem sempre com a garantia de que tais teorias constituem -se como instrumentalizadoras da prática.

De acordo com Coutinho (2008, p.155), “...as faculdades de educação e os cursos de Pedagogia não estão ainda preparados para responder atualizadamente a formação de seus próprios educadores.”.

Na perspectiva de Coutinho (2008) nos cursos de Pedagogia as referências para o ensino da Arte “...são em geral de caráter modernista, fundamentadas em uma concepção psico-pedagógica, centradas no desenvolvimento da criatividade e da expressão pessoal do aluno”.

A formação em áreas (artes visuais, dança, música e teatro) não é um problema epistemológico, especialmente reconhecendo as especificidades de cada área de conhecimento da Arte, a sua materialidade na escola básica é que é, uma vez, que independente da formação do Arte Educador, o aluno tem direito de aprender e ter vivências plenas em todas as áreas de conhecimento que compõe a Arte (artes visuais, dança, música e teatro).

Diante desse cenário faz-se imprescindível buscar caminhos para a constituição da formação do Professor de Arte para atuar nas escolas, caso contrário, continuaremos nos deparando com lacunas e fragilidades teóricas que repercutem diretamente nas práticas encontradas nas escolas e inclusive criticadas sem um exercício de compreensão da conjuntura que delineia a cultura escolar consolidada.

3. CAMINHOS PARA PENSAR A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTE NO BRASIL

Diante do quadro situacional em questão, é importante indicar algumas questões para fomentar as reflexões em torno da formação do Professor de Arte.

Neste sentido, a primeira questão é que, independente de sua área de formação, o Professor de Arte deve reconhecer a escola enquanto espaço democrático, direito do sujeito aprendente, e que portanto tem um compromisso epistemológico com a formação dos estudantes.

A Arte-Educação enquanto “epistemologia da Arte” (RIZZI, 2008) é uma das poucas áreas de conhecimentos que se não for aprendida na escola, não será aprendida em nenhum outro lugar. A escola é, para muitos a única oportunidade de apropriação da produção artística cultural historicamente acumulada. A Arte, nesta perspectiva, é o que Young (2007) chama de conhecimento poderoso, ou seja, o conhecimento de que dá condições para que o sujeito se empodere, seja capaz de atuar crítica e ativamente na sociedade.

É muito recorrente que a população em geral, não aprecie eventos artísticos, exposições de obras de arte, apresentações musicais ou danças. A Arte foi, assim como a escola, por muitos anos restrita à um público específico, proveniente em geral, das classes economicamente privilegiadas.

Ninguém aprecia o que não conhece, e as grandes massas foram (e ainda são...) alijadas do conhecimento poderoso que é a Arte. A Arte historicamente se consolidou como um elemento predominantemente constitutivo e constituinte da cultura, a qual, nem sempre foi ensinada nas escolas. Daí o papel contra-hegemônico da escola em garantir a formação em Arte para todos, como parte da Educação Básica, se constituindo como parte de uma “educação de base” no sentido atribuído por Cury (2002, 2008), ou seja, como uma Educação que passa a ser concebida como “base” e também como um mecanismo e/ou instrumento para a redução das desigualdades.

Entendido este compromisso é, portanto, imprescindível que se reconheça que ensinar Arte sem Arte⁴ na escola é uma transgressão. É não oportunizar o direito da vivência plena da criança na escola, é continuar reproduzindo sujeitos específicos para ocupar espaços específicos.

A educação, materializada na escola, é um dos direitos humanos fundamentais para a realização de uma série de outros direitos humanos. Quem, senão a prática educativa nas escolas, pode realizar de maneira intensa o direito humano que nos diz que toda pessoa tem o direito de participar livremente da vida cultural da comunidade, de fruir as artes e de fazer parte do progresso científico e seus benefícios? Este é o objetivo central da escola: possibilitar o acesso aos bens científicos e culturais produzidos pela humanidade. (SCHILLING, 2004, p.69).

⁴ Desenhos livres, trabalhos manuais, datas comemorativas etc.

Neste sentido, a segunda questão diz respeito a ensinar Arte nas aulas de Arte. Se no âmbito da formação de Professores não se chegou a um consenso quanto à indissociabilidade entre as áreas de conhecimento que compõem a Arte (artes visuais, dança, música e teatro) o mesmo não ocorre quando se trata de pensar a formação do estudante na escola básica.

Durante sua trajetória, o estudante deve ter acesso a aprendizagens e vivências plenas em todas as áreas de conhecimento que compõem a Arte. É, pois, esta compreensão de indissociabilidade que precisa ser tensionada na prática dos educadores, pois se no campo da formação em Arte, ter aula de Arte com Arte (artes visuais, dança, música e teatro) é uma condição já superada, o mesmo não acontece no campo da Educação, em meio ao qual ainda há o forte predomínio de atividades manuais, trabalho com datas comemorativas e desenho livre.

E, infelizmente, quando há Arte na escola, na maioria das vezes a presença das Artes Visuais torna-se predominante em detrimento da música, do teatro e da dança, possivelmente por sua relação com a lógica disciplinar que orienta o currículo escolar. As Artes Visuais na maioria das vezes não requerem movimento, sendo executadas em filas e com os estudantes sentados.

Neste sentido, os “...cursos de formação de professores de Arte devem encarar o desafio de propiciar a seus alunos uma imersão na linguagem artística e ao mesmo tempo uma reflexão crítica e contextual das questões relativas aos conhecimentos implicados no processo.” (COUTINHO, 2008).

Os futuros professores, se vão se propor a ensinar, precisam ter, também, acesso a vivências plenas em artes visuais, dança, música e teatro.

Coutinho (2008) argumenta que durante a formação, o professor de Arte precisa ter uma interação cotidiana com a Arte e que esses “...contatos devem propiciar elementos para estudo e análise dos sistemas de representação articulados aos contextos históricos e culturais, sociais e antropológicos que os engendra.” (COUTINHO, 2008, p.156-157).

A terceira questão, diz respeito ao perfil profissional do Arte Educador para atuar na Educação Básica, o qual é constituído basicamente de três saberes: 1) saber artístico, 2) saber pedagógico e 3) saber relacional.

O saber Artístico refere-se ao conhecimento da Arte propriamente dita, da Arte enquanto expressão e da Arte enquanto patrimônio histórico cultural, ou seja, da Arte enquanto área de conhecimento curricular.

O professor de Arte tem que conhecer a realidade artístico-cultural, afinal, ninguém ensina aquilo que não sabe. É preciso superar a realidade na qual ainda nos deparamos com “...professores dando aulas de arte que nunca leram um livro de arte-educação e pensam que arte na escola é dar folhas para colorir com corações para o Dia das Mães, soldados no Dia da Independência, e assim por diante.” (BARBOSA, 1994, p.18).

Há um distanciamento entre saber e saber ensinar, assim é que os saberes pedagógicos adquirem centralidade. Os saberes pedagógicos tem como fim orientativo do trabalho educativo a aprendizagem. É no âmbito dos saberes pedagógicos que se localiza a figura do educador como um profissional pesquisador da sua prática, tendo como locus de desenvolvimento profissional e a teoria enquanto instrumentalizadora da prática.

O saber pedagógico possibilita identificar quem é o sujeito aprendente e como ele aprende, no entanto, no entendimento de Coutinho (2008) o conhecimento do estudante não deve se restringir ao campo psicológico. Os estudantes, como sujeitos, “...fazem parte de segmentos culturais diferenciados, com seus códigos e articulações particulares que precisam ser localizados e respeitados.”

Por fim, o perfil do Arte Educador, é constituído do saber relacional. Ensinar Arte na Educação Básica, requer um perfil crítico, criativo, investigativo, curioso, inventivo, dançante, musical, e, sobretudo, brincante. No caso do trabalho com a educação infantil e com os anos iniciais do ensino fundamental, estes aspectos se tornam ainda mais relevantes tendo em vista o atendimento das especificidades do ensino para crianças.

4. FORMAÇÃO CONTINUADA DOS ARTE-EDUCADORES

De acordo com Rocha (2010) o ensino da Arte embora tenha se constituído enquanto disciplina obrigatória no currículo escolar não necessariamente implica em qualidade tendo em vista que os professores que já estão em exercício não tiveram formação em Arte.

O que é importante destacar aqui é que, não dá pra olhar pra realidade escolar, nas condições objetivas em que se encontra (materiais, estruturais, humanas e organizativas) e culpar os professores por não ter Arte nas aulas de Arte.

As formas como os campos de conhecimento foram e são compreendidos na escola e como estes campos transformaram-se em disciplinas curriculares são resultados de tratamentos diferenciados sobre o trabalho pedagógico em relação aos diferentes tipos de saberes. Fora das salas de aula, professores e professoras são avaliados, cobrados e “medidos” pela capacidade de satisfazer expectativas que

pouco têm a ver com as condições internas de seu trabalho. Nas salas, professores sobrevivem com o que têm e podem fazer, enfrentando a ausência de condições mínimas que lhes dariam prazer e engajamento para realizar sua parte na formação educacional dos alunos, e, neste caso, na sua formação cultura e artística. (TOURINHO, 2008, p.29).

As práticas que hoje se consolidam na escola, marcadas pelas perspectivas tradicionais e técnicas tem haver com o modo como a Arte enquanto área de conhecimento se constituiu historicamente. Apenas recentemente a Arte tem sido parte constituinte dos currículos dos Cursos de Formação de Professores. Muitos Professores em exercício, hoje, na Educação Básica, só tem como referência para ensinar Arte, a vivência que teve na condição de aluno, a qual foi (na maioria dos casos) também tradicional e técnica.

De acordo com Coutinho (2008), as instituições responsáveis pela Educação, desenvolvem programas de formação continuada, no entanto, a ênfase não está na formação do professor e sim em outras finalidades:

...nem sempre o professor tem sido o alvo dos objetivos finais desses programas que acabam servindo como espaço para divulgação de uma nova proposta ou orientação. Do professor exigem um posicionamento ou adesão perante esses novos programas políticos/educacionais.” (COUTINHO, 2008, p.158).

Os professores de Arte, embora embuídos de boas intenções, não conseguem transcender as limitações que são próprias da constituição da identidade docente, logo, é importante que seja oferecida formação continuada como uma alternativa. Nesta perspectiva “...a formação continuada de professores vem sendo encarada como um dos mecanismos centrais da profissionalização docente e de mudança da prática educativa.” (SILVA; ARAÚJO, 2010, p.164).

Em geral, os Professores de Arte tem um trabalho muito solitário dentro da escola, neste sentido antes de começar a formação continuada exclusivamente com os Professores de Arte é interessante promover formação com todos os Professores da Escola para discutir concepções básicas da Arte enquanto área de conhecimento. Assim, toda a escola pode promover um trabalho colaborativo em torno das experiências de ensinar e aprender Arte, e evidentemente, abandonar a prática de atribuir e esperar dos Professores de Arte que desenvolvam o trabalho com datas comemorativas e/ou com o ensaio das crianças para danças, teatros e musicais alusivos à estas.

Toda a escola precisa entender que Arte tem especificidade própria e que tem um papel importante, e que a escola tem um compromisso epistemológico de ensinar Arte nas aulas de Arte.

Já a formação continuada apenas com os Professores de Arte é potente para aprofundamentos teóricos e práticos e para a socialização das vivências, oportunizando momentos de troca com Professores das outras escolas.

É importante observar que as formações precisam atender as demandas mais emergenciais do professor de Arte, as quais giram em torno de como instituir a prática. Evidentemente que os fundamentos teóricos são importantes e instrumentalizam a prática, no entanto, o Professor já em exercício tem uma demanda emergente de encaminhamentos práticos. O que fazer, como fazer, são as principais preocupações dos Professores. Neste sentido, seria “...interessante que os investimentos neste setor procurassem auscultar as demandas concretas do professor em seu cotidiano escolar.” (COUTINHO, 2008, p.158).

Muitos professores reclamam, e inclusive se desmotivam, quando participam de formações continuadas, de caráter predominantemente teóricas, especialmente quando a fala não encontra ressonância na realidade escolar, denotando um claro distanciamento e desconhecimento por parte do formador dos formadores acerca dos desafios cotidianos enfrentados pelos professores.

Logo, formações no formato de oficina, em que se articulam momentos de teoria e prática podem se constituir em referenciais importantes para os Professores. Independente do formato, o qual trata-se mais de uma opção metodológica do que formativa, é importante que a formação continuada dos Arte Educadores transcenda momentos pontuais no início ou no meio do ano com temáticas diversas, as quais nem sempre convergem para um único fim.

A formação em Arte pensada a partir de uma perspectiva de formação teórico-prática contribui para que os professores possam desconstruir práticas já vigentes e possam, a partir dos elementos teóricos refletir e planejar tendo como fundamento ensinar Arte nas aulas de Arte.

O formador do formador, enquanto referencia formativa, é aquele que conhece não só a especificidade da Arte (enquanto expressão e enquanto cultura), mas sobretudo, aquele que conhece as especificidades do contexto escolar, ou seja, a cultura escolar consolidada.

De acordo com Coutinho (2008, p. 158), o “...professor de Arte precisa sair da sala de aula e interagir com seus alunos para interagir com espaços culturais, museus, bibliotecas e outras instituições que produzem e veiculam os

bens culturais” (COUTINHO, 2008), neste sentido, é contraditório que se requeira do profissional uma prática e se ofereça uma formação à este profissional com uma outra prática (sentado dentro de uma sala de aula.)

Tanto o futuro professor, quanto o professor em formação continuada precisam de vivências plenas nos espaços artísticos e culturais para constituir a sua identidade docente e estabelecer as suas próprias relações de sentido com a Arte, e a formação continuada dos Professores pode e deve acontecer em outros espaços que não a sala de aula.

Por fim, o Arte Educador precisa estar em constante processo de formação, entendendo a Educação como um processo dialético, a qual se delinea tanto nos espaços formais quanto não formais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tanto a formação inicial, quanto a formação continuada em Arte se constitui atualmente como um dos grandes desafios a serem superados tendo em vista dar materialidade a práticas que transcendam o currículo tradicional e técnico que predomina nas escolas.

Um dos caminhos para a modificação da cultura escolar consolidada, é a figura do professor enquanto construtor de significações e ressignificações em torno do ensinar e aprender Arte, logo, interessa o desenvolvimento de uma reflexão aprofundada acerca da formação inicial e continuada dos destes educadores, sempre tendo em vista que o pressuposto básico que deve nortear todo o processo formativo é que a educação formal, possui um compromisso epistemológico de ensinar Arte nas aulas de Arte.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da Arte**: anos oitenta e novos tempos. 2.ed. São Paulo: Perspectiva, 1994.
- BRASIL. Lei n.11.769 de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Presidência da República. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11769.htm > Acesso em: 03 set. 2016.
- BRASIL. Projeto de Lei 330/2006. Altera a Lei nº 9.394, de 1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. 2006. Disponível em: < <http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/79635?o=d> > Acesso em: 04 set. 2016.
- COUTINHO, Rejane G. A Formação de Professores de Arte. In: BARBOSA (Org) **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2008.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Básica no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 80, p. 168-200. setembro/2002, Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12929.pdf> > Acesso em: 26 jun. 2016.
- _____. A Educação Básica como Direito. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008. Disponível em: < www.scielo.br/pdf/cp/v38n134/a0238134.pdf > Acesso em: 28 mai. 2016.
- FRANGE, Lucimar Bello P. Arte e seu ensino, uma questão ou várias questões? In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2008.
- RIZZI, Maria Christina de Souza. Caminhos Metodológicos. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2008.
- ROCHA, Vera Lourdes Pestan da. Formação de Professor – Perspectiva de Abordagem. In: BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da. **A Abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.
- SEBBEN, Eduardo Egon. Música como conteúdo curricular obrigatório: mediações e contradições entre música na sociedade e práticas musicais escolares. **Portal Anped Sul**. 2010. Disponível em: < http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2010/educacao_e_arte/trabalho/12_45_51_musica_como_conteudo_curricular_obrigatorio_mediacoes_e_contradicoes_entre_musica_na_sociedade_e_praticas_musicais_escolares..pdf > Acesso em: 04 set. 2016.

SENADO FEDERAL. CE aprova projeto que torna obrigatório ensino de música na educação básica. Notícia on line. 04 dez. 2007. **Senado Federal**. [on line] Disponível em: <<http://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2007/12/04/ce-aprova-projeto-que-torna-obrigatorio-ensino-de-musica-na-educacao-basica>> Acesso em: 04 set. 2016.

SILVA, Everson Melquianes Araújo; ARAÚJO, Clarissa Martins de. Formação Continuada de Professores e a Abordagem Triangular de Ensino da Arte. In: BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da. **A Abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

SCHILLING, Flávia. **A sociedade da insegurança e a violência na escola**. São Paulo: Moderna, 2004.

TOURINHO, Irene. **Transformações no Ensino da Arte**: Algumas questões para uma reflexão conjunta. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2008.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 101, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a0228101.pdf>> Acesso em: 06 set. 2016.

CENÁRIOS DO CONTEXTO EDUCACIONAL: GÊNERO, INFÂNCIA E (IN) DISCIPLINA.Franciéli Arlt Lopes¹

Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI

fr_lopes33@yahoo.com.br

Agência Financiadora: UNIEDU – Programas de Bolsas Universitárias de Santa Catarina

Eixo Temático 02: Estratégias e experiências educativas

Categoria: Apresentação Oral

RESUMO

A escola é uma das instituições privilegiadas para a formação de meninos e meninas, outra finalidade a ser destacada, é a domesticação dos corpos, pois atua como um dispositivo disciplinar. Nesse sentido, este estudo problematizou o fenômeno da (in) disciplina a partir de suas possíveis relações com as distinções de gênero que são (re) produzidas na e pela escola. O caminho metodológico constitui-se de pesquisa bibliográfica e observações em distintos momentos em uma instituição de ensino. Evidenciou-se uma reprodução de preconceitos e hierarquias que estabelecem meninos e meninas, em lugares diferenciados, pois a escola continua formando sujeitos obedientes e pacíficos, meninos fortes e meninas frágeis, mesmo, que em alguns momentos, elas também desobedeçam às regras impostas socialmente.

Palavras-chave: Infância. Gênero. (In) Disciplina.

INTRODUÇÃO

A construção da infância na modernidade está diretamente articulada à criação de instituições para sua educação. Entre essas instituições, destaca-se a escola, que exerce um papel central na constituição de um novo modo de se relacionar com as crianças, pois com um espaço próprio para a educação dos pequenos, as relações entre eles e os adultos se modificaram. Nesse sentido, se pode estabelecer uma relação estreita entre escola e infância, já que esta tem sido uma das instituições privilegiadas para educar meninos e meninas, que além de objetivar a mediação do conhecimento, também expressa como uma de suas principais finalidades a domesticação dos seus corpos. Ante o exposto observa-se que a escola funciona como um dispositivo disciplinar, onde são desenvolvidos estratégias e métodos objetivando a formação de um indivíduo mais obediente e comportado. Para Foucault (1987), a escola enquanto instrumento de coerção, ajustamento dos alunos ao que a sociedade exige e/ou acredita, estabelece uma relação vertical do poder entre professor e aluno. Em todo momento, o poder dos professores, seja na sala de aula, no conselho de classe ou nas reuniões de pais e mestres coloca o aluno na posição de um “réu” com direito a defesa que não terá nenhum valor perante o “júri”. A palavra do professor é sempre a última e soa como um veredito final e irrevogável.

A indisciplina é um problema que atinge a todas as escolas e geralmente é considerada por educadores como uma das maiores preocupações educacionais. Essa questão, entretanto, não se encontra dissociada de outras problemáticas sociais, tais como as de classe, raça e gênero. No entanto, este estudo, propôs o recorte em uma discussão mais especificamente voltada para o estudo dos aspectos que relacionam os problemas da (in) disciplina, que perpassam as relações de gênero na escola.

Ariès (1981), explica que durante a Idade Média não existia um “sentimento de infância”, pois a criança vivia misturada aos adultos, não havendo, inclusive, diferença quanto a vestimentas, jogos, atividades, aprendizagens e até mesmo em relação ao trabalho, eram vistas como um pequeno adulto; gradativamente ela foi sendo valorizada em si mesma, mas a partir de uma visão que considerava a infância como a idade da imperfeição. A partir do século XV, as relações entre os adultos e as crianças modificaram-se como consequência da criação de um espaço adequado para a educação. Por meio dessa criação foi possível “construir saberes a respeito da infância e promover na infância determinados saberes” (NARODOWSKY, 2001, p. 56). Agora a criança começa a ser percebida como um ser inacabado, carente e, portanto, individualizado, produto de um recorte que conhece nela a necessidade de afeto e proteção (NARODOWSKI, 2001). A construção social da infância se concretiza pelo estabelecimento de valores morais e expectativas de conduta para ela.

Ariès (1978) descreveu posturas frente à criança que ao longo dos séculos foram inspirando práticas e instituições – como o colégio, que, movido pela instituição da disciplina, fortaleceu o interesse psicológico e a preocupação

¹ Graduada em Pedagogia e Especialista em Psicopedagogia Institucional (UNESPAR/Campus União da Vitória-PR). Professora Colaboradora do Colegiado de Pedagogia (UNESPAR/Campus União da Vitória-PR). Mestranda em Educação, integrante do GP Políticas e Práticas de Currículo (UNIVALI/Universidade do vale do Itajaí). E-mail: fr_lopes33@yahoo.com.br

moral em relação à criança. Se no primeiro sentimento (a paparicação), os defeitos da criança são objetos de hilaridades (merecendo complacências), no segundo (a moralização) merecem correção e interferências. Se a imperfeição da criança devia ser corrigida, nada melhor para isto do que a disciplina, a severidade (OLIVEIRA, 1989). A partir de apontamentos teóricos, quanto às práticas desenvolvidas na escola, se percebe que a intenção é de fazer com que as crianças sejam comportadas, disciplinadas e obedientes. Na instituição investigada não foi diferente, pois parte significativa do tempo eram utilizadas para chamar a atenção, vigiar e controlar o comportamento de meninos e meninas, tanto dentro, como fora da sala de aula. Foram presenciadas diferentes formas e tentativas de controlá-los (as), entre elas: castigos, ameaças, punições, repreensões quanto ao que é correto para os meninos e não para meninas, vigilância, práticas constantemente usadas na tentativa de garantir a ordem e a disciplina. Cabe registrar que não percebi, no currículo investigado, distinção entre os métodos utilizados em termos de gênero. Entretanto, ficou muito evidente que os desvios em relação à norma disciplinar cometidos por alunos e alunas são tolerados de forma diferente. Parece haver a ideia de que as meninas são mais disciplinadas, comportadas, caprichosas e obedientes, o que faz com que elas tenham privilégios em relação aos meninos em determinadas situações. Apesar dessa noção de obediência feminina no currículo pesquisado, salvo algumas exceções, elas não se demonstraram tão “santinhas” assim! Pois, meninas também burlam as regras disciplinares e constroem outros modos de ser criança no ambiente escolar. Esses modos mostram a incompatibilidade da infância contemporânea com as estratégias disciplinares de uma instituição moderna: a escola.

O interesse pela temática surgiu a partir da experiência enquanto docente numa instituição situada na cidade de Porto União-SC. Em várias oportunidades pude observar situações intrigantes no que diz respeito ao comportamento de meninos e meninas. Tanto no que se refere ao comportamento, como, por exemplo: *um aluno de 6 anos de idade que se recusou a tomar o lanche em uma caneca porque ela era cor-de-rosa, e quando questionado, disse: “rosa não é cor de macho, professora”*. Este foi um dos exemplos de várias situações vivenciadas e que começaram a fazer parte do meu cotidiano e que despertaram o interesse pela temática.

No intento de observar as formas utilizadas no currículo investigado para disciplinar as crianças e as relações de gênero, este estudo apoiou-se em observações, enquanto professora da turma do primeiro ano. Cabe destacar que os dados não foram coletados nesta turma, pois não foi selecionado uma turma específica, nem alunos, nem professores (as), mas sim, situações através das quais pudessem vir a contribuir com a temática apresentada. Neste caso, aqui se encontram as impressões de uma professora observante. Como referencial teórico destaca-se Ariès (1978) e (1981), Loro (2011), Foucault (1987), (1993) e (1997) e Aquino (1996). Os dados coletados serão apresentados a partir de episódios, os quais estarão arrolados com o referencial teórico já mencionado, entre outros apresentados no corpo do texto.

A Escola é um dos lugares onde, segundo Foucault (1987), o poder de domesticação se faz presente. Instituição de dominação onde as ordens são inquestionáveis no intuito de chegar a uma “forma” desejada, coerente para um sistema social e econômico vigente e autoritário. Para tanto, o sistema escolar possui regras e estratégias para o controle dos corpos, se caracterizando como uma instituição de poder do Estado para o controle social. Essa perspectiva está presente no capítulo “corpos dóceis” do livro *Vigiar e Punir* de Michael Foucault (1987). O autor expõe que “é dócil um corpo que pode ser [...] transformado e aperfeiçoado”. (FOUCAULT, 1987, p. 118). O aprimoramento é alcançado por meio de um adestramento contínuo através do que denomina “a arte de talhar pedras” (p. 120): a busca da disciplina, tendo com prerrogativa a atenção ao detalhe e a continuidade.

Segundo Foucault (1987, p. 120), “a disciplina é uma anatomia política do detalhe”. Com isso o autor reforça o papel da minuciosidade e do detalhe para o controle. Acrescenta ainda que “para o homem disciplinado [...] nenhum detalhe é indiferente”. Com base nessas ideias, o autor nos conduz ao pensamento de que incorporado ao controle das minúcias pode estar inserida em uma crítica no sentido de como a escola está organizada. O controle está focalizado na conservação da disciplina por meio de uma atenção contínua a todos os detalhes, onde o (a) aluno (a) é privado de pensar, criticar, ou seja, de ser um sujeito ativo dentro do processo educativo. Para Mészáros (2005, p.55) “[...] a principal função da educação formal é agir como um cão-de-guarda *ex officio* e autoritário para induzir um conformismo generalizado em determinados modos de generalização, de forma a subordiná-los às exigências da ordem estabelecida”. O autor ainda ressalta que “muitas escolas podem causar um grande estrago”, merecendo ser chamadas de “formidáveis prisões”.

Para Foucault (1987), a escola enquanto instrumento de coerção, ajustamento dos alunos ao que a sociedade exige e/ou acredita, estabelece uma relação vertical do poder entre professor (a) e aluno (a). Em todo momento, o poder dos docentes, seja na sala de aula, no conselho de classe ou nas reuniões de pais e mestres coloca o aluno (a) na posição de um “réu” com direito a defesa que não terá nenhum valor perante o “júri”. A palavra do (a) professor (a) é sempre a última e soa como um veredito final e irrevogável. Nesse sentido, a disciplina apresenta-se como uma exigência, que se

não cumprida implica em punições, ou seja, escola e professores (as) exigem um comportamento adequado para todos e todas, sendo este uniforme e padrão, o qual Foucault (1987) denomina de “escala do controle”.

Passos (1996, p. 123) acrescenta:

Os processos dicotômicos, que marcam a forma como as escolas estão organizadas, vão construindo nas salas de aula uma cultura disciplinar que rompe com as formas de mover-se, de falar, de estar, cultivadas no espaço do cotidiano da vida das crianças fora da escola. Entrar para a escola significa renunciar à diversidade desse espaço, adentrando num espaço organizado para que todos os alunos sejam iguais, para que todos aprendam do mesmo jeito, no mesmo ritmo.

A escola é uma instituição paradoxal e contraditória, pois, ao mesmo tempo em que se converge para alguns fins, se orienta para outros, ou seja, a escola é desenvolvida para a formação intelectual, pessoal e social do homem e da mulher, no entanto tem se encaminhado no decorrer dos anos para a opressão, submissão e moldagem dos mesmos. É também contraditória quando segrega e homogeneiza tanto o comportamento, quanto as atitudes e o próprio aprendizado. Quando utiliza os mesmos métodos avaliativos sem levar em consideração às especificidades de cada indivíduo e, ao mesmo tempo segrega esses mesmos alunos por melhores e piores, ou seja, bons e ruins. A disciplina é um elemento essencial para a educação, tendo como princípio a disciplina enquanto organização e objetivação de ideias, e não como o termo é pejorativamente conhecido, pois o maior objetivo da educação não vem a ser o de formar pessoas dóceis e domesticadas, mas sim pessoas questionadoras, críticas e construtoras do conhecimento.

O CENÁRIO INVESTIGADO.

O cenário investigado é composto por alunos e alunas que frequentam a rede pública e municipal de uma instituição de Porto União-SC. Com turmas relativamente pequenas, formada por 13 alunos (as) no máximo, no entanto, em sua grande maioria apresentavam problemas de (in) disciplina, fenômeno problematizado neste estudo, observado pelo viés das relações de gênero e poder que são (re) produzidas na e pela escola.

Como exposto na introdução, a coleta de dados foi realizada a partir de observações enquanto professora do primeiro ano, em situações e momentos distintos, dentro e fora da sala de aula, os quais serão apresentados através de episódios e, estarão arrolados com o referencial teórico já mencionado, entre outros apresentados no corpo do texto. Cabe ressaltar que neste estudo se encontram as impressões de uma professora observante.

PRIMEIRO EPISÓDIO.

Na fila, um menino pergunta para a professora: “*posso tomar água?*” A professora de imediato responde: “*Não, não pode! Vólte já para o seu lugar na fila e permaneça de boquinha fechada*”.

Quem vai querer ficar sem recreio? Cada um no seu lugar! Boquinha fechada! Silêncio! Organizem essa fila! Joana, até você conversando? Estas e outras imposições eram ouvidas diariamente, proibições, ameaças e negações eram práticas comuns e constantes na instituição investigada. Em distintos momentos, demandava-se que as crianças tivessem esses comportamentos. Talvez pelo fato de a escola ser uma instituição disciplinar, precisa-se garantir um silêncio absoluto. Como aponta Veiga Neto (2014) na obra Foucault e a Educação, em sua análise das prisões e das escolas, o silêncio se constitui em importante marca das instituições disciplinares. Nelas, os indivíduos devem falar baixo ou manter absoluto silêncio. Com o intuito de disciplinar, utilizavam-se “horários, distribuição do tempo, movimentos obrigatórios, atividades regulares, meditação solitária, trabalho em comum, silêncio, aplicação, respeito, bons hábitos” (FOUCAULT, 1997, p. 106). Mais do que manter uma ordem, o objetivo é criar um “indivíduo sujeito a hábitos, regras, ordens, uma autoridade que se exerce continuamente sobre ele e em torno dele, e que ele deve deixar funcionar automaticamente nele” (FOUCAULT, 1997, p. 106). “[...] A questão disciplinar é uma das dificuldades fundamentais quanto ao trabalho escolar [...] o ensino teria como um de seus obstáculos centrais a conduta desordenada dos alunos”. (AQUINO, 1996, p. 40). No currículo investigado, ao se dizer que “*não pode, volte para o seu lugar na fila e permaneça de boquinha fechada*”, pretende-se instituir um ambiente disciplinado, condicionando o comportamento da criança, e para se conseguir esse ambiente, uma das estratégias observadas foi o autoritarismo, como também demonstrado no próximo episódio.

SEGUNDO EPISÓDIO.

Ao entrar na sala de aula do segundo ano, no intuito de emprestar um material da professora regente da classe, percebi a turma toda em silêncio realizando uma atividade, o que, diga-se de passagem, não era tão comum assim! Conhecendo a “fama” desta turminha, tomei a liberdade de comentar: “que calmaria, me parecem que estão bem concentrados (as)...”. De imediato a professora responde: *“Também... dei uns berros que estão com medo até agora, não deu pra ouvir na sua sala? E já avisei, ou se comportam ou os meninos não vão jogar bola e as meninas ficarão sem parque”*.

Gritos e ameaças são práticas utilizadas como um modo de controlar/disciplinar as crianças. No trecho relatado acima, utiliza-se a ameaça como um meio para garantir que os (as) alunos (as) permaneçam calados (as), caso contrário serão punidos (as) de alguma forma. Para Aquino (1996) a indisciplina é traduzida em termos como: bagunça, tumulto, falta de limite, mau comportamento, desrespeito às figuras de autoridade etc. Talvez, para alguns educadores, este seja o modelo ideal de aluno (a), aquele que apenas obedece, que não tem voz, nem vez. Historicamente, a ameaça tem sido utilizada como estratégia pedagógica para disciplinar as crianças. Está presente, por exemplo, nos livros de literatura clássicos (HILLESHEIM e GUARESCHI, 2007), nos quais se tenta amedrontar as crianças para que elas sejam disciplinadas. Essa ideia da ameaça como forma de manter o controle, baseia-se em um entendimento de que a infância deve ser controlada e subordinada aos adultos (CORAZZA, 2001). Esse pressuposto parece estar presente nas práticas acima mencionadas. Cabe destacar ainda, a visão estereotipada da docente no que se refere às relações de gênero, que me fez pensar como é a prática quando não estão de castigo, meninas não podem jogar bola e meninos não podem brincar no parque? Entretanto, esse não é o único modo de agir para controlar as crianças. Nem sempre as ameaças são acionadas no currículo para garantir a ordem. Outras estratégias também são utilizadas no currículo investigado como se percebe no trecho a seguir.

TERCEIRO EPISÓDIO.

Costumeiramente eu acompanhava as crianças até o refeitório, afinal de contas, o recreio é um ótimo momento para observá-los (as), quando possível, aproveitava para conversar com elas sobre assuntos que viessem de encontro com minhas inquietações. Vendo um grupinho de meninas reunidas, perguntei “o que mais gostam de fazer em sala de aula?” Sara se pronuncia rapidamente e diz: *“Deixa eu falar? Já que na sala eu quase nunca falo nada! Até porque, eu gosto de ficar bem quietinha ouvindo as explicações da professora, sentada no meu lugar, como ela sempre fala pra gente ficar. Ana Letícia complementa, dizendo que “...eu gosto de obedecer a professora e fazer trabalhinho caprichado, ainda mais sendo menina, a prô sempre fala isso pra gente”*.

Neste breve diálogo, se percebe que a criança age de acordo com aquilo que lhe foi imposto. Ficar quieta ouvindo a professora, sentadinha em seu lugar, sem interromper a aula, e por ser menina, deve realizar com capricho as atividades. Talvez estejamos diante de um modelo de aluno (a) ideal que o currículo anseia. Pode-se dizer que essas meninas operaram uma técnica de si que as fez construir essa identidade. A técnica de si, segundo Foucault (1993, p. 207) é aquela que “permitem aos indivíduos efetuarem certo número de operações sobre os seus corpos, sobre as suas almas, sobre o seu próprio pensamento, sobre a sua própria conduta, e isso de tal maneira a transformarem-se a eles próprios”. As técnicas de si, então, são aquelas nas quais os sujeitos fazem algo consigo mesmos, objetivando construir certa identidade. Neste episódio, por exemplo, Sara e Ana Letícia acionam “a técnica do falar de si”. Falam a respeito de si para que eu as veja como uma boa aluna; obediente e caprichosa, boas meninas! Parecem já ter aprendido aquilo que a escola e outras instituições disciplinares esperam delas, e agem de acordo com esse referencial. A escola também ensina que é preciso haver um controle dos corpos infantis. À todo momento era chamada a atenção das crianças, inclusive fora da sala de aula, até mesmo na educação física. A obediência e a calmaria, entre outros fatores, constituem-se numa marca da identidade submissa idealizada pela escola. Por essa razão, correr e ficar em pé são comportamentos que não devem ser adotados, principalmente pelas meninas. Foi possível perceber que elas são mais repreendidas do que eles quando se trata de movimentos, como se percebe no episódio que relato a seguir.

QUARTO EPISÓDIO.

Em um dado momento, optei por fazer minha hora atividade no cantinho da sala de aula mesmo, enquanto a professora de artes assumiu a turma. Estava eu concentrada em minhas atividades até que a fala dela me chamou

atenção: “...agora que vocês já ganharam o desenho da árvore, devem pintá-la em homenagem ao seu dia, cada um no seu lugar, apenas colorindo. De que cor é a copa? E as crianças respondiam: verde. Que cor é o tronco? Marrom. Quem vai pintar mais bonito, os meninos ou as meninas? Por alguns instantes o silêncio e a disciplina se fizeram presentes, até que um dos meninos levanta, pega o desenho de uma coleguinha e sai correndo pela sala. Ela corre atrás dele, até que a professora grita: *Angélicaaaa, já pro seu lugar!* E a menina prontamente obedeceu, enquanto que o menino não foi repreendido e ainda ficou rindo baixinho.

Outra cena semelhante ocorreu quando as crianças brincavam livremente pelo pátio da instituição e uma das meninas resolveu subir no muro para acompanhar os meninos (de alguma forma eles estavam competindo). Até que uma professora percebeu e falou: “*Ágata, desce já daí, tá querendo se machucar, é? Depois não adianta chorar, vê se isso é lugar de menina*”. Em nenhum momento a fala foi direcionada para os meninos, que também poderiam se machucar e que deveriam aproveitar o tempo e o espaço de outra maneira, os quais continuaram a brincar naquele lugar “impróprio” e, a debochar da menina que prontamente obedeceu a professora.

No currículo investigado, exige-se, de modo geral, que as crianças fiquem sentadas no seu lugar. Seguindo o padrão estabelecido nas instituições disciplinares, é necessário também que haja “em primeiro lugar a distribuição dos indivíduos no espaço” (FOUCAULT, 1997, p. 121). A escola por sua vez atua com o princípio de que “[...] cada indivíduo no seu lugar; e em cada lugar, um indivíduo” (FOUCAULT, 1997, p. 123). Apesar de estarmos diante de uma regra geral, a escola tende a ser mais tolerante quando se trata dos meninos. Assim, se o menino correu atrás de uma menina, apenas ela foi repreendida, enquanto o primeiro continua livre. Do mesmo modo, se meninos e meninas estão brincando em um lugar impróprio, apenas ela foi repreendida. Situações semelhantes a estas foram verificadas diversas vezes na instituição, o que me causava inquietamento e, se agravava por parecer “tão natural”. Talvez isso se deva ao fato da construção social que permeia as relações de gênero, onde se espera que as meninas sejam dóceis e obedientes, que estejam voltadas para a passividade e a submissão. Enquanto que aos meninos compete a força e a coragem. Por diversas vezes me pegava pensando: *será que eu sou a “diferentona” nesta escola?* Como pode, mas a escola ainda estimula e valoriza o comportamento feminino como sinônimo de passividade, fragilidade e obediência. Enquanto os meninos, por sua vez, gozam de uma “aparente liberdade”. Essa representação é encontrada também em outras pesquisas sobre gênero e educação. Como mostram Silva et al. (1999) em pesquisada realizada em várias escolas de educação infantil no país afirma-se que “as meninas são mais controladas [...], já os meninos são mais agitados e não param sentados” (SILVA et al., 1999, p. 215). Estes dados são condizentes com a concepção das minhas colegas, pois para elas “os meninos são mais agitados, agressivos e relaxados, enquanto as meninas são mais calmas, carinhosas e caprichosas”. As concepções descritas quanto ao comportamento agitado dos meninos nos remetem ao pensamento de que eles sejam avaliados, na maioria dos casos, de forma negativa. A quietude e serenidade que se espera das meninas, tanto no comportamento quanto no desempenho escolar, ao contrário, faz com que elas consigam certo destaque, pois, de maneira geral, as meninas são reconhecidas como melhores alunas, as mais estudiosas e caprichosas. Entretanto, quando se trata de repreensões, ou seja, quando a menina foge dos padrões estabelecidos, frequentemente são mais repreendidas que os meninos. Do mesmo modo, quando meninos e meninas estão igualmente quietos (as) e se faz uma avaliação do comportamento de ambos (as), as meninas são consideradas mais sossegadas. Como por exemplo, ao formar a fila a professora anuncia: “*vamos ver a fila mais bonita? A que estiver mais bonita e em silêncio irá sair primeiro para o lanche. Será a fila dos meninos, ou a fila das meninas?*” A esse respeito, Loro (2011), questiona se é natural que meninos e meninas se separem para formar filas. Nesta ocasião, as duas filas ficaram, então, igualmente quietas e a professora, então, concluiu: “*meninas podem sair primeiro*”. Mesmo as duas filas sendo merecedoras, nomeiam-se as meninas como mais quietas. Ao identificá-las dessa forma, acaba-se criando uma realidade na qual as meninas são mais quietas e, por isso, devem ser recompensadas. No entanto, essas premiações e as repreensões dirigidas às meninas, não garantem que elas fiquem mais quietas. Pelo contrário, as meninas mostram que também transgridem as regras escolares, como observado no episódio a seguir.

QUINTO EPISÓDIO.

Sexta-feira, dia do brinquedo, as crianças aproveitam de forma intensa a hora do recreio, em meio aos seus brinquedos preferidos. Nesta ocasião, Bruno estava sentado ao lado do Felipe, quando levanta, pega suas coisas e muda de lugar, pois o colega estava batendo nele porque queria o mesmo brinquedo. Ágata, vendo a cena, levanta de seu lugar, se aproxima do Felipe e o ameaça: “*se bater nele vai se ver comigo!*” E, se dirigindo ao Bruno ela diz: “*pode voltar pro seu lugar, se ele te bater eu bato nele. E não vai adiantar chorar, ele já sabe*”. Ágata demonstra um comportamento diferenciado da maioria das meninas, ela defende seus amigos e amigas, nem que para isso, ela use da força física. Atitude que historicamente tem sido atribuída aos homens, pois eles são considerados mais fortes e agressivos. Entretanto, no currículo investiga-

do, essa menina rompe com essa premissa, pois ela é capaz de coagir um menino e, ao mesmo tempo, determinar que o outro volte ao seu lugar. Ágata não se enquadra dentro dos padrões estabelecidos histórica e socialmente, e, além de transgredir as normas escolares, que afirmam que não se deve bater em um colega, se insurge contra aquilo que a sociedade construiu como sendo uma posição feminina. Ao que se evidencia, esta menina parece ser uma representante da infância pós-moderna. Como afirma Corazza (2001, p. 201), “por efeitos de todas as práticas sociais de tantos séculos, os infantis já não são mais os mesmos [...]”. Contudo, essa transgressão que a menina realiza em termos de gênero e de normas escolares faz com que ela, em alguns momentos, seja punida, ora pelos colegas, ora pelas professoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para este estudo foram elencadas algumas das situações cotidianas e as intervenções docentes na domesticação dos corpos que perpassam as relações de gênero na instituição investigada. Historicamente se afirma que as meninas se apresentam mais disciplinadas e comportadas do que os meninos. Entretanto, a pesquisa evidencia que essa distinção não é tão marcada. Ambos (as), em alguns momentos, obedecem ao estabelecido e, em outros, desobedecem às regras estipuladas. Parece-me que, mais do que uma questão de gênero, os escapes em relação às regras disciplinares acontecem em função do modo como as identidades infantis têm sido produzidas na contemporaneidade. O processo disciplinar apesar de apresentar algumas diferenças dependendo do gênero, incide de forma geral sobre meninos e meninas na tentativa de (re) produzir a obediência. A ideia moderna de infância parte do pressuposto de que as crianças devem estar submetidas ao poder adulto, devem ser disciplinadas e respeitadas (CORAZZA, 2001). Esse parece ser o lema que guia parte significativa das práticas presentes no currículo analisado, onde é nítida as relações de poder, não apenas na relação professor (a) aluno (a), bem como, nas relações de gênero, onde meninos tem mais liberdade e meninas são mais obedientes, ou seja, a escola continua pretendendo formar sujeitos obedientes, pacíficos e ordeiros, meninos fortes e meninas frágeis. Evidenciou-se uma reprodução de preconceitos e hierarquias que estabelecem meninos e meninas, em lugares diferenciados, o que nos faz pensar no modo como são construídos os estereótipos de gênero desde a mais tenra idade, num primeiro momento fora da escola e posteriormente dentro dela.

Espera-se que as crianças ajam de acordo com um ideal de quietude e de disciplina que corresponda às noções que se construíram historicamente sobre a infância em situação escolar. As crianças escapam ao poder disciplinar, ainda que este tente “estabelecer padrões de normalidade no que diz respeito tanto à infância em geral quanto ao seu agir no campo escolar” (NARODOWSKY, 2001, p. 187). Por esse motivo, os métodos disciplinares utilizados pela escola (como castigos, ameaças, gritos e punições) nem sempre surtem o efeito desejado. Nesse sentido, alunos e alunas criam novos modos de agir ao transgredirem as regras escolares. Esses modos têm sido nomeados, pela escola como indisciplina, falta de limite, desordem e como característicos de uma infância pós-moderna (DORNELLES, 2005).

Tanto meninas como meninos podem ser agitados (as), violentos (as), bagunceiros (as), desrespeitam as regras e se rebelam mostrando a ineficácia das instituições disciplinares para controlar as crianças na contemporaneidade. Pode-se dizer, então, como aponta Deleuze (1992, p. 220), que “encontramo-nos numa crise generalizada de todos os meios de confinamento”. O que se pode concluir é que a escola não tem conseguido, através de seus métodos disciplinares, fazer com que todas as crianças assumam a identidade infantil obediente para si. Talvez o desafio da escola contemporânea seja possibilitar que os (as) alunos (as) possam experimentar outras identidades, sem que haja uma fixação de um único modo de ser menino e ser menina.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1978.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro, Zahar, 1981.

AQUINO, Julio Groppa. **Indisciplina na Escola: Alternativas Teóricas e Práticas**. 11. ed. São Paulo: Summus, 1996.

CORAZZA, Sandra. **O que quer um currículo: pesquisas pós-críticas em educação**. Petrópolis: Vozes, 2001.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1992.

DORNELLES, Leni. *Infâncias que nos escapam*. Petrópolis: Vozes, 2005.

FOUCAULT, Michel. *Corpos Dóceis*. In: **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Tradução Raquel Ramallete. Petrópolis – RJ: Vozes: 1987.

_____. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 29. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1997. Fonte: PORTAL EDUCAÇÃO - Cursos Online : Mais de 1000 cursos online com certificado
<http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/19170/analise-do-saber-poder-em-foucault#ixzz3fvkE1jph>

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes, 1993.

HILLESHEIM, Betina; GUARESCHI, Neuza Maria de Fátima. **De que infância nos fala a psicologia do desenvolvimento?** Algumas reflexões. *Psic. da Ed.*, p. 75-92. São Paulo, n. 25, dez. 2007. Disponível em:
<http://www.portaleducacao.com.br/psicologia/artigos/20037/a-infancia-na-contemporaneidade-e-as-praticas-psicologicas#ixzz3fq9ysYLD>

LOURO, Guaciara Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: Uma perspectiva pós-estruturalista. 13 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para Além do Capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

NARODOWSKI, M. **Infância e poder**: conformação da Pedagogia Moderna (trad. Mustafá Yasbek) Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.

OLIVEIRA, Maria de Lourdes B. de. **Infância e Historicidade**. São Paulo: PUC/SP (Tese de Doutorado em Educação) Filosofia da Educação, 1989.

PASSOS, Laurizete Ferragut. **A Indisciplina e o Cotidiano Escolar**: novas abordagens, novos significados. In: AQUINO, Julio Groppa (Org). *Indisciplina na Escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summuns, 1996.

SILVA, C. A. D. et. al. Meninas bem-comportadas, boas alunas; meninos inteligentes, indisciplinados. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Autores Associados, n. 107, julhol 1999, p. 207-225.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. 3 ed.; 1. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

O SORRISO DE MONALISA: O PASSADO RESTAURADO NO PRESENTE CAMINHOS PARA (RE)PENSAR O ENSINO DA ARTE

Mariana Azambuja

Prof^a Orientadora: Ms. Vanessa Campos de Lara Jakimiu

UNESPAR/UV

E-mail: ma_aaz@hotmail.com

Eixo Temático: 2 - **Estratégias e experiências educativas**

Categoria: Comunicação Oral

RESUMO

O estudo traz uma discussão acerca do ensino da Arte no currículo escolar Brasileiro e tem como objetivo geral delinear um quadro teórico a partir da análise fílmica que indique caminhos e possibilidades para (re)pensar o ensino da Arte para além do modelo tradicional. Metodologicamente adota-se os moldes da pesquisa teórico-bibliográfica de cunho qualitativo, estando amparada por análise fílmica. A área de abrangência para a averiguação dos pressupostos é a área da Educação, mais especificadamente, o eixo temático do ensino da Arte. Do estudo desenvolvido, é possível depreender que o cenário educacional que vivenciamos hoje no âmbito o ensino da Arte é reflexo da forma como este conhecimento se constituiu historicamente no currículo escolar Brasileiro.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Arte. Ensino da Arte.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo desenvolve uma teorização acerca do ensino da arte no currículo escolar brasileiro tendo como suporte o filme *O Sorriso de Monalisa* envolvendo o tempo e espaço onde se passa o filme bem como as relações acerca do ensino da Arte, evidenciando o papel do docente, as práticas pedagógicas e a construção da formação deste profissional.

Neste sentido o presente estudo tem como objetivo delinear um quadro teórico a partir da análise fílmica que indique caminhos e possibilidades para pensar o ensino da arte para além do modelo tradicional. Sendo os objetivos específicos: a) Investigar a trajetória histórica da inserção da Arte no currículo escolar Brasileiro; b) A partir dos fragmentos do filme *O Sorriso de Monalisa* analisar as relações de consolidação da Arte enquanto área de conhecimento; c) Desenvolver um quadro teórico sobre a utilização da Arte a partir da proposta triangular de Ana Mae Barbosa.

O estudo adota os moldes da pesquisa teórico-bibliográfica de cunho qualitativo, estando amparada por análise fílmica. A análise fílmica segundo Penafria (2009) consiste em uma decomposição do próprio filme. O processo de decomposição é desenvolvido em duas etapas importantes. A primeira etapa consiste em descrever e a segunda consiste em buscar compreensões entre os elementos, ou seja, interpretar.

A análise fílmica é composta pelos seguintes encaminhamentos metodológicos: a) Aproximação flutuante com o filme buscando constatar observações relativas aos vários elementos da obra cinematográfica; b) Apresentação do resumo do filme, identificando personagens principais, contemplando o contexto e o objetivo principal do filme; e c) Discussão dos elementos do filme que se relacionam com as categorias de análise.

As categorias de análise foram definidas a partir dos elementos que compõem o contexto escolar sendo: a) Perspectiva de formação; b) Métodos educacionais; c) Relação professor- escola- alunos; d) Relação professor - sociedade – alunos, e, e) Papel do ensino da Arte.

A área de abrangência do tema da pesquisa se encontra no campo das Ciências Humanas, mais especificadamente na área de Educação e da Pedagogia, com o eixo temático do ensino da Arte.

Inicialmente, o presente estudo desenvolve uma teorização acerca da trajetória da arte no currículo escolar brasileiro e o processo de transição da arte como componente curricular obrigatório na Educação Básica. Em seguida busca teorizar sobre o ensino da arte no currículo escolar brasileiro, tendo como suporte investigativo a análise fílmica da produção *O Sorriso de Monalisa*. Por fim, busca apresentar um quadro teórico baseado na proposta triangular de Ana Mae Barbosa, a qual é constituída a partir de três abordagens para construir o conhecimento artístico, sendo eles: a) contextualização histórica, b) apreciação, e, c) o fazer a arte propriamente dito.

A partir do estudo desenvolvido é possível constatar que o cenário educacional que vivenciamos hoje com relação ao ensino da Arte tem relação com a forma como esta área de conhecimento se constituiu historicamente no currículo escolar Brasileiro.

2 TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA INSERÇÃO DA ARTE NO CURRÍCULO ESCOLAR BRASILEIRO

A arte sempre esteve presente em nosso meio, isto pode ser notado desde a pré-história, mas apenas há pouco tempo ela se apresenta de forma regulamentada nas instituições de ensino. Osinsky afirma que:

As origens da arte coincidem com as do próprio homem. Mas a história do ensino da arte sistematizado, ocorrendo em instituições organizadas, é algo relativamente recente na história da humanidade. Desde os tempos mais remotos, os conhecimentos artísticos eram transmitidos pela tradição, situação esta que perdurou, desde o período Paleolítico, palco das primeiras manifestações artísticas, até o Renascimento. (OSINSKY, 2001, p. 11).

No Brasil, no início da década de 60 foi instituída a Educação Musical, criada pela LDB de 1961 e formalmente regulamentada pelo Parecer nº 383 e mais tarde pelo decreto 61.400 de 22 de setembro de 1967. Esses encaminhamentos legais resultam dos princípios escolanovistas e na ideia do desenvolvimento expressivo da criança em sua individualidade buscando substituir os fundamentos do Canto Orfeônico e da teoria musical pelas práticas rítmico-sonoras. No Brasil nesta época o ensino da Arte não era destinado às escolas públicas. (SUBTIL, 2011).

Apenas na década de 70, no contexto do Regime Militar, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação no 5.692/71 institui a Educação Artística como atividade educativa.

Neste contexto educacional a arte era a única matéria aparentemente que poderia mostrar o acesso em relação ao trabalho criativo e a humanidade, porque as disciplinas de história e filosofia haviam sido retiradas do currículo escolar. (BARBOSA, 1989).

Nas artes visuais ainda dominava na sala de aula o ensino de desenho geométrico, o *laissez-faire*, temas banais, as folhas para colorir, a variação de técnicas e o desenho de observação. (BARBOSA, 2009).

O sistema educacional não exige notas em artes, e o motivo segundo Barbosa é:

...porque arte-educação é concebida como uma atividade, mas não como uma disciplina de acordo com interpretações da lei educacional 5692. Algumas escolas exigem notas a fim de colocar artes num mesmo nível de importância com outras disciplinas; nestes casos, o professor deixa as crianças se auto avaliarem ou as avalia a partir do interesse, do bom comportamento e da dedicação ao trabalho. (BARBOSA, 1989, p.3).

“Apreciação artística e história da arte não tinham lugar na escola. Eles lecionavam a arte sem oferecer a possibilidade de ver. É como ensinar para os alunos a ler sem um livro”, sem nenhum material de apoio. (BARBOSA, 1989, p.3).

Naquela época as únicas imagens na sala de aula eram as imagens dos livros didáticos, sendo este material de má qualidade e até mesmo imagens realizadas pelas próprias crianças. (BARBOSA, 1989).

O ensino como um todo passou a ser realizado no sentido de otimizar a utilidade social do ser humano. Inseridas num sistema de ensino tradicional e nada flexível, as disciplinas de desenho ofereciam pouquíssimas oportunidades de desenvolvimento do potencial criativo do ser humano. (OSINSKY, 2011, p.53).

Em decorrência da lei 5.692/71, houve a necessidade de criação de cursos de graduação para formação do professor de Arte no âmbito escolar. Neste período o Brasil sofreu com a ausência de professores habilitados para lecionar a disciplina de artes:

O currículo de Licenciatura em Educação Artística na universidade pretende preparar um professor de arte em apenas dois anos, que seja capaz de lecionar música, teatro, artes visuais, desenho, dança e desenho geométrico, tudo ao mesmo tempo, da 1ª à 8ª séries e, em alguns casos, até o 2º grau. (BARBOSA, 1989, p.02).

BARBOSA (2009, p.181) explica a defasagem na carreira profissional. Segundo a autora, os professores conseguiram os seus diplomas, no entanto, eram “incapazes de prover uma educação artística e estética que forneça infor-

mação histórica, compreensão de uma gramática visual e compreensão do fazer artístico como auto expressão”. Estas dificuldades geraram muitos empecilhos e dificultaram a regularização do ensino e o direito do aluno ao acesso do conhecimento artístico.

Barbosa (1989) pontua que naquela época as universidades não tinham conteúdos satisfatórios e que os alunos buscavam algo a mais:

Fora das universidades um movimento bastante ativo (Movimento Escolinhas de Arte) tentava desenvolver, desde 1948, a auto-expressão da criança e do adolescente através do ensino das artes. Em 1971 o “Movimento Escolinhas de Arte” estava difundido por todo o país com 32 Escolinhas, a maioria delas particulares, oferecendo cursos de artes para crianças e adolescentes e cursos de arte-educação para professores e artistas. (BARBOSA, 1989, p.1).

Neste contexto educacional o Governo cria leis e as reformula para melhorar o ensino de artes, embora a assistência desse mesmo governo em relação às matérias e formação de professores seja precária.

Em 1996, a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/1996. De acordo com o art.26, inciso 2º, o ensino da arte passa a ser considerado como “componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. (BRASIL, 1996).

Em 2008, a Lei n. 11.769 altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica e o art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte “Art. 26 [...] § 6º A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo.” (NR) (BRASIL, 2008).

Em 2010 é sancionada a Lei n. 12.287 que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, no tocante ao ensino da arte. O art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, passa a vigorar com a seguinte redação: “o ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. [...]” (NR). (BRASIL, 2010).

Em 2016, a Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016 altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte que passa a vigorar com a seguinte redação: As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular [...]”. Art. 2º O prazo para que os sistemas de ensino implantem as mudanças decorrentes desta Lei, é um número suficiente de professores para atuar na educação básica, é de cinco anos. (BRASIL, 2016). A partir deste momento a Artes é inter-relacionada com as demais áreas de expressão corporal para melhor desenvolvimento da criança.

Embora a trajetória da disciplina de artes tenha passado por muitos embates políticos, a mesma se consolidou com força no Brasil. A arte tem um avanço como área de conhecimento, embora as dificuldades e barreiras geradas ainda sejam existentes nas escolas atuais.

3 O SORRISO DE MONALISA: ANÁLISE FÍLMICA

Por mais que os anos passem, desde a década de 50 até hoje, a escola continua ainda em uma perspectiva tradicional, e isto não difere no que tange o ensino da arte, por mais que ela tenha se tornada obrigatória no currículo escolar, às formas de conduzir e os conteúdos aplicados em sala de aula são muito escassos, partindo de um princípio de frágil formação profissional para os docentes que lecionam artes especialmente na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, neste sentido, o filme *O Sorriso de Monalisa* contribui para analisar a trajetória da arte e indicar seus avanços e desafios no ensino da arte.

O filme é dirigido por Mike Newell se desenvolve em meados da década de 1950 e conta a história da professora Katharine Watson (Julia Roberts) que leciona artes no *Wellesley College*, um colégio patriarcal e tradicional, tendo sua educação voltada para as melhores jovens mulheres dos Estados Unidos onde o ideal de formação é preparar as estudantes para serem excelentes futuras esposas e donas de casa.

Katharine Watson chega ao começo do ano letivo. Para poder começar as aulas os docentes se reúnem na igreja para saudar as novas alunas e elas pedem permissão para ingressarem no colégio e assumem o compromisso com

o mesmo. Após estas apresentações a professora Katharine é levada para conhecer o lugar onde irá morar durante este tempo, conhecendo Amanda Armstrong (Juliet Stevenson) e Nancy Abbey (Marcia Gay Harden) colegas da casa.

Em sua primeira aula a professora se surpreende com o nível de preparação da turma em relação aos conteúdos, pois a professora mal perguntava das obras de arte e as estudantes se antecipavam nas respostas. A professora recém-chegada não sabia, mas as alunas não a queriam, por ser fora dos padrões aos quais elas haviam se acostumado. Por isso, decidiram decorar a matéria para constrangê-la e mostrar que ela não deveria estar ali.

Katharine espantada com a turma e sem saber que rumo tomar com as suas aulas, foi para casa e começou a ler as fichas escolares buscando conhecer suas alunas. Pensando nisso, no dia seguinte mudou sua estratégia didática projetando a obra “Carcaça”, de 1925, do pintor expressionista chamado Soutine, causando repugnância e indignação nas alunas, pois aquela imagem não estaria na apostila e elas não estavam preparadas diante disto. A professora teve como intuito de mostrar que por meio da arte elas poderiam ter a possibilidade de desenvolver um olhar mais sensível sobre o mundo deixando claro que nem toda arte estaria em uma simples apostila de um colégio tradicional. Por meio da apreciação da obra “carcaça” a professora inclusive passa a questionar os padrões instituídos pela arte. O que é arte? Quem define o que é arte?

Numa outra oportunidade a docente leva as alunas até um galpão e as mostra um quadro de Jackson Pollock pedindo que as mesmas o apreciem. Sua intenção era fazer com que as alunas tivessem sua própria opinião e não se orientassem apenas pelas apostilas ou manuais. A professora busca transcender práticas mecânicas e de pouca reflexão em torno dos processos educativos, por meio da apreciação enquanto estratégia metodológica.

A resistência das alunas vai diminuindo dia após dia, no entanto, a professora se coloca em uma postura de risco, pois começa a desrespeitar e quebrar as regras do colégio, causando prazer em ensinar arte e levando as alunas a terem um olhar mais crítico ensinando arte a partir da apreciação, fruição e criatividade. A diretoria passa a não gostar desde pensamento liberal já que foge do método tradicional aplicado na instituição.

Neste contexto de quebra dos padrões educacionais a Diretora chama Katherine e diz que se ela quiser continuar a fazer parte do quadro dos docentes no próximo ano ela deverá ensinar o que está na apostila, sem “arte moderna”. Então ela se vê obrigada a abrir mão da sua prática docente para seguir as normas impostas pelo colégio.

Katherine percebe que as alunas não eram preparadas para a vida. Naquela época a formação delas era voltada para a perspectiva de um casamento duradouro e uma vida de servidão ao marido e filhos. Pensar em algo novo, como continuar os estudos estava fora da realidade daquelas jovens, pois a cultura local exigia que elas fossem excelentes donas de casa, sem desejar um futuro profissional e independente. Katherine tinha pensamentos inovadores que rompiam o tradicionalismo vigente e, sendo assim, queria mostrar às alunas que era possível conciliar a vida doméstica com a carreira profissional.

Não sabendo que rumo tomar e o como continuar sendo uma agente transformadora na vida daquelas alunas foi então que as lhe apresentou a pintura de Van Gogh chamada “Girassóis” e fez com que as alunas reproduzissem a obra, proporcionando os seus próprios trabalhos. A professora mostra para elas que cada uma poderia reproduzir de várias maneiras dando ênfase para expor que cada indivíduo é um ser único, com suas preferências e particularidades.

Neste cenário, muitas alunas acreditavam que suas vidas seriam perfeitas, que seriam as melhores esposas e que seus casamentos seriam eternos, porém mal sabiam o que as esperava pela frente sem saber lidar com perdas, decepções, novas experiências e grandes amores. Neste filme ocorrem muitos conflitos com o pensamento da época e o pensamento inovador da professora. Em meio às aulas a professora questionava padrões sociais e culturais instituídos, especialmente o papel das mulheres. As práticas pedagógicas da professora percutiam também na vida pessoal de cada aluna, as quais inclusive passaram a rever seus papéis diante da sociedade.

Por fim, o filme se encerra com a decisão da professora em não continuar lecionando as aulas de artes no *Wellesley College*, pois, no fim a tradição imposta pelo colégio e inclusive esperada pelas próprias alunas foi mais forte de que as possibilidades de mudar. Katherine Watson provavelmente não sabia que a mudança se faz com pequenas rupturas, ou sabia, mas sozinha, não teve forças para continuar.

Sua decisão foi tomada baseada na ética e nos seus valores, e a professora foi embora com o pensamento da certeza de que a sua prática contribuiu para que houvesse de fato aprendizado significativo, transformando aquelas jovens mulheres.

No contexto do filme as cenas nos mostram que a disciplina de Artes apenas ficava submissa à apostila, pois, naquela época (anos 50), as alunas só conheciam a arte que estava na apostila. A formação da mulher era apenas para torná-la dona do lar. A professora Katherine Watson chega com um pensamento inovador e mostra para as alunas um pensamento crítico e reflexivo, na passagem do filme ela expõe para as estudantes uma compreensão de que a arte muda

de acordo com o contexto histórico onde ela está inserida, e que o conhecimento não está apenas em livros didáticos e sim ao seu redor.

Com relação à perspectiva da formação profissional dos docentes que lecionam a disciplina de artes nota-se que é defasada, pois a formação não traz consigo um conteúdo detalhado, como se ensina a arte propriamente dita, não tem concepções sobre a arte, nem sobre o que são obras de arte. Até a chegada da professora não havia momentos de apreciação e fazer artístico, o processo de ensino aprendizagem dava por meio da reprodução e memorização de artistas e obras.

A perspectiva de formação em seu contexto educacional de modo geral é tradicional e o professor tinha a centralidade do conhecimento, era o detentor do saber.

Os métodos educacionais de *Wellesley College* naquela época eram a apostila, os livros didáticos, onde a escola impunha que docentes só poderiam usar a apostila rigorosamente, delimitando o conhecimento em apenas apostilas ou materiais didáticos. Então Katherine Watson (Julia Roberts) chega e traz uma nova proposta de ensino, instigando seus alunos para a reflexão do conhecimento. A professora levava as alunas a pensar e questionar seu papel, e as mostrava que arte não era apenas desenho ou pura cópia e sim que ela precisa ser apreciada e admirada.

A relação do professor com a escola e com as alunas era autoritária, era imposta de cima para baixo. Os professores mandavam e as alunas obedeciam, sem nenhuma liberdade de expressão. Katherine Watson mudou este pensamento, pois, ela abriu este espaço fazendo com que as alunas fossem suas amigas e companheiras transcendendo a relação de sala de aula para uma relação social com as mesmas, as mostrando outros caminhos e novos pensamentos.

A concepção de sociedade estava bem demarcada. As mulheres deveriam se formar para se casar e constituir família sem ambição alguma e os homens deveriam prover o lar e fazer o trabalho bruto. Katherine Watson mostra para as alunas que a vida não era como a sociedade esperaria que fosse e que nem sempre se constituíam famílias e que sim a mulher poderia ser quem ela quisesse, sem pensar na sociedade e sim no seu bem estar.

O papel do ensino da Arte em *Wellesley College* era um ensino pragmático e instrumental, a formação das alunas era específica para torná-las excelentes futuras esposas e donas de casa, sendo o que se esperava da mulher naquela época. A professora Katherine Watson (Julia Roberts) traz consigo um papel inovador e crítico, pois, para a docente as alunas precisavam de um ensino superior, precisavam ir para as faculdades, pensar no futuro enquanto carreira profissional e não apenas no lar constituindo uma família. Quis mostrar que elas poderiam ter tudo isto ao mesmo tempo.

4. (RE)PENSAR O ENSINO DA ARTE ALÉM DO MODELO TRADICIONAL. OUTRO MODELO DE ARTE É POSSÍVEL?

O processo da abordagem triangular entrou em vigor na década 1980 possibilitando a difusão das reflexões sobre o ensino da Arte e da necessidade de práticas coerentes com a realidade da época. A proposta foi sistematizada pelas condições estéticas e culturais da pós-modernidade. (BARBOSA, 1991).

De acordo com Barbosa (1991), esta proposta surgiu a partir da necessidade de uma prática de ensino pós-moderno de arte, pois, buscavam-se práticas de livres expressões do ensino coerentes com a realidade contemporânea. Nessa perspectiva o ensino de Arte buscava-se resgatar os conteúdos da área com o intuito de marcar a disciplina como área de conhecimento no currículo escolar. Neste momento, a imagem passa a se constituir como um elemento importante, especialmente para se ensinar a leitura de imagem. Segundo Barbosa (1991, p.34), “através da leitura das obras de artes plásticas estaremos preparando a criança para a decodificação da gramática visual, da imagem fixa e, através da leitura de cinema e da televisão, a prepararemos para aprender a gramática da imagem em movimento”.

A alfabetização para a leitura de imagem é constituída a partir de três abordagens para construir o conhecimento artístico. A primeira abordagem seria a apreciação. Esta se baseia na descoberta da capacidade crítica dos alunos e no desenvolvimento da competência da leitura e da interpretação. Esta abordagem não se reduz ao certo ou errado, se considera o esclarecimento e a abrangência. O objeto de interpretação é a obra, o que busca é saber ler uma obra de arte. (BARBOSA, 1991).

Não há de acordo com Barbosa (1991) uma metodologia de análise específica. Cada professor pode criar seu próprio encaminhamento metodológico, o importante é que contemple a contextualização histórica e o fazer artístico. “A metodologia de análise é de escolha do professor. O importante é que as obras de arte sejam analisadas para que se aprenda a ler a imagem e avaliá-la, esta leitura é enriquecida pela informação histórica e ambas partem ou desembocam no fazer artístico.” (BARBOSA, 1991, p.37).

Neste contexto as obras de arte precisam ser significativas na vida das crianças, não apenas interpretar por interpretar e sim saber o que cada obra de arte quer dizer ou expressar sobre determinado período. As crianças

precisam apreciar as obras, degustar cada pincelada como se estivesse vivendo aquele momento, porém, é papel do professor mediar o conhecimento das obras para os alunos. (BARBOSA, 1991).

A segunda abordagem da proposta triangular é a contextualização histórica. Em outras palavras, a história da Arte. Ela consiste em inter-relacionar a história da Arte com outras áreas do conhecimento no processo de ensino aprendizagem. Conhecendo não só a história da obra e sim porque ela foi criada, qual seu contexto histórico, em qual período/época, quais as dificuldades ali vivida, enfim sua história. Não apenas contanto a história de vida dos autores das obras, mas sim estabelecendo relações da obra com o mundo a sua volta, pensando na obra em uma forma mais ampla. Barbosa (1991) conceitua que:

Não adotamos um critério de história da arte objetivo e cientifizante que seja apenas prescritivo, eliminando a subjetividade. Sabemos que em história da arte é importante conhecer as características de estilo, a relação de uma forma de expressão com as características sócias e com a psicologia social da época, mas analisar as características formais do objeto no seu *habitat* de origem não pode ser o escopo máximo da história da arte. Cada geração tem o direito de olhar e interpretar a história de uma maneira própria, dando significado à história que não tem significação em si mesma. (BARBOSA, 1991, p.37-38).

Barbosa (1991, p.38) afirma que “...na história da arte o objeto do passado está aqui hoje. Podemos ter a experiência direta com a fonte de informação, o objeto”.

A história da arte busca ajudar as crianças a entender a história do lugar e o tempo em que ela está inserida, porém, o docente precisa mostrar o entendimento do contexto histórico em que a obra e a história estão sendo passadas para os seus alunos, uma vez que, a história da Arte não precisava necessariamente seguir uma lógica linear, seguindo os conteúdos mais simples aos mais complexos e sim, pode ter autonomia em buscar vários elementos da obra e artistas estudados.

Por fim, a terceira e última abordagem da proposta triangular seria “fazer arte”, propriamente dito. Esta consiste em proporcionar o fazer artístico, como interpretação, transformação e a criação da criança. Para Ana Mae o fazer arte é:

...insubstituível para a aprendizagem da arte e para o desenvolvimento do pensamento/linguagem presentacional, uma forma diferente do pensamento/linguagem discursivo verbal, e caracteriza as áreas nas quais domina o discurso verbal, e também diferente do pensamento científico presidido pela lógica. (BARBOSA, 1991, p.34).

O fazer artístico proporciona uma vivência e experiência durante toda a produção tornando o processo de ensino aprendizagem completo e significativo para os alunos.

A releitura de acordo com Barbosa (1991) não é cópia. Cópia é a reprodução da obra. Reler uma obra subentende adquirir conhecimento sobre o artista e a contextualização histórica, é criar algo novo.

Releitura, portanto, é uma nova leitura, uma nova visão sobre a obra já existente. O importante é “que o professor não exija representação fiel, pois a obra observada é suporte interpretativo e não modelo para os alunos copiarem”. (BARBOSA, 1991, p. 107). O reler é acima de tudo interpretar a obra, é colocar sua visão de mundo, sua linguagem e sua bagagem sobre obra que será escolhida.

Estas três abordagens estão interligadas umas nas outras, e constituem-se na proposta triangular de Barbosa. Para haver conhecimentos significativos na vida da criança o professor precisa trabalhar a apreciação, a contextualização histórica e o fazer arte de forma clara sem deixar nenhuma de lado, ou seja, tais abordagens são interdependentes e relacionam-se.

Barbosa (2009, p.176) afirma que a arte-educação pode “preparar os seres humanos, que são capazes de desenvolver sensibilidade e criatividade através da compreensão da arte durante suas vidas inteiras”.

Um currículo que interligasse o fazer artístico, a história da arte e a análise da obra de arte, estaria se organizando de maneira que a criança, suas necessidades, seus interesses e seu desenvolvimento estariam sendo respeitados e, ao mesmo tempo, estaria sendo respeitada a matéria a ser aprendida, seus valores, sua estrutura e sua contribuição específica para a cultura. (BARBOSA, 1991, p.35).

A proposta triangular é um caminho interessante para fazer ruptura nas escolas. Arte não é pura cópia, desenhos livres ou até mesmo datas comemorativas. Além disso, a arte pode contribuir para ressignificar as concepções de Educação homem e sociedade e o professor tem um papel imprescindível neste sentido.

O professor precisa instigar o aluno para que imagine, explore, crie e recrie sua forma de imagem, deixar fruir sua liberdade de expressão fazendo sua própria produção de Arte, ou seja, a proposta triangular vem de encontro para mostrar aos docentes um caminho de possibilidades para ministrar suas aulas, superando as fragilidades e barreiras decorrentes do ensino da Arte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do estudo desenvolvido é possível constatar que o cenário educacional que vivenciamos hoje com relação ao ensino da Arte tem relação com a forma como esta área de conhecimento se constituiu historicamente no currículo escolar Brasileiro. E que apesar do conhecimento de sua importância, a Arte continua sendo colocada em segundo plano em detrimento de áreas de conhecimentos consideradas mais importantes. Interessante salientar que a Arte tem a mesma importância como todas as outras disciplinas, pois proporciona o desenvolvimento do pensamento artístico, desenvolvendo a percepção e a imaginação. Através dela aprendemos outras culturas, valores, percepções, emoções, ideias, habilidades e técnicas estimulando o interesse sobre as obras de arte.

A Arte precisa percorrer um longo caminho, não mais em relação às questões normativas de implementação no currículo escolar, mas sim em relação à garantia das condições de materiais e de formação dos docentes para que o ensino da Arte possa ser efetivado com qualidade.

O filme *O Sorriso de Monalisa* é um suporte de análise de estudo para nos mostrar como uma educação marcadamente tradicional limitada restringe a formação. Neste estudo se constata que apesar da passagem do tempo e das diferenças históricas e sociais, muitas práticas pedagógicas vivenciadas na década de 50 ainda permanecem nas escolas.

Por fim a Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa nos mostra um acesso para o desenvolvimento da disciplina de Artes numa perspectiva que supera o modelo tradicional. Esta proposta se constitui como um caminho para orientar os docentes para que a Arte seja significativa e faça a diferença na vida dos estudantes.

Nesta perspectiva é possível constatar que os encaminhamentos didáticos metodológicos permitem evidenciar a o papel transformador do ensino de Artes, uma vez que o professor precisa planejar e instigar seus alunos mostrando o que é a Arte e seu contexto.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação no Brasil**: Realidade hoje e expectativas futuras. Tradução: Sofia Fan, 1989. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/ea/v3n7/v3n7a10.pdf>. Acesso em: 22 de ago. 2016.

_____. **A imagem no ensino da arte**: anos oitenta e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 1991.

_____. **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Arte-Educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

BRASIL. Secretaria de Estado da Educação. **Arte Ensino Médio**. Curitiba: SEED-PR, 2006.

_____. **Lei n. 9394 de 20 de Dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 20 de dezembro de 1996; 175º da Independência e 108º da República. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 17 de ago.2016.

_____. **Lei n. 12287 de 13 de Julho de 2010**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, no tocante ao ensino da arte. Brasília, 13 de julho de 2010; 189º da Independência e 122º da República. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12287.htm#art1> Acesso em: 15 Ago. 2016.

_____. **Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016**. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Brasília, 02 de maio de 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm> Acesso em: 15 Ago. 2016.

NEWELL, Mike. **O sorriso de Monalisa**. Título original “Mona Lisa Smile”. EUA: Columbia Pictures Corporation / Revolution Studios / Red Om Films, 2003, duração 2h 05min.

OSINSKI, Dulce Regina Baggio. **Arte, história e ensino**: uma trajetória. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PENAFRIA, Manuela. Análise De Filmes - Conceitos E Metodologia(s). **VI Congresso SOPCOM**. Disponível em: Ref: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/bocc-penafria-analise.pdf>. Acesso em: 20 de mai. 2016.

SUBTIL, Maria José Dozza. **Reflexões sobre Ensino da Arte**: Recortes Históricos sobre Políticas e Concepções. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.41, p. 241-254, mar2011 - ISSN: 1676-2584 241. Disponível em: < www.histed.br/fae.unicamp.br/revista/edicoes/41/art18_41.pdf > Acesso em: 02 de ago. 2016.

PACTO NACIONAL PELO FORTALECIMENTO DO ENSINO MÉDIO: A ATUAÇÃO DO ORIENTADOR DE ESTUDO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA GERED DE CHAPECÓ – SC

Sandra Maria Zardo Morescho
Mestranda em Educação - Unochapecó
Agência Financiadora: FAPESC
E-mail samaza@unochapeco.edu.br

Nadir Castilho Delizoicov
Professora Dra. em Educação - Unochapecó
Professora colaboradora do PPGECT – UFSC
E-mail: ridanc.nadir@gmail.com

Eixo temático 2: Estratégias e experiências educativas

Resumo: Este trabalho apresenta dados de uma pesquisa em andamento sobre a formação continuada de professores, ofertada através do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio – PNEM. Trata-se de pesquisa qualitativa, cujo objetivo é verificar o parecer do Orientador de Estudo sobre a formação ofertada pelo PNEM. Os dados foram coletados por meio de entrevista semiestruturada, realizada com dois orientadores de estudo que ministraram a formação aos professores de duas escolas da GERED de Chapecó, no oeste de Santa Catarina, nos anos de 2014 e 2015. Com a análise dos dados, percebe-se que, além de contribuir para a formação do professor, o PNEM colaborou para que o estudante do ensino médio seja visto como um sujeito que necessita de uma formação integral e emancipadora.

Palavras-chave: PNEM. Orientador de Estudo. Formação continuada de professores.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho faz parte de uma pesquisa em andamento que tem como foco os Orientadores de Estudo que ministraram a formação continuada através do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio – PNEM, aos professores e coordenadores do ensino médio que atuam em escolas da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina, pertencentes à Gerência de Ensino de Chapecó – GERED. O objetivo do estudo é pesquisar o parecer do Orientador de Estudo sobre a formação ofertada através do PNEM, sobre: as estratégias utilizadas durante a formação; como o Orientador de Estudo conscientizou os docentes a participarem do PNEM; e quais os desdobramentos observados durante esse processo de formação continuada.

Para este trabalho são considerados os pareceres de dois Orientadores de Estudo do PNEM, obtidos através de entrevista semiestruturada. Os relatos foram examinados tendo como parâmetro os princípios da Análise de Conteúdo de Bardin (1979).

O texto está organizado de forma a dissertar sobre a formação continuada ofertada pelo PNEM, bem como a análise dos dados coletados junto aos orientadores de estudo entrevistados revelando, assim, o ponto de vista desses sujeitos sobre a formação, já que são eles os responsáveis, na hierarquia do Pacto, por atuar diretamente com os professores e coordenadores do Ensino Médio envolvidos no processo.

2 O PNEM E O ORIENTADOR DE ESTUDO

O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio foi instituído através da Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013, publicada no Diário Oficial da União (BRASIL, 2013a), assumido em parceria pelo Ministério da Educação – MEC, secretarias estaduais e distrital de educação com “[...] o compromisso com a valorização da formação continuada dos professores e coordenadores que atuam no ensino médio público [...]” (BRASIL, 2013a, p. 24). De acordo com o portal do PNEM (BRASIL, 2016), essa articulação contribui para criação e execução de políticas públicas que resultem na elevação dos padrões de qualidade do ensino médio brasileiro, incluindo a todos que a ele têm direito e assegurando a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

Conforme Portaria 1.140/2013, em seu artigo 3º, os objetivos do PNEM são:

- I - contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores e coordenadores pedagógicos do ensino médio;
- II - promover a valorização pela formação dos professores e coordenadores pedagógicos do ensino médio; e
- III - discutir e atualizar as práticas docentes em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio. (BRASIL 2013a, p. 24).

Nesse sentido, observa-se que o objetivo principal é a promoção da formação continuada de professores e coordenadores pedagógicos que atuam no ensino médio, articulada às políticas desenvolvidas pelo MEC e pela Secretaria de Educação. A formação do PNEM que é foco desta análise, desenvolvida na modalidade presencial, foi realizada nas próprias escolas de atuação dos professores, e teve como tema: “Sujeitos do Ensino Médio e Formação Humana Integral” (BRASIL, 2016).

Na primeira etapa, realizada em 2014, o trabalho com professores e coordenadores pedagógicos do ensino médio teve como objeto de estudo os cadernos: Ensino médio e formação humana integral; O jovem como sujeito do ensino médio; Currículo do ensino médio, seus sujeitos e o desafio da formação humana integral; Áreas de conhecimento e integração curricular; Organização e gestão democrática da escola; Avaliação no ensino médio. Na segunda etapa, realizada no ano de 2015, os cadernos direcionaram-se para a Organização do trabalho pedagógico no ensino médio e para as áreas do conhecimento: Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Linguagens e Matemática¹.

Durante a formação, a leitura, a reflexão e a discussão dos cadernos marcaram o desenvolvimento do PNEM, com o “[...] objetivo de aprofundar as discussões sobre a articulação entre conhecimentos das diferentes disciplinas e áreas, a partir da realidade escolar” (BRASIL, 2014, p. 04). Nesses termos, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio requerem que os professores “ampliem suas compreensões sobre a totalidade dos componentes curriculares, na forma de disciplinas e outras possibilidades de organização do conhecimento escolar, [...]” (BRASIL, 2014, p. 04), compreendendo os sujeitos do ensino médio, escolhendo conhecimentos relevantes para a produção de conteúdos contextualizados, realizando um planejamento que favoreça as práticas de docência e que amplie as possibilidades de integração nas áreas e entre as áreas, realizando uma avaliação de modo que o estudante compreenda suas aprendizagens e, a partir delas, o professor elabore os novos planejamentos (BRASIL, 2014).

Ao refletir sobre as dimensões a serem compreendidas durante a formação proposta pelo Pacto, fica subentendida a necessidade de Formação Integral do indivíduo, sendo o professor o mediador. Fica evidente a importância de direcionar o olhar para o educando, conhecendo-o e identificando suas necessidades para relacionar o conteúdo trabalhado em sala de aula à sua realidade. Analisar a educação formal sob esses aspectos remete ao respeito aos saberes que os educandos trazem consigo, bem como utilizar esses saberes relacionando-os aos conteúdos das disciplinas para discutir a realidade por eles vivida, de forma crítica e que possibilite a sua compreensão e o entendimento do modo como ela se organiza (FREIRE, 1996).

De acordo com a Portaria nº 1.140/ 2013 (BRASIL, 2013a), durante a formação cabem ao MEC várias atribuições, dentre elas promover, em parceria com as IES, a formação dos Formadores Regionais, dos Orientadores de Estudo, dos Professores e dos Coordenadores Pedagógicos de ensino médio nas redes de ensino que aderiram à formação proposta pelo Pacto².

Para a realização da formação ofertada através do Pacto, foram estabelecidas as seguintes funções: Coordenador-geral da IES, Coordenador Adjunto junto à IES, Supervisor da Formação, Formador junto à IES, Formador Regional, Orientador de Estudo e Professores e Coordenadores Pedagógicos do ensino médio. Conforme a Portaria nº 1.140/ 2013 a carga horária proposta pela formação do PNEM é de noventa e seis horas anuais de formação para os formadores regionais. A eles cabe a tarefa de coordenar a formação dos Orientadores de Estudo, cuja carga horária estabelecida é de noventa e seis horas anuais. Os orientadores de Estudo, por sua vez, coordenam a formação aos professores do ensino médio e coordenadores pedagógicos, para a qual são estabelecidas duzentas horas anuais incluindo atividades coletivas e individuais.

Os Orientadores de Estudo foram escolhidos em processo público nas suas respectivas escolas, atendendo os seguintes requisitos:

¹ Os cadernos do PNEM foram elaborados pelo Setor de Educação da UFPR, de Curitiba - PR. Ao MEC coube a responsabilidade de fornecer digitalmente os materiais de formação às redes de ensino que aderiram ao Pacto, conforme inciso IV do Art. 6º da portaria 1.140/ 2013 que institui o PNEM.

² Neste ano de 2016 a formação do PNEM não teve prosseguimento e, até o momento, não existem informações oficiais se a mesma terá continuidade.

I - ser professor do ensino médio ou ser coordenador pedagógico ou equivalente na rede pública de ensino a que esteja vinculado; II - ser formado em Pedagogia ou em Licenciatura; III - atuar, no mínimo, há três anos no ensino médio, como professor ou coordenador pedagógico, ou possuir experiência comprovada na formação de professores de ensino médio; IV - ter disponibilidade para dedicar-se 20 horas semanais ao curso de formação e encontros com o formador regional e ao trabalho de formação com professores/coordenadores do ensino médio, na escola; e V - constar do Censo Escolar de 2013 da respectiva rede a que esteja vinculado (BRASIL, 2013a, p. 25).

A Portaria nº 1.140/ 2013 destaca que o Orientador de Estudo deveria permanecer como professor ou coordenador pedagógico do quadro efetivo do magistério da rede pública de ensino pela qual foi indicado, durante toda a realização do Pacto. Para participarem do processo de formação, os professores/coordenadores do ensino médio deveriam atuar como docentes em sala de aula ou coordenador pedagógico no ensino médio em escola da rede estadual, em efetivo exercício em 2014.

Na seção que segue, apresentamos, por amostragem, as avaliações dos orientadores de estudo da GERED de Chapecó/SC em relação ao processo formativo do PNEM. Entre os pontos em análise estão a mediação entre os sujeitos envolvidos no programa.

3 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Os dois orientadores de estudo pesquisados que orientaram a formação nos anos de 2014 e 2015, são efetivos na Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina, pertencentes à GERED de Chapecó, com carga de 40 horas, em escolas que possuem o ensino médio e atuam no cargo de Assistente Técnico Pedagógico. Ambos possuem licenciatura e especialização na área da educação e quatorze anos de serviço na área citada. O primeiro orientador de estudo entrevistado (OE1)³, do sexo feminino, atua diretamente com o ensino médio, enquanto que o segundo orientador que respondeu à entrevista (OE2) é do sexo masculino, atua no ensino fundamental e ensino médio.

As informações foram obtidas através de entrevista semiestruturada, transcritas e analisadas com base na Análise de Conteúdo de Bardin (1979). A entrevista semiestruturada foi composta pelas seguintes questões: a) Enquanto orientador de estudo, qual o seu parecer sobre a formação continuada ofertada pelo PNEM que você atuou? b) Quais as estratégias que você utilizou para o desenvolvimento dos conteúdos no processo de formação continuada do PNEM? c) Como você desenvolveu essas estratégias? d) Como você conseguiu conscientizar os professores e coordenadores pedagógicos para participarem da formação do PNEM? e) Durante a formação continuada do PNEM, quais os desdobramentos que você pôde observar?

A partir das questões de pesquisa, foram eleitas quatro categorias de análise, determinadas *a priori* (LUNA, 1997), conforme são apresentadas na sequência: 1. Parecer do orientador de estudo; 2. Estratégias utilizadas e desenvolvidas; 3. Conscientização; 4. Desdobramentos.

3.1 PARECER DO ORIENTADOR DE ESTUDO

Os orientadores entrevistados descrevem o programa de forma positiva, pois, segundo eles, possibilitou aos professores um tempo para a formação e reflexão das práticas pedagógicas: “O programa tinha um objetivo bom, de trabalhar e fazer os professores estudarem um pouco, parar um pouco para refletir as práticas pedagógicas” (OE2). Durante sua realização, a formação do PNEM contribuiu para movimentação da escola e uma aproximação entre os educadores do ensino médio, que se encontravam semanalmente,

[...] movimentou a escola, reuniu os professores, inclusive no sentido de que muitas vezes a gente não tem esse tempo para sentar, conversar, aproximar, dialogar. Então me pareceu que o grupo esteve mais unido, pois tinha esse tempo semanalmente pra se encontrar e discutir, tanto a parte teórica como a prática [...]. (OE1).

³ Para garantir o anonimato dos orientadores de estudo entrevistados, os mesmos são identificados pela sigla OE – orientador de estudo, seguida dos números 1 e 2 (OE1, OE2) de acordo com a ordem de gravação das entrevistas.

Para Libâneo (2011), o ensino como atividade reflexiva tem sido muito discutido nas práticas de formação de professores, no sentido de o professor pensar sua prática, refletir sobre ela, pois “Tal capacidade implicaria por parte do professor uma intencionalidade e uma reflexão sobre seu trabalho” (LIBÂNEO, 2011, p. 85). Refletindo sobre sua prática, o professor cria possibilidades não apenas de se auto avaliar, mas de pensar estratégias, associar a teoria e a prática para contribuir no processo de ensino aprendizagem com o aluno.

Nas falas dos entrevistados, identificou-se a preocupação dos orientadores de estudo em relação à formação oferecida aos professores que atuam no ensino médio. Segundo eles, geralmente, as formações em serviço são destinadas aos professores do ensino fundamental, e um dos aspectos positivos mencionados foi o PNEM se direcionar a esse nível de ensino: *“Foi um programa bom, pensando na formação para o ensino médio, que geralmente não se tem muita prioridade. Geralmente, as formações são direcionadas mais para o ensino fundamental”* (OE2). O trabalho de formação proporcionou a criação de uma identidade para o ensino médio: *“Então, eu penso que possibilitou toda essa questão do diálogo, encontrando estratégias, unindo o grupo, criando uma identidade para o ensino médio”* (OE1).

Ao verificar os cadernos da formação do PNEM, observa-se que uma das propostas de formação do jovem do ensino médio é a formação humana integral, que integre aspectos científicos, humanísticos e culturais à aprendizagem “[...] a formação humana integral implica competência técnica e compromisso ético, que se revelem em uma atuação profissional pautada pelas transformações sociais, políticas e culturais necessárias à edificação de uma sociedade igualitária.” (BRASIL, 2013b, p. 33-34). Nesses termos, a formação humana integral se direciona à formação do sujeito em sua totalidade, inclusas as dimensões “[...] intelectual, afetiva, social, corpórea, com vistas a propiciar um itinerário formativo que potencialize o desenvolvimento humano em sua plenitude, que se realiza pelo desenvolvimento da autonomia intelectual e moral” (BRASIL, 2013d, p. 32), formando um sujeito autônomo para a vida social.

3.2 ESTRATÉGIAS UTILIZADAS E DESENVOLVIDAS

De acordo com relatos dos orientadores de estudo entrevistados, durante a vigência do programa, foram utilizadas várias estratégias para desenvolver a formação. Inicialmente, segundo eles, combinaram com o grupo o horário para realizar a formação do PNEM, a fim de possibilitar a participação dos professores *“Inicialmente vimos qual o melhor horário para fazermos esta formação, que pudesse reunir a maioria dos professores, o maior número possível, para não deixar poucos professores fazendo”* (OE2).

Combinar o horário para realizar a formação foi a estratégia inicial utilizada, na tentativa de envolver a maioria dos professores do ensino médio que atuavam nessas escolas. A formação foi realizada em momentos que favorecessem a participação dos professores *“[...] nós nos reuníamos uma vez por semana, normalmente no período noturno, quando a gente conseguia envolver todo o grupo, não precisando vir fora do horário, no final de semana, que é um pouco mais complexo”* (OE1). No entanto, o orientador de estudo entrevistado, com a finalidade de facilitar a participação dos professores de sua escola na formação do PNEM, optou em realizá-la em dois momentos diferentes, com dois grupos de professores, em dois dias diferentes da semana: *“Ficaram estabelecidas a segunda-feira à noite para um grupo e a quinta-feira à tarde para outro. Então todos participavam, num total de onze professores.”* (OE2). Segundo os Orientadores, a maioria dos professores do ensino médio participou da formação, exceto alguns que tiveram incompatibilidade de horário, pois trabalhavam em outras escolas no momento em que a formação era oferecida.

As estratégias de trabalho com o grupo de professores, no decorrer da formação do PNEM, nos anos de 2014 e 2015, foram desenvolvidas de forma diferenciada daquelas recebidas na formação dos orientadores de estudo com o formador regional. Houve a necessidade de adaptá-las de acordo com o grupo de professores, sendo que:

[...] muitas das estratégias foram pensadas a partir da realidade do grupo, de que forma poderia se trabalhar. Porque na realidade, a forma que era trabalhada com os orientadores de estudo no processo de formação, nem sempre eram estratégias que dariam certo no grupo da escola. A partir do momento que se conheceu o grupo e se identificou realmente como esse grupo interagia, eu fui pensando em estratégias diferenciadas. (OE1).

Percebe-se que os horários de formação e a estratégias utilizadas foram pensados de acordo com a realidade do grupo. Ambos os orientadores manifestaram essa preocupação, já que existia a intenção de envolver os professores na formação de modo que pudessem não apenas comparecer, mas participar das discussões e interagir com os outros docentes. As estratégias foram adaptadas de acordo com a realidade de cada escola, de seus professores, se diferenciando

em alguns aspectos daquela oferecida na formação dos orientadores de estudo: *“a dinâmica que foi trabalhada conosco enquanto orientadores de estudo foi bem diferente daquela que foi trabalhada na escola, que exigiu um pouco mais de práticas diferenciadas, que realmente cativassem esse grupo para estar aí”* (OE1).

No decorrer da formação, as estratégias utilizadas contaram com metodologias diferenciadas para trabalhar as temáticas direcionadas ao ensino médio. *“Trabalhou-se com vídeos, algumas vezes o material era exposto no power point, outras vezes era uma leitura mais dinâmica feita e socializada pelo grupo”* (OE1). Diferenciar as estratégias contribuiu para que o trabalho fosse mais dinâmico, possibilitasse uma maior compreensão das temáticas trabalhadas e não se tornasse cansativo.

De acordo com os entrevistados, a leitura dos cadernos do PNEM foi fundamental para a realização da formação, pois a partir da leitura ocorriam as discussões: *“Os textos, eu solicitava para que lessem com antecedência à formação, para saberem a que se referiam e viessem preparados para a discussão, a fim de que esta se tornasse mais aprofundada”* (OE2). Para Libâneo (2011), repensar a formação inicial e continuada implica, entre vários aspectos, “uma concepção de formação do professor crítico-reflexivo, dentro do entendimento de que a prática é a referência da teoria, a teoria o nutriente de uma prática de melhor qualidade” (LIBÂNEO, 2011, p. 88). A partir das leituras dos cadernos, o grupo de professores realizava a discussão e reflexão dos textos, relacionado com a prática.

O uso de estratégias diferenciadas foi necessário principalmente à leitura dos cadernos do PNEM, uma vez que nem todos os professores conseguiam realizá-la em tempo hábil para a formação. O principal motivo destacado pelos orientadores de estudo que dificultava a leitura a ser realizada pelos professores era a falta de tempo, devido à ampla carga horária de trabalho que exigia que dessem conta das aulas *“Mas, nem todos conseguiam realizar as leituras. Às vezes por motivo de tempo”* (OE2); *“Quem trabalha 40 horas, normalmente trabalha 40 aulas por semana. Então teria que se dedicar a mais leituras e mais um período semanal”* (OE1).

Nesse sentido, para facilitar o estudo dos textos e as discussões durante a formação, os tópicos principais eram destacados antecipadamente pelo orientador de estudo, para posteriormente realizar a leitura e discussão com os professores: *“Geralmente, preparava alguns slides com partes dos textos que estavam nos cadernos, já deixava alguns tópicos prontos para fazer a discussão e facilitar o trabalho, já que muitas vezes o professor não tinha tempo para a leitura”* (OE2).

Na segunda etapa da formação do PNEM, no ano de 2015, os professores reuniram-se de acordo com as áreas do conhecimento *“Existiram momentos em que a formação foi realizada por área, onde se pensava estratégias no sentido de como, o que se poderia fazer de diferente para trabalhar em sala de aula, com o ensino médio”* (OE1). De acordo como Caderno IV, da Etapa II, correspondente às áreas de conhecimento e integração curricular, da Formação de Professores do Ensino Médio (BRASIL, 2013e), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio fazem a orientação para que o currículo seja organizado em Áreas de Conhecimento, correspondente a Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas, objetivando superar a fragmentação curricular. Nesse sentido,

As áreas de conhecimentos na organização curricular, portanto, devem expressar o potencial de aglutinação, integração, interlocução de campos de saber, ampliando o diálogo entre os componentes curriculares e seus respectivos professores, com consequências perceptíveis pelos educandos e transformadoras da cultura escolar rígida e fragmentada. (BRASIL, 2013e, p.15).

A interdisciplinaridade torna-se um princípio, uma necessidade a ser inserida nas áreas do conhecimento e entre os componentes curriculares das diferentes áreas, possibilitando um trabalho integrado que contribua para a aprendizagem do aluno, relacionando os aspectos de sua vida pessoal, social, da produção material e cultural (BRASIL, 2013e).

3.3 A CONSCIENTIZAÇÃO DOS DOCENTES

De acordo como os orientadores de estudo entrevistados, o diálogo com o grupo foi decisivo para conscientizar os professores a participarem do PNEM, destacando a importância de realizar a formação para o trabalho com o ensino médio. Foi preciso conversar com os professores sobre a proposta do PNEM, uma vez que *“[...] normalmente, o que acontece com as políticas públicas: elas vêm de cima para baixo, elas são verticalizadas”* (OE1).

Outros sujeitos, além de orientadores de estudo e professores, também contribuíram para a efetivação do processo. A conversa com o gestor escolar, no momento da exposição do PNEM, relata o orientador OE1, foi fundamental para a adesão e participação dos professores:

O grupo é bastante consciente e o gestor atuou de maneira bem significativa. Eu enquanto orientadora de estudo, estava bem angustiada [...] Ele teve mais serenidade, a forma que ele foi expondo no grupo [...] com bastante leveza na fala. Eu acho que isso fez com que o grupo percebesse a importância e fizesse a formação. (OE1).

Para Botler (2003), a gestão escolar democrática necessita acontecer conforme um código de ética elaborado na dinâmica da realidade organizacional da escola, que corresponde a um comportamento a ser adotado por todos os membros da comunidade escolar, inclusive pelo gestor, para transformar a instituição em organização. O gestor educacional que exerce sua função a partir da reflexão própria e da reflexão e decisão com o grupo apresenta o perfil desejado pela comunidade escolar (BOTLER, 2003). Ao incentivar os professores a participarem da formação do PNEM, colocando-se horizontalmente com o grupo, demonstrando a importância da formação para o ensino médio, o gestor teve uma atitude pensada de acordo com as necessidades da escola e para que essas fossem superadas, mobilizando o grupo para assumir o compromisso.

Na escola do orientador OE2, a conscientização dos professores também se deu através de conversas realizadas em alguns encontros prévios à formação, expondo sua importância: *“Fizemos alguns encontros falando de como seria o projeto, qual o objetivo [...], sua importância, já que para o ensino médio não havia essa preocupação em parar, fazer um estudo, pensar nessa atualidade nos problemas enfrentados”* (OE2). Outro aspecto fundamental para que os professores participassem da formação do PNEM, de acordo com o entrevistado, foi a bolsa de estudos, oferecida aos professores de ensino médio, uma forma de compensar o esforço e participação, uma vez que a formação era realizada fora do período de trabalho: *“Esse fator acabou incentivando um pouco mais para que os professores tirassem um tempo para estudar, sentar com o grupo, realizar a discussão, sendo remunerados para isso”* (OE2).

Analisando o depoimento dos entrevistados, é possível observar que vários foram os fatores que contribuíram para a participação dos professores na formação do PNEM, mas que a importância do programa direcionado para o ensino médio foi fundamental, uma vez que são poucas as formações para essa etapa de ensino da educação básica e os profissionais necessitavam desse subsídio para o trabalho com esses alunos. Essas formações permitem que as questões da juventude na escola não sejam tratadas como problemas, mas como desafios a serem compreendidos e respeitados, a fim de compreender o que significa ser jovem e estudante nos dias atuais (BRASIL, 2013c, p.06).

3.4 DESDOBRAMENTOS OBSERVADOS PELOS ORIENTADORES DE ESTUDO

Durante a realização da formação do PNEM, de acordo com os entrevistados, era perceptível a empolgação dos professores à participação na formação e ao realizar atividades relacionadas ao PNEM com os alunos. A formação contribuiu para que as escolas entrassem em movimento e para que os professores comesçassem a ver o aluno de outra maneira, voltada à formação integral e não apenas nas áreas específicas do conhecimento nas quais atuam:

Quando estávamos fazendo a formação, os professores estavam bem empolgados, faziam as discussões, começaram a ver o aluno diferente, analisando a juventude nessa formação integral, ver os problemas que tinham na sala de aula com um novo olhar, fazendo atividades diferentes. O programa deu ânimo para os professores trabalharem com o ensino médio. (OE2).

Os professores realizaram seminários com os alunos, saíam da sala de aula para trabalhar, não se restringindo apenas às quatro paredes. A escola se movimentou e se envolveu com a formação: *“Eu observava que tinha gente no pátio da escola, tirando aluno da sala [...] a gente tá ainda muito amarrado que escola é lugar de silêncio, todo mundo na sala de aula [...]. A aula não acontece só entre quatro paredes. Foram feitos seminários, os alunos se movimentaram”* (OE1).

Através dos depoimentos dos entrevistados, é possível perceber a importância da formação continuada no espaço escolar. Além do trabalho com os temas propostos através da leitura e reflexão no decorrer do PNEM, os professores aplicavam na prática o que discutiam nos momentos de formação, tendo em vista que, ao atuar neste espaço, o professor estabelece relações num contexto marcado pela pluralidade e diversidade “[...] com outros sujeitos, interagindo não apenas com os seus alunos em sala de aula, mas imprimindo suas influências em todo espaço

educativo, mediado pelos conhecimentos científicos, culturais, tecnológicos, filosóficos, artísticos e políticos” (BRASIL, 2014, p.16).

Nas relações efetivadas durante a formação e ao executar a prática pedagógica, os professores desenvolveram um olhar diferenciado para o aluno do ensino médio voltado à sua formação integral, imprescindível em uma sociedade “[...] marcada por práticas sociais excludentes e por uma educação escolar tradicional assentada na dominação e no controle sobre os indivíduos” (BRASIL, 2013d, p.31). É de suma importância pensar e executar práticas para uma educação emancipadora, que forme um aluno crítico-reflexivo, autônomo, com condições de “[...] interpretar as condições histórico-culturais da sociedade em que vive e impor autonomia às suas próprias ações e pensamentos” (BRASIL, 2013d, p. 32-32).

Uma educação emancipadora, construída através do diálogo, precisa instigar o aluno a pensar e se reconhecer como sujeito na realidade em que vive, refletir em que condições se insere nesse meio e como pode agir para uma condição de libertação da opressão e da exclusão social. Assim, ele irá se reconhecer como sujeito de direitos, juntamente com seus pares, e através da práxis poderão juntos alcançar a autonomia “A práxis, porém, é a reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos” (FREIRE, 2014, p. 52).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao pesquisar como se deu a atuação do orientador de estudo no processo de formação continuada realizada através do PNEM para professores do ensino médio da GERED de Chapecó- SC, foi possível observar a satisfação dos orientadores de estudo em relação ao programa e à formação realizada com os professores. Os orientadores de estudo avaliaram o programa positivamente, pois foi ao encontro das necessidades do ensino médio e, consequentemente, das necessidades dos professores que atuam nessa etapa da educação básica. Com a formação realizada através do PNEM, os professores tiveram a oportunidade de se encontrar semanalmente para os momentos de formação, através dos quais as leituras, discussões e reflexões sobre a prática pedagógica contribuíram positivamente com a proposta de formação integral do sujeito. Contribuiu para a criação de uma identidade para o ensino médio, que foi objeto de estudo, a partir do qual os professores passaram a ver o jovem como um sujeito em processo de formação.

Durante a formação ministrada pelos orientadores de estudo do PNEM, as estratégias utilizadas e desenvolvidas para o trabalho com os professores foram adaptadas de acordo com a necessidade do grupo, um fator de relevância para garantir a participação da maioria dos docentes que atuavam no ensino médio. A diversificação da metodologia durante a formação foi fundamental, a fim de tornar os momentos de formação mais dinâmicos e contemplar todos os temas dos cadernos do PNEM. No entanto, os orientadores pontuaram que nem todos os professores conseguiam realizar a leitura prévia do material, justificada pela ampla carga de trabalho, exigindo a adoção de metodologias diferenciadas para que as leituras pudessem ser realizadas pelo grupo, mesmo que parcialmente, pois a partir delas é que ocorriam as discussões.

A conscientização dos professores a participarem da formação se deu principalmente através do diálogo e da exposição dos objetivos do PNEM pensados para o Ensino Médio. Observou-se, através da pesquisa, como o diálogo do orientador de estudo e do gestor escolar com os professores foi decisivo para a adesão e participação no PNEM (OE1). No entanto, a bolsa destinada aos professores do ensino médio que participassem da formação também contribuiu de forma considerável (OE2).

Durante a realização do PNEM, de acordo com os orientadores de estudo, foi visível a movimentação de professores e estudantes na unidade escolar. Os professores sentiam-se mais motivados e diversificavam suas metodologias para além da sala de aula. Colocavam em prática o que discutiam durante a formação e, em decorrência dela, começaram a ver o aluno de maneira diferente, pensando em sua formação integral. Durante o PNEM, as escolas realizaram várias atividades, dentre elas projetos que foram publicados no Caderno Regional do PNEM (SANTA CATARINA, 2015).

A formação continuada de professores, ofertada através do PNEM, contribui significativamente para a formação do professor, que começou a enxergar o estudante do ensino médio de uma maneira diferente, um sujeito que necessita de uma formação integral e emancipadora, que o ensine a refletir criticamente sobre a realidade em que se insere, a executar suas ações exigindo o cumprimento de seus direitos para uma vida social com autonomia. Nesse sentido, pode-se perceber a importância da formação continuada para a formação do professor, para reflexão de sua prática, troca de experiências com outros profissionais, motivação do seu trabalho e para o trabalho coletivo onde o objetivo final nesse processo é a aprendizagem do aluno.

5 REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BOTLER, Alice Happ. Autonomia e ética na gestão escolar. **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 16, núm. 1, 2003, Universidade do Minho Braga, Portugal. p. 121-135. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/374/37416106.pdf>. Acesso em 08 jul. 2016.

BRASIL, Ministério da Educação. PORTARIA Nº - 1.140. **Diário Oficial da União**. Nº 228, 2013a, p. 24-25. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15069-pacto-dou-1-2&category_slug=janeiro-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 09 jun. 2016.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Formação de Professores do Ensino Médio: Ensino médio e formação humana integral**. Etapa I, Caderno I. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013b.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Formação de Professores do Ensino Médio: O jovem como sujeito do Ensino Médio**. Etapa I, Caderno II. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013c.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Formação de Professores do Ensino Médio: O currículo do Ensino Médio, seus sujeitos e o desafio da formação humana integral**. Etapa I, Caderno III. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013d.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Formação de Professores do Ensino Médio: áreas de conhecimento e integração curricular**. Etapa I, Caderno IV. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013e.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Formação de Professores do Ensino Médio: organização do trabalho pedagógico no ensino médio**. Etapa II, Caderno I. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2014.

BRASIL, Ministério da Educação. **Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio**. Disponível em: http://pactoensinomedio.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=22. Acesso em: 09 jun. 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessário à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 58 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 2011.

LUNA, S. Vasconcelos. **Planejamento de Pesquisa: uma introdução**. São Paulo: EDUC, 1997.

SANTA CATARINA. **Professores do ensino médio em formação: saberes e experiências**. Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. Chapecó, 2015.

EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTEXTUALIZANDO AS PRÁTICAS ADOTADAS PELOS EDUCADORES

Tatiane Sonia Gurski Melnik
tatimelnik@hotmail.com
UNESPAR/UV

Francieli Arlt Lopes
fr_lopes33@yahoo.com.br
UNESPAR/UV

Eixo Temático 2: estratégias e experiências educativas
Comunicação Oral

RESUMO

O objetivo principal da pesquisa é averiguar o processo pelo qual surge o conceito de infância e o contexto da Educação Infantil, ponderando quanto as práticas utilizadas em um Centro Municipal de Educação Infantil, no sentido de observar se estas seguem os objetivos propostos no Referencial Curricular Nacional e nas Diretrizes Curriculares. Nesta conjuntura, o método adotado para a realização desta pesquisa, constituiu-se a partir de estudos bibliográficos, amparado em apreciações documentais e com relatos de experiência no âmbito da Educação Infantil. A partir deste estudo, concluiu-se que esta modalidade de ensino teve seus princípios reformulados, constituindo-se em uma instituição que visa o cuidar e o educar, no entanto, os educadores desconsideram a relevância desses documentos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil. Prática docente. RCNEI. Diretrizes Curriculares.

INTRODUÇÃO

Por meio das mudanças recorrentes na sociedade, o conceito de infância passou por diferentes concepções. Décadas anteriores as crianças eram consideradas adultos em miniaturas, onde desempenhavam a mesma função que os adultos. Foi somente com o passar dos anos que se percebeu que as crianças necessitavam de maiores cuidados para a sua formação, educação e sobrevivência. Sendo assim, passaram a ser vistas com outros olhos e a infância foi sendo cada vez mais valorizada.

As mudanças decorrentes em relação ao conceito de infância são esplanadas no início do trabalho, realizado por meio de estudos embasados na obra de Ariès (1981), que apresenta a forma como a criança era vista a partir do século XII.

Por meio do surgimento do conceito “infância”, altera-se o modo como as instituições trabalham com crianças de 0 a 6 anos. O modo assistencialista predominante em séculos anteriores passou a ser menos utilizado e foi sendo substituído pelo conceito de que, na Educação Infantil, deve-se trabalhar visando o cuidar, o educar e o brincar, contribuindo para um bom desenvolvimento das crianças. (ARIÈS, 1981).

Nesse contexto, as instituições de Educação Infantil modificam o tratamento destinado às crianças, no qual se evidencia no presente estudo, o processo da constituição da Educação Infantil, sob a ótica do tratamento dado às crianças nesses locais.

Por meio da compreensão da importância da Educação Infantil para o desenvolvimento da criança, o Estado toma medidas para garantir esse direito a todas as crianças desde o seu nascimento. Nesse contexto, são elaboradas leis para fazer valer os objetivos destinados à faixa etária de 0 a 6 anos, tais como a LDB, que visa garantir o direito à educação de qualidade a todas as crianças, na qual elas deverão receber cuidado e educação. Além da LDB, destacamos os documentos norteadores: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil. (QUEM DISSE)

O método adotado para a realização desta pesquisa, constitui-se a partir de estudos bibliográficos, amparado em análises documentais, mais especificadamente utilizando o RCNEI e as DCNEI, acrescida de situações vivenciadas no âmbito da Educação Infantil.

Por meio desta pesquisa, objetiva-se tornar visível o contexto histórico pelo qual a Educação Infantil passou até chegar à sua forma atual, abordando o surgimento do conceito infância, o desenvolvimento do processo histórico sob o qual a criança passou a ser valorizada como um ser de direitos, necessitando de maiores atenção e cuidado.

Objetiva-se, também, apresentar a importância dos documentos norteadores, que foram desenvolvidos para subsidiar a prática dos educadores das crianças de 0 a 6 anos de idade, refletindo a sua aplicabilidade no âmbito escolar.

Diante desse contexto, esta pesquisa pretende demonstrar a relevância do RCNEI e das DCNEI, documentos norteadores para as práticas pedagógicas no âmbito da Educação Infantil.

A INFÂNCIA E A INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL.

Na contemporaneidade, compreende-se por infância o período correspondente à faixa etária de 0 a 6 anos de idade. Porém, nem sempre foi assim: em décadas anteriores, as crianças eram vistas como adultos em miniaturas, na forma de comportarem-se e vestirem-se, devendo desempenhar a mesma função dos adultos. Por meio de análises realizadas nas pinturas, observa-se que “até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. [...] É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo” (ARIÈS, 1981, p.50).

Um fator que contribuiu para que não houvesse o conceito de infância naquele período, é a mortalidade infantil, que apresentava um índice elevado na época. Devido ao grande número de mortes de crianças, os pais não se apegavam a elas, pois seu futuro era incerto. As famílias acolhiam as crianças, não as desprezavam, mas as tratavam como se estas fossem um adulto em miniatura. Não havia divisão das tarefas, ambos desempenhavam as mesmas. Desse modo, os conhecimentos que as crianças adquiriam davam-se pela vivência e pela ajuda prestada na execução das atividades. O fato de as crianças serem consideradas adultos em miniaturas, é notório nas pinturas da época, que representavam as crianças com aparências de um adulto, porém com estatura menor, usando vestimentas semelhantes às dos adultos (ARIÈS, 1981).

No século seguinte, passa-se a compreender que há diferenças em relação às idades. Através das representações do século XIII, constata-se que houve tentativas de apresentar o conceito de infância. As pinturas buscavam uma representação mais realista da criança, retratando-a em suas formas naturais. Em relação às primeiras representações, Ariès (1981) descreve que

[...] a descoberta da infância começou sem dúvida no século XIII, e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI. Mas os sinais de seu desenvolvimento tornam-se particularmente numerosos e significativos a partir do fim do século XVI e durante o século XVII. (ARIÈS, 1981, p.61).

O conceito de infância tornou-se mais significativo no século XVII, pois nesse período foi retratado um maior número de crianças sozinhas (ARIÈS, 1981).

A partir do reconhecimento da criança como um ser diferente do adulto, surge a necessidade de vesti-la de forma com que fosse possível distingui-la dos demais. Nessa conjuntura, nos retratos do século XVII, constata-se que “a criança, ou ao menos a criança de boa família, quer fosse nobre ou burguesa, não era mais vestida como os adultos. Ela agora tinha um traje reservado à sua idade.” (ARIÈS, 1981, p.70). Através da mudança nos trajes das crianças, compreende-se que essa passa a ser vista de outra forma.

Um novo sentimento de infância havia surgido, em que a criança, por sua ingenuidade, gentileza e graça, se tornava uma fonte de distração e de relaxamento para o adulto, um sentimento que poderíamos chamar de “paparicação”. (ARIÈS, 1981, p.158).

Este sentimento, a paparicação, é um conceito que surge através da convivência do adulto com a criança pequena. De acordo com Ariès (1981, p.163),

O primeiro sentimento de infância – caracterizado pela “paparicação – surgiu no meio familiar na companhia das criancinhas pequenas. O segundo, ao contrário, proveio de uma fonte exterior à família: dos eclesiásticos ou dos homens da lei, raros até o século XVI, e de um maior número de moralistas no século XVII, preocupados com a disciplina e a racionalidade dos costumes.

A paparicação consiste em uma distração dos adultos sobre as crianças, pois estes adoravam as brincadeiras e expressões que eram realizadas pelos pequenos. Dessa maior convivência com as crianças devido às paparicações, os adultos passam a preocupar-se mais com a higiene e com a saúde física da criança, resultando em um número cada vez menor de mortalidade infantil.

Através de pequenos gestos, que foram sendo modificados ao longo dos séculos em relação à criança, essa passa a ser concebida atualmente como um ser importante, sua fase (infância) passa a ser valorizada pela sociedade, que visa atender a essa faixa etária da melhor forma possível.

Compreende-se que a concepção de criança foi sendo construída e modificada com o passar dos anos, mas vale ressaltar que, em uma mesma época, a criança passa a ser vista e tratada de diferentes modos, dependendo do contexto, da cultura e da classe social na qual está inserida. Em relação ao tratamento dado às crianças, o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil, documento norteador das Práticas Pedagógicas da Educação Infantil, apresenta duas formas pelas quais as crianças são vistas na contemporaneidade,

Boa parte das crianças pequenas brasileiras enfrentam um cotidiano bastante adverso que as conduz desde muito cedo a precárias condições de vida e ao trabalho infantil, ao abuso e exploração por parte de adultos. Outras crianças são protegidas de todas as maneiras, recebendo de suas famílias e da sociedade em geral todos os cuidados necessários ao seu desenvolvimento. (BRASIL, 1998, p.21, v.1).

O modo de tratamento dado à criança, depende do contexto social e econômico no qual ela vive. Observa-se que, nas famílias de maior poder aquisitivo, as crianças são mais estimuladas e tem mais acesso à cultura, diferente das famílias de baixa renda, onde se privilegia as necessidades básicas da criança.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a criança é definida como um

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010, p.12).

O conceito dado à criança altera-se com as mudanças recorrentes na sociedade, bem como o atendimento prestado a elas, pois, em séculos passados, as crianças permaneciam na vivência com os pais em suas próprias moradias. Porém, com a industrialização e devido ao fato das mulheres estarem inseridas no mercado de trabalho, essas passaram a frequentar instituições que visavam, inicialmente, somente o cuidar. Essas instituições foram modificando-se no decorrer dos tempos, garantindo, atualmente, um atendimento às crianças voltado ao cuidar, ao educar e ao brincar.

Esse atendimento destinado às crianças de 0 a 6 anos de idade é algo recente. Sanches (2004) apresenta que o primeiro conceito de creche surgiu na Europa, no final do século XVIII, início do século XIX, com o objetivo de receber crianças de 0 a 3 anos, filhas (os) de trabalhadores.

No Brasil, a forma pela qual surgiu o atendimento à criança pequena é semelhante, assim como apresentam Tozetto; Macenhan; Almeida; (2014),

A educação das crianças pequenas no Brasil iniciou-se com caráter assistencialista. Somente na metade do século XIX, em decorrência do capitalismo com as recém-criadas fábricas, as mães da classe operária precisavam de lugares para deixar os seus filhos menores durante o período de trabalho, entretanto, elas ainda eram muito pequenas para irem para a escola. (TOZETTO; MACENHAN; ALMEIDA, 2014, p.35).

O surgimento do conceito de creches assistencialistas, citado por Tozetto; Macenhan; Almeida; (2014), refere-se ao fato de estas terem como função principal, o cuidado da criança em relação à alimentação, à saúde, à higiene e à segurança física.

As creches assistencialistas não visavam “promover a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos e sociais da criança” (BRASIL, 1998, p.17, v.1), devido ao fato de terem sido criadas com o objetivo de atenderem crianças de baixa renda. Sendo assim, sua função não era proporcionar um bom desenvolvimento às crianças, e sim apenas garantir um local no qual essas pudessem receber os cuidados fundamentais para a sua sobrevivência.

As primeiras creches que surgiram eram destinadas “predominantemente para os filhos de mulheres que exerciam trabalho extradomiciliar (mães trabalhadoras), para crianças desamparadas, órfãs ou abandonadas” (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011, p. 17). O atendimento aos filhos das mães trabalhadoras sucedeu ao fato de as mesmas terem sido, em grande parte, responsáveis pelo sustento da família e dos filhos, quando não viviam com o pai da criança e dificilmente recebiam ajuda do mesmo.

Essas conquistas que favoreceram as mães, advieram de movimentos organizados por elas mesmas, que reivindicavam a implantação de creches que pudessem atender as crianças menores de seis anos de idade.

Na década de 1970, as trabalhadoras das grandes cidades organizaram-se com o propósito de incluir seus filhos menores de três anos em creches, para que pudessem exercer trabalho extradomiciliar. Dessa forma,

[...] surgiu o Movimento de Luta por Creches, que alcançou visibilidade social, causou impacto nos meios de comunicação e exerceu pressão sobre o governo. Desde o início, as mulheres-mães queriam mais do que “um lugar para deixar os filhos” durante as horas de trabalho. Insistiam em atividades de cuidado e num programa educacional na creche. (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011, p. 27).

Além da participação da mulher no mercado, de trabalho houve outros fatores que contribuíram para o atendimento das crianças tanto em creches como em pré-escolas, sendo os principais fatores: “o fenômeno da urbanização e da industrialização, e as mudanças na organização familiar” (STOCKMANN, 2014, p.24-25).

A urbanização e a industrialização resultaram em uma maior procura de locais nos quais as mães trabalhadoras pudessem deixar seus filhos, pois a industrialização permitiu a elas a inserção no mercado de trabalho, do qual resultou a construção de novos centros de atendimento às crianças pequenas.

Com a valorização dos Centros de Educação Infantil, cada vez mais se ampliam os estudos a ela referentes, acarretando na compreensão da importância para a criança estar inserida nesses locais, onde por meio de sua frequência, socializam-se com outras, recebem estímulos essenciais para o seu desenvolvimento pleno.

Por meio da compreensão de que o atendimento em creches para as crianças de 0 a 6 anos de idade é benéfico, esse passa a ser garantido por leis, tais como: a Consolidação da Lei de Trabalho (CLT), que ocorreu no ano de 1943, visando prestar ajuda às mães trabalhadoras, tornando “obrigatória a criação de creches e berçários para os filhos dos funcionários” (TOZETTO; MACENHAM; ALMEIDA, 2014, p.35). Porém, foi somente por meio da publicação da primeira LDB, em 20 de dezembro de 1961, que se tem a preocupação com a educação das crianças pequenas que frequentavam a chamada Pré-Escola, no Título VI da Educação de Grau Primário (TOZETTO; MACENHAM; ALMEIDA, 2014).

Em 1990, através da publicação do Estatuto da Criança e do Adolescente, foram declarados os direitos das crianças, assegurados pela Lei nº 8.069:

Essa lei dispõe proteção integral à criança e ao adolescente, em seu artigo 1º. Com isso vem reforçar o direito de que todas as crianças, sem distinções, devem ter educação de qualidade acesso à cultura, ao esporte e lazer, para que possam futuramente exercer seu papel dignamente na sociedade (TOZETTO; MACENHAM; ALMEIDA, 2014, p.36).

Compreende-se a importância do atendimento às crianças menores de seis anos. Nesse viés, a Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional, Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996, passa a compreender a criança como um sujeito de direitos. Por meio de sua promulgação em 1996, a Educação Infantil passa a ser uma função do Estado, deixando de ser de responsabilidade das Secretarias de Assistência Social, tendo como principal responsabilidade educar e cuidar das crianças de 0 a 6 anos.

A LDB, Lei nº 9.394/96, apresenta uma seção contendo dois artigos direcionados à Educação Infantil, nos quais são apresentados importantes apontamentos referentes à sua função:

Art. 29 A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30 A educação infantil será oferecida em:

I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade. (BRASIL, 2011, p.21).

Para a validação desse direito que as crianças passam a adquirir, torna-se necessário possuir estrutura física para atender a população, bem como profissionais capacitados para atuarem com crianças de 0 a 6 anos. Nesse contexto, por meio da LDB, Lei nº 9.394/96, a Educação Infantil passa a ser de responsabilidade e dever do Estado,

[...] que, para sua oferta, estabelece diferentes competências entre os entes que compõem a federação: União, estados, Distrito Federal e municípios. Estes devem atuar prioritariamente na educação infantil e no ensino fundamental; os estados, no ensino fundamental e médio; a União, no ensino superior. Apesar disso, a responsabilidade é partilhada, segundo o princípio da colaboração. A União tem a competência de formular as diretrizes, a política e os planos nacionais e prestar assistência técnica e financeira aos estados e municípios, na medida de suas necessidades. Os estados têm a competência de elaborar diretrizes e normas complementares, além de prestar assistência técnica e financeira aos municípios do seu território. O Distrito Federal tem as competências de estado e de município. (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011, p. 16).

Com o compartilhamento das responsabilidades, coube aos municípios a responsabilidade de garantir estabelecimentos para a implantação da Educação Infantil. Visando atender à demanda estadual,

Muitos municípios utilizam o espaço físico de escolas de ensino fundamental para ampliar turmas de pré-escolas (crianças de 4 a 6 anos), entretanto é importante ressaltar que essa alternativa exige que a proposta pedagógica contemple as especificidades da faixa etária e que o espaço físico esteja adequado para o desenvolvimento do trabalho pedagógico da educação infantil. (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011, p. 47).

Nessa conjuntura, a estrutura das creches é fundamental para que ocorra um ensino de qualidade. As salas devem ser apropriadas de acordo com a faixa etária de cada criança, possuindo banheiros próximos; o refeitório deve possuir espaço físico suficiente para atender a todas as crianças, com mesas e cadeiras de acordo com a sua altura. Caso a estrutura não atenda às especificidades, não há condições de oferecer um ensino de qualidade. É também fundamental os professores estarem capacitados para atuar com essa faixa etária, conforme, ponderam Nunes, Corsino e Didonet, (2011):

A função docente, nesta etapa de ensino, antes exercida por qualquer profissional, passou a ser de responsabilidade de um professor com formação de nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011, p. 67).

Compreende-se que é fundamental a atuação de profissionais capacitados nos Centros de Educação Infantil, a fim de que venham a contribuir, por meio de seus conhecimentos, para o desenvolvimento dos alunos, compreendendo, conhecendo e reconhecendo o jeito próprio de cada criança.

O docente deve estar comprometido com a educação das crianças de 0 a 6 anos de idade, possibilitando ambientes estimuladores, brincadeiras que promovam a participação e a socialização, considerando que cada nova geração de crianças é diferentes das demais, não sendo possível trabalhar os mesmos conteúdos em décadas diferentes.

Esse atendimento ofertado pelas instituições de Educação Infantil, passou a ser compreendido como algo benéfico para o desenvolvimento da criança. Sua importância foi tão reconhecida que se objetivou ofertá-la a todas as crianças. Mas, um dos fatores que acaba por não tornar possível a realização desta proposta, é o pequeno número de creches em funcionamento, resultando na escolha de vagas, cujo critério principal é o fato de os pais estarem trabalhando.

De modo a garantir um atendimento de qualidade às crianças de 0 a 6 anos, torna-se necessário que os professores compreendam que a sua função é de extrema importância para um bom desenvolvimento das crianças. Nessa concepção, o MEC desenvolveu, no ano de 1998, o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil.

O RCNEI é um documento norteador, que foi criado para servir de guia de reflexão aos profissionais da Educação Infantil, composto por três volumes que foram distribuídos a todos os educadores da Educação Infantil atuantes naquele período, propondo um atendimento de qualidade por parte da instituição e dos educadores, de modo a

[...] contribuir com as políticas e programas de educação infantil, socializando informações, discussões e pesquisas, subsidiando o trabalho educativo de técnicos, professores e demais profissionais da educação infantil e apoiando os sistemas de ensino estaduais e municipais. (BRASIL, 1998, p.13. v. 1).

O RCNEI é um referencial que orienta a prática do professor, à medida que expõe objetivos, conteúdos e metodologias, (TOZETTO; MACENHAM; ALMEIDA, 2014, p.36), organizado do seguinte modo,

- Um documento Introdução, que apresenta uma reflexão sobre creches e pré-escolas no Brasil, situando e fundamentando concepções de criança, de educação, de instituição e do profissional, que foram utilizadas para definir os objetivos gerais da educação infantil e orientarem a organização dos documentos de eixos de trabalho que estão agrupados em dois volumes relacionados aos seguintes âmbitos de experiência: **Formação Pessoal e Social** e **Conhecimento de Mundo**.
- Um volume relativo ao âmbito de experiência Formação Pessoal e Social que contém o eixo de trabalho que favorece, prioritariamente, os processos de construção da **Identidade e Autonomia** das crianças.
- Um volume relativo ao âmbito de experiência Conhecimento de Mundo que contém seis documentos referentes aos eixos de trabalho orientados para a construção das diferentes linguagens pelas crianças e para as relações que estabelecem com os objetivos de conhecimento: **Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática**. (BRASIL, 1998, p.7, v. 3).

Em sua estrutura, o RCNEI apresenta conceitos e questionamentos fundamentais ao conhecimento do docente. Porém, o professor da Educação Infantil, em muitos casos, desconsidera a sua relevância pelo fato de o documento não ser exigido pelas instâncias competentes, por constituir-se como um documento norteador das práticas pedagógicas.

Além do RCNEI, há também as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que,

[...] articulam-se às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil. (BRASIL, 2010, p.11).

Assim como a LDB, as DCNEI destacam que “é dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção” (BRASIL, 2010, p.12). Porém, o que consta nos documentos, em muitos casos não é o que se aplica na prática. Isso ocorre principalmente em relação aos documentos norteadores das práticas pedagógicas dos docentes da Educação Infantil, que desconsideram a relevância desses documentos, como constatado nas situações vivenciadas em um Centro de Educação Infantil de um Município da Região Sul do Paraná.

Diante das observações realizadas, percebe-se que muitos professores, apesar de reconhecerem a importância do RCNEI e da DCNEI, não utilizam os documentos norteadores da Educação Infantil para embasar suas práticas pedagógicas. Muitos professores buscam atividades em sites, nos quais estão descritos os conteúdos que podem ser trabalhados por meio das atividades que, em muitos casos têm por objetivo principal manter os alunos concentrados em sua execução. Esse método pode até “facilitar” o trabalho docente, porém, deixa uma lacuna no que se refere ao desenvolvimento da criança. Algumas atividades não apresentam a faixa etária para qual devem ser aplicadas, somente os procedimentos a serem realizados e os conteúdos a serem trabalhados. Em sua grande maioria, são atividades impressas, nas quais os alunos desenvolvem pinturas utilizando diferentes técnicas e colagens com diferentes papéis. Quanto às brincadeiras que contribuem para promover a socialização, criatividade e habilidades motoras amplas da criança, essas são pouco desenvolvidas.

Foi possível constatar que a maioria dos professores não utilizam os documentos norteadores em seus planejamentos, sendo que o material adotado como base para a elaboração do planejamento realizado semestralmente é o Plano Político Pedagógico do CMEI, no qual estão descritos os principais conteúdos que deverão ser trabalhados no decorrer do ano, sendo função do professor distribuí-los semestralmente, buscando trabalhar todos os conteúdos. Caracteriza-se, assim, um planejamento centrado apenas em dois documentos burocráticos e sem ação na prática dos professores.

Nesse contexto, compreende-se que é fundamental que a equipe pedagógica do CMEI apresente e/ou recorde aos professores a importância do RCNEI e das DCNEI, incentivando-os a lerem e basearem-se nesses para a elaboração das atividades, usando-os como subsídio das práticas pedagógicas, pois o acesso dos educadores aos documentos norteadores auxilia no planejamento e, automaticamente, no desenvolvimento das crianças envolvidas no processo educacional.

Nas observações referentes às atividades expostas pelos professores que atuam a mais tempo na carreira do magistério, constata-se que os mesmos apresentam resquícios de uma educação assistencialista, onde os educadores

preocupam-se principalmente com o bem-estar das crianças, evitando a realização de atividades que demandam maior atenção e cuidado, com o receio de que a criança possa vir a se machucar ou se sujar.

Esses docentes compreendem que a Educação Infantil é fundamental para o processo de desenvolvimento da criança, considerando o cuidado como fator principal que se deve ter com as crianças de 0 a 3 anos, alegando, ainda, que para essa faixa etária, é complexo realizar atividades, já que a função principal do docente com educandos dessa faixa etária é essencialmente o cuidar. Tais docentes desconsideram a importância do brincar com as crianças, um fator primordial para o desenvolvimento das mesmas; nos momentos de brincadeiras, disponibilizam brinquedos e não interagem com elas, deixando-as apenas brincarem livremente.

Em relação aos professores que estão atuando a menos tempo, estes apresentam ideias inovadoras, procuram realizar atividades que contribuam para um bom desenvolvimento dos alunos, contemplando o educar, o ensinar e o cuidar. Pelo fato de apresentarem formação recente, obtiveram o contato com o RCNEI em sua licenciatura, considerando-o um instrumento fundamental para o embasamento das atividades.

Constata-se que a não utilização dos documentos norteadores, deixa falho o trabalho desenvolvido pelos professores, e que a disponibilidade do RCNEI e das DCNEI aos docentes atuantes na área é um fator positivo e facilitador do trabalho pedagógico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio deste estudo, compreende-se que a infância foi alterando-se de acordo com as modificações ocorridas em relação ao tratamento destinado às crianças e sobre os conceitos destinados à mesma. A criança, primeiramente compreendida como um adulto em miniatura passou a ser vista como um ser que necessita de maior atenção e cuidado, direitos esses garantidos pelo Estado, por meio da LDB/96.

Compreende-se, também, que as instituições de Educação Infantil vigentes, sofreram grandes modificações até apresentarem a sua forma atual. As primeiras instituições de caráter assistencialistas foram sendo remodeladas, constituindo-se em Centros de Educação Infantil que visam o cuidar, o educar e o brincar, possibilitando um pleno desenvolvimento das crianças. De modo a subsidiar a prática docente, foram elaborados e publicados pelo MEC, dentre outros documentos, o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, com o intuito de auxiliar o trabalho desenvolvido pelos professores, atendendo as necessidades individuais, emocionais e cognitivas da criança de 0 a 6 anos, buscando atingir o seu pleno desenvolvimento.

Conclui-se, a partir dos dados obtidos nesta pesquisa, que grande parte dos educadores do Centro de Educação Infantil investigado, desconsidera a relevância destes documentos, apontando que os mesmos não se aplicam na prática, sendo somente úteis para compor o caráter documental da instituição. Cabe ressaltar que têm aqueles que desenvolvem atividades de acordo com as orientações do RCNEI, no entanto, de maneira parcial ou fora do contexto, contradizendo assim, a perspectiva curricular dos documentos norteadores.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96**. Brasília-DF: Senado, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. 1.v. 2.v. e 3.v. Brasília: MEC/SEF, 1998.

NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia; DIDONET, Vital. **Educação Infantil no Brasil**: primeira etapa da educação básica. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica, Fundação Orsa, 2011.

SANCHES, Emilia Cipriano. **Creche**: realidade e ambigüidades. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

STOCKMANNS, Jussara Isabel. Educação Infantil no Brasil: processo histórico e instituição de políticas educacionais. In: UJIIE, Nájela Tavares Educação; PIETROBON, Sandra Regina Gardacho (Org.). **Infância e formação**: vicissitudes e quefazeres. Curitiba, PR: CRV, 2014. cap. 1, p.21-34.

TOZETTO, Susana Soares; MACENHAN, Camila; ALMEIDA, Lucinéia. Educação Infantil: contexto legal, formação e prática pedagógica. In: UJIIE, Nájela Tavares; PIETROBON, Sandra Regina Guardacho (Org.). **Educação, Infância e formação**: vicissitudes e quefazeres. Curitiba: CRV, 2014.

A metáfora como mediação didática no Ensino Superior – Inventividade, níveis de abstração no ensino de Sociologia

Ivan Penteado Dourado¹

Universidade de Passo Fundo – UPF

Ivan.dourado@acad.pucrs.br

Eixo 2- Estratégias e experiências educativas

Resumo: O presente artigo de natureza bibliográfica discute alguns desafios postos no primeiro contato de alunos de Ensino Superior com o pensamento científico nas disciplinas de introdução à Sociologia. Inicialmente pretende-se Identificar as dificuldades de ordem didática, para posteriormente oferecer alternativas que superem a estratégias de ensino dominantes na formação acadêmica tradicional. O objetivo desta reflexão consiste em convidar os professores do Ensino Superior a experimentarem um caminho didático calcado na seleção e decisão consciente, no que diz respeito aos objetivos envolvidos no ensino de conhecimentos científicos para dialogar sobre estratégias didáticas no ensino das teorias sociológicas, dentro de sua concepção de *imaginação sociológica*. Neste sentido, a metáfora discutida por Paul Ricoeur (2000) será aqui resgatada como uma estratégia discursiva e didática capaz de construir em sala de aula, uma apropriação consciente de parte dos objetivos do pensamento científico.

Palavras-chave: Ensino Superior. Sociologia. estratégia didática. Metáfora.

INTRODUÇÃO

O ensino acadêmico atual encontra-se imerso em distintos objetivos. As divisões em áreas do conhecimento tais como Ciências Humanas, Ciências Exatas e Ciências Naturais, dão origem a uma soma de distintas especialidades que constituem os diferentes cursos universitários. Cada curso possui um domínio próprio entre os diferentes conhecimentos acumulados historicamente, ficando cada um, a sua forma, responsável por organizar o ensino, a pesquisa e a extensão, pautando os conteúdos mínimos acordados como essenciais na formação de um aluno de graduação. Cada área possui diferentes estratégias que serão definidoras da formação acadêmica de seu aluno.

No campo de conhecimento das Ciências Sociais, por exemplo, espera-se que o aluno de graduação conclua o curso, carregando diferentes conhecimentos. Entre os principais objetivos que compõem esta formação, pode-se incluir o domínio histórico, social e político no que diz respeito ao desenvolvimento do seu campo de conhecimento, aprendendo uma soma significativa de conhecimentos teóricos produzidos por diferentes autores de diferentes períodos históricos e conjunturais.

Além disso, espera-se que o aluno adquira a capacidade de identificar minimamente a localização de uma boa parte desses autores na “grade” epistemológica da sua área de conhecimento, percebendo as filiações teóricas e as complexas ramificações existentes. Assim, os objetivos centrais que compõe a formação de um cientista social são, na maioria das vezes, trabalhados juntos e misturados desde os primeiros dias de aula até o final da sua formação. Este processo faz com que o primeiro contato com a área seja carregado de um nível de complexidade extremamente elevada, inclusive nas disciplinas de introdução ou isoladas².

A realidade dos alunos ingressantes nas disciplinas isoladas impõe a necessidade de iniciarmos um processo de reflexão mais qualificado sobre os métodos empregados no ensino das humanidades, mais especificamente no ensino de Sociologia. Segundo nos informam Bourdieu, Chamboredon e Passeron (2004 p. 14), na tentativa de ensinar ciência, acabamos por conduzir:

A obediência incondicional de um *organon* de regras lógicas, tende a produzir um efeito de “fechamento prematuro”, fazendo desaparecer, para falar como Freud, “a elasticidade nas definições”, ou como diz Carl Hempel “a disponibilidade semântica dos conceitos” que, pelo menos em certas fases

¹ Doutorando em Educação, pela linha de pesquisa Políticas Educacionais, sob a orientação do professor Drº Telmo Marcon.

² As instituições de Ensino Superior possuem disciplinas de currículo comum chamadas, por exemplo, de disciplinas isoladas, tal como é o caso mais comum da Ética Geral, Filosofia e Sociologia. Estas, inclusive, são conhecidas em algumas universidades comunitárias, como é o caso da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai – URI ou da Universidade de Passo Fundo- UPF, dentro de uma composição chamada de DNA da instituição. Presentes em todos os cursos, estas não possuem uma continuidade no currículo. Seus nomes variam, sendo chamadas também de Sociologia I, Sociologia Geral, Introdução ao Pensamento Sociológico ou Sociologia da Ciência e da Tecnologia, dependendo do curso a que estão vinculadas. É sobre estas que desejamos problematizar no presente artigo.

da história de uma ciência, ou do desenrolar de uma pesquisa, constituem uma das condições da invenção.

Afirmamos que este quadro representa uma barreira muitas vezes intransponível no entendimento sobre o que realmente constitui a área na qual o aluno está se inserindo ou passará a conhecer por um ou dois semestres. Quando os objetivos do pensamento científico são misturados, combinados e selecionados pelo professor, esse processo, em muitos casos, não leva em conta o perfil dos alunos. Muitas universidades solicitam que o plano de ensino seja disponibilizado antes do início do semestre, aprofundando ainda mais essa distância.

Os alunos acabam não se identificando com a disciplina e por não conseguirem compreender de forma consciente a importância dos conhecimentos sociológicos para seu futuro intelectual e profissional, cria-se uma grande barreira. Estes, muitas vezes, não conseguem diferenciar nem mesmo, os conhecimentos sociológicos, filosóficos ou históricos e acabam assim simplificando-os. O ingresso do aluno na Universidade é digno de uma maior problematização, já que este momento é fundamental para o estudante. Identificamos que este período merece uma maior atenção e problematização, principalmente no que diz respeito aos processos de construção do pensamento abstrato-conceitual.

Neste sentido, defendemos a importância da construção de novas tecnologias didáticas, capazes de inserir gradualmente os educandos no mundo acadêmico. Uma inserção pautada, em primeiro lugar, pela consciência dos objetivos mais relevantes a serem apresentados e construídos nas primeiras disciplinas dos cursos de nível superior.

Propomos aqui discutir alternativas que superem a concepção didática da formação acadêmica tradicional (CUNHA, 1999)³, através de uma pesquisa bibliográfica, percorrendo uma revisão de autores oriundos de diversas escolas e correntes de pensamento, buscando refletir sobre a passagem do senso comum para o pensamento científico. No presente ensaio trataremos da importância de dissociar os objetivos acadêmicos e pensar de forma estratégica o que chamamos aqui de tecnologias de mediação didática. Essa denominação está alicerçada no entendimento referente ao que Guimarães (2005, p.165) identifica como oposta a transposição didática direta:

Essa transposição gera incompreensão e distancia os jovens do conhecimento sociológico, que se torna enfadonho e abstrato, dificultando o aprendizado, uma vez que não é possível estabelecer uma relação concreta entre o que é ensinado e a realidade experimentada pelo jovem. A mediação pedagógica, ou seja, a tradução do conhecimento sociológico para uma linguagem que seja compreensível, interessante e adequada ao universo juvenil, torna-se, então, uma necessidade que precisa ser praticada pelo professor.

Este processo permitirá a abertura de novas possibilidades para pensarmos a composição de uma espécie de “etapas do pensamento no nível superior”, seguindo a definição de Jane Barbosa, em sua obra intitulada Didática no Ensino Superior (2011) onde discute o planejamento em níveis e as capacidades de estabelecimento de relações⁴. Nossa proposta aqui objetiva pensar como seria a primeira etapa deste processo. No momento em que o docente prioriza o ensino conjunto de autores e obras, conceitos e a localização epistemológica dos mesmos, o contexto histórico de sua emergência e sua relevância no campo das pesquisas, acaba por afastar grande parte dos alunos do que Wright Mills chamou de Imaginação Sociológica (1975, p.11-12), que segundo ele,

capacita seu possuidor a compreender o cenário histórico mais amplo, em termos de seu significado para a vida íntima e para a carreira exterior de numerosos indivíduos. Permite-lhe levar em conta como os indivíduos, na agitação de sua experiência diária, adquirem frequentemente uma consciência falsa de suas posições sociais. [...] A imaginação sociológica nos permite compreender a história e a biografia e as relações entre ambas, dentro da sociedade. Essa é sua tarefa e sua promessa. A marca do analista social clássico é o reconhecimento delas [...].

O objetivo do presente ensaio consistirá em problematizar uma grande questão, ou seja: Qual seria um caminho didático de mediação pedagógica mais apropriada para o primeiro contato com a sociologia? Em outras palavras,

³ A concepção tradicional da formação acadêmica aqui definida acompanha a concepção crítica de Cunha, (1999 p.12) que chama também de “lógica tradicional de currículo” que, no contexto brasileiro, apresenta como características principais, “a influencia da concepção positivista do conhecimento e é ela que preside a prática pedagógica, incluindo o currículo. Exemplo claro disso é a forma linear como é organizado o conhecimento acadêmico: do geral para o particular, do teórico para o prático, do básico para o ciclo profissionalizante”

⁴ Ver (BARBOSA, 2011 p. 73-94).

é possível traçar uma estratégia capaz de abrir novos caminhos para que as disciplinas isoladas e de introdução, para que estas possam constituir espaços mais inventivos e estimulantes para o aluno iniciante?

Para dar conta destas questões, iniciaremos cercando um desafio central do aluno iniciante, ou seja, a necessidade de que o mesmo tenha a consciência das limitações do pensamento senso-comum. Discutiremos então os limites do pensamento comum, para posteriormente discutir o resgate da centralidade dos conceitos científicos como um caminho frutífero para tornar o processo de apropriação das teorias e a posterior produção de análises sociológicas inventivas como processo importante na construção de pensamento crítico.

Por fim, a metáfora será apresentada como uma proposta estratégica para a construção de um ensino pautado pela geração de um nível mais complexo de pensamento compreensivo e interpretativo da realidade que o cerca, aproximando progressivamente o aluno iniciante do pensamento científico. Apresentaremos ao final um caminho didático no uso das metáforas dos *Óculos Sociológicos*, das *lentes-conceitos sociológicos* como recurso didático para o ensino de sociologia, materializando um caminho prático que engloba a totalidade do processo aqui discutido.

SENSE-COMUM E PENSAMENTO CIENTÍFICO

O senso comum constitui em grande medida uma forma de conhecimento compartilhado socialmente. Permite que o cidadão possa entender e, assim, explicar o mundo que o cerca de forma suficiente para que seja possível viver em sociedade. As opiniões compartilhadas no cotidiano sobre diversos temas sejam eles políticos, sociais e econômicos, não constituem “opiniões pessoais”. Em grande medida vemos o senso-comum como resultado de opiniões compartilhadas, que são aprendidas e reproduzidas no cotidiano de formas diferentes, dando ao sujeito a sensação de possuir uma visão única, particular e original e por isso, acreditar ser “sua opinião”.

Em parte, podemos identificar que o senso-comum constitui uma forma de conhecimento que carrega algum tipo de lógica. Esta lógica dificilmente permite um entendimento profundo sobre as causas e efeitos das questões que discute. O senso comum já foi identificado também como uma tentativa empirista de dar conta da realidade. O sujeito é levado a considerar apenas os exemplos que ocorrem no seu cotidiano, e com o tempo, tende a identificar alguns padrões. Ele passa então a acreditar que é possível generalizar esses padrões localizados como verdades universais de forma especulativa. Segundo afirma Vygotsky (1991 p.93), “Poder-se-ia dizer que o desenvolvimento dos conceitos espontâneos da criança é ascendente, (indutivo)”. Esse processo subjetivo é comum a todo o ser humano, uma busca por entender e explicar a realidade. Hannah Arendt (2007 p. 275-276) identifica o senso comum como processo especulativo presente inicialmente nos políticos gregos, e afirma:

Os gregos davam a essa faculdade o nome de *phrónesis*, ou discernimento, e consideravam-na a principal virtude ou excelência do político, em distinção da sabedoria do filósofo. A diferença entre esse discernimento que julga e o pensamento especulativo está em que o primeiro se arraiga naquilo que costumávamos chamar de senso comum, o qual o último constantemente transcende. [...] A isso devemos o fato de nossos cinco sentidos e seus dados sensoriais, estritamente pessoais e “subjetivos”, se poderem ajustar a um mundo não-subjetivo e “objetivo” que possuímos em comum e compartilhamos com os outros. O julgamento é uma se não a mais importante atividade em que ocorre esse compartilhar-o-mundo.

De alguma forma, o senso comum constitui um forte empecilho para a construção de conhecimentos e entendimentos mais complexos sobre o real. Explicar a realidade constitui uma forma de poder. O desejo de possuir esse poder pelo caminho fácil é algo altamente desejável para qualquer ser humano.

É importante aqui não confundir senso comum com cultura popular, saber popular e tradições culturais. Nestes casos, independente de serem científicas ou não, são saberes que carregam tradições e temperam a diversidade cultural. Desta forma, o senso comum não engloba a *situação espontânea* de aprendizagem, que segundo Pines & West (1984), constitui um conhecimento que acontece espontaneamente, sem uma instrução prévia, mas de forma extremamente rica, extensa e não existe conhecimento acadêmico e escola correspondente a ser proposto. Segundo identifica também Nébias (1999 p.138) “é o caso das crenças e das metáforas culturais que têm poderosa influência na aquisição conceitual”. Reconhecemos os saberes locais e populares como possuidores de um alto nível de validade para pensar os problemas locais.

Assim, a discussão aqui proposta não pode ser simplificada como a defesa de que o único saber válido é o saber científico e que qualquer outro conhecimento não seja dotado de validade, apontando para uma percepção positivista da realidade, onde apenas a ciência e suas teorias importam. Constatamos apenas que este saber científico

constitui um tipo diferente de conhecimento, que possui características particulares que o tornam um todo complexo e necessariamente coerente e é chamado de pensamento científico. E no caso de um jovem universitário, adquirir essa capacidade de diferenciar esses tipos de conhecimentos, constitui um objetivo acadêmico de fundamental importância.

A batalha mais dura a ser travada se dará no momento do ingresso dos alunos no espaço universitário. Neste espaço, talvez pela primeira vez, ele será confrontado com autores, métodos e níveis de complexidade relativamente novos. Acostumado a falar e a reproduzir o que aprendeu de forma fácil e sem levar em conta a origem das ideias que defende, este aluno percebe a grande dificuldade de se adaptar ao mundo da leitura, do auto-questionamento e ter de reconhecer cotidianamente as limitações das opiniões que carrega. Neste sentido a Sociologia possui como grande adversário o senso-comum, pois este último carrega um poder aparente de confrontar os achados científicos pelo uso da opinião.

A superação do senso comum não constitui uma ação rápida, mas um processo longo e gradativo, que exige uma série de desafios intelectuais. Segundo Guimarães (2015, p.169), no caso do desafio relativo ao confronto entre senso comum e pensamento sociológico, identifica um conjunto específico de exigências:

Nas aulas de Sociologia, o estranhamento instiga a reflexão sobre a realidade do aluno; exige critério para avaliar o que acontece à sua volta; ousadia para abandonar as explicações já consagradas pelo senso comum; capacidade cognitiva para elaborar perguntas coerentes e racionais sobre a vida em sociedade.

Propomos agora discutir a centralidade do conceito científico no ensino de Sociologia. Pretendemos defender que muito antes de se trabalhar com diferenças epistemológicas, tradições teóricas ou mesmo com a história da própria constituição do campo de conhecimento e pesquisa da Sociologia, é de fundamental importância identificar com os alunos a centralidade do conceito no pensamento científico.

OS CONCEITOS CIENTÍFICOS

De forma bastante didática (BARBOSA, 2011), falar em aprender teoria ou um conjunto de teorias, parece algo vago e distante para uma turma de introdução ou de uma disciplina isolada de Sociologia. A aquisição dos primeiros conhecimentos científicos deve se construir pela explicação dos elementos que formam uma teoria, ou seja, a centralidade da articulação lógica dos conceitos em seu interior. Optamos por explicar a centralidade do conceito, alegando que constitui um caminho mais focado na realidade concreta do aluno e que são exatamente os conceitos que dão sustentação às propostas teóricas.

Buscando cercar algumas pistas sobre a origem do conceito, nos deparamos com a discussão de Max Weber em sua obra *Ciência e Política: duas vocações* (2006 p.40) onde identifica a emergência do pensamento conceitual:

O exaltado entusiasmo de Platão, em sua República, explica-se, em última instância, pelo fato de, naquela época, haver sido descoberto o sentido de um dos maiores instrumentos de conhecimento científico: o conceito. Cabe a Sócrates o mérito, que compreende, de imediato, a importância do conceito. [...] Em nenhum outro lugar que não a Grécia, no entanto, percebe-se a consciência da importância do conceito. Os gregos foram os primeiros a saber utilizar esse instrumento que permitia prender qualquer pessoa aos grilhões da lógica.

No que se refere ao processo iniciado pela filosofia na construção de termos cada vez mais precisos para compreender o real, Arendt (2007, p. 121) faz a passagem da origem filosófica do conceito, para pensar a centralidade deste mesmo processo na construção científica presente na história moderna:

Além disso, visto que a história, em sua versão moderna, era concebida basicamente como um processo, ela exibiu uma peculiar e inspiradora afinidade com a ação, a qual, de fato, em contraste com todas as demais atividades humanas, consiste acima de tudo de processos de iniciamento – o fato do qual, naturalmente, a experiência humana sempre fora consciente, embora a preocupação da Filosofia com o fazer como um modelo da atividade tenha obstado a elaboração de uma terminologia articulada e de descrição precisa.

Apontamos para a necessidade de entender o mundo em outro nível de entendimento com o uso dos conceitos científicos. A grande busca no espaço acadêmico constitui então a passagem do ato de ver e julgar o mundo, para o ato científico de compreender e explicar o mundo. O que precisamos diferenciar aqui é o ato de pensar ou ver algo, do

ato de conhecer. Segundo Abbagnano (2007, p.194), o *conceito* possui a comunicação como principal função, e constitui “todo o processo que possibilita a descrição, a classificação e a previsão dos objetos cognoscíveis”.

Vygotski produziu estudos experimentais sobre o aprendizado conceitual, mais especificamente sobre a dinâmica do processo de formação conceitual. Segundo afirma Vygotsky⁵ (1991) a formação de conceitos resulta de um amplo processo de desenvolvimento, desta forma, o aprendizado de conceitos não pode ser entendido como um processo imediatista de compreensão e assimilação. Um conceito, não se limita a um somatório de certas conexões associativas formadas pela memória. Vygotski afirma ainda que os conceitos não possam ser aprendidos mecanicamente, eles evoluem e são assimilados com a ajuda de uma longa atividade mental por parte do sujeito. Esse processo ocorre principalmente durante a aprendizagem escolar (VYGOTSKY, 1991).

Para conhecer o mundo de modo complexo e lógico, ou seja, se apropriar dele de forma científica, o aluno ingressa na universidade. As disciplinas de introdução apontam para uma oportunidade única de proporcionar esse primeiro contato. Compreender as características que formam o conceito e dominar suas possibilidades interpretativas consolida um objetivo científico altamente rico para as disciplinas introdutórias, já que teriam como principal objetivo a alfabetização conceitual. Esse processo não se limita a mera memorização dos conceitos, mas aponta para sua apropriação e operacionalização como forma de leitura do real.

Apresentamos aqui uma proposta didática capaz de resgatar o uso das metáforas na construção inicial do pensamento científico. Pretendemos resgatar a discussão proposta anteriormente sobre senso comum e pensamento conceitual, tornando o Ensino Superior um espaço de inventividade e criatividade analítica. Para isso, começaremos em definir o papel da metáfora neste processo.

METÁFORAS E SEU POTENCIAL DIDÁTICO

Paul Ricoeur (2000) em sua obra *A Metáfora Viva*, discute diferentes questões que envolvem a metáfora ao longo da história do conhecimento, inclusive a sua origem e os motivos que culminaram na morte da metáfora na filosofia. Ricoeur (2000) apresenta a figura de Aristóteles como *aquele que pensou filosoficamente a retórica*. Dentro desta proposta, a metáfora é discutida como uma estratégia de convencimento retórico. O processo de exclusão da metáfora do campo da filosofia se deu no momento em que esta é inferiorizada ao ser definida como uma técnica, uma espécie de prova de segunda ordem, separando-se assim da filosofia que ficaria com a discussão sobre o conhecimento e seu conteúdo.

Buscando superar as críticas oriundas da filosofia em relação ao uso das metáforas, retomamos os próprios argumentos de Aristóteles para defender a sua centralidade. Segundo afirma Ricoeur (2000 p. 21): “A retórica de Aristóteles constitui a mais brilhante das tentativas de institucionalizar a retórica a partir da filosofia”. Paul Ricoeur (2000 p.23) identifica nos escritos de Aristóteles, que a metáfora possui uma estrutura central que dá suporte a transferência de sentido às palavras. Mas essa estrutura se distingue por duas funções distintas, uma função retórica e uma poética.

Ora, a metáfora tem um pé em cada domínio. Ele pode, quanto à estrutura, consistir apenas em uma única operação de transferência do sentido das palavras, mas quanto à função, ela dá continuidade aos destinos distintos da eloquência e da tragédia [...].

Identificamos o potencial na metáfora em relação ao que Aristóteles define como possibilidade de transferência de sentido. Ricoeur (2000 p. 28) chama esse processo de “vinculação da metáfora ao nome ou à palavra e não ao discurso”. O que chamamos atenção aqui é o potencial didático que a metáfora de Aristóteles carrega, ou seja, segundo ele:

a metáfora é definida em termos de movimento de *epiphora* de uma palavra é descrita como uma sorte de deslocamento de... para... Essa noção de *epiphora* traz consigo uma informação e uma perplexidade. [...] A palavra metáfora, em Aristóteles, aplica-se a toda transposição de termos (RICOEUR, 2000 p.30).

Essa estratégia possui um potencial didático elevado, tanto que diferentes sociólogos utilizam a metáfora como estratégia explicativa de suas próprias teorias. Norbert Elias em sua obra *Introdução à Sociologia* (2008 p. 175), quando utiliza a metáfora do mapa para explicar a importância das teorias, afirma:

⁵ Segundo Nébias (1999 p.133): “Vygotsky foi um dos estudiosos desse tema, desenvolvendo alguns estudos experimentais para observar a dinâmica do processo de formação de conceitos. Mais de trezentas pessoas foram estudadas - crianças, adolescentes e adultos”

Em certos aspectos, as teorias assemelham-se a mapas. (...) A descoberta de relações previamente desconhecidas constitui uma tarefa central da investigação científica. Tal como os mapas, os modelos teóricos mostram as conexões entre acontecimentos que já conhecemos. Como os mapas de regiões desconhecidas, mostram espaços em branco onde ainda não se conhecem as relações.

Neste mesmo sentido, Popper (1975 p. 61-62) apresenta em sua obra *Lógica da Pesquisa Científica* a utilização da metáfora da rede como estratégia para explicar o papel das teorias quando afirma que, “as teorias são redes, lançadas para capturar aquilo que denominamos “o mundo”: para racionalizá-lo, explicá-lo, dominá-lo. Nossos esforços são no sentido de tornar as malhas da rede cada vez mais estreitas”.

Propomos uma articulação metafórica capaz de construir um movimento de transferência de um discurso totalizador e abstrato que constituiu as explicações acadêmicas atuais, para um discurso metafórico e didático voltado às disciplinas de introdução ou disciplinas isoladas. No presente caso, os limites anteriormente identificados no senso comum e o potencial analítico dos conceitos científicos, constituem discursos abstratos e extremamente difíceis de serem compreendidos no início da formação acadêmica. O professor pode, com base neste conhecimento prévio, unir estes elementos na construção de metáforas para o Ensino Superior. No caso do ensino de sociologia, propomos a utilização das metáforas dos *óculos sociológicos* e das *lentes-conceitos sociológicos*.

CONCLUSÃO – UMA PROPOSTA DE METÁFORA DAS “LENTES-CONCEITOS”

Engajar o aluno no processo de mapeamento de textos na busca pela identificação dos conceitos constitui um desafio promissor na inserção dos alunos iniciantes no mundo acadêmico. Na busca pelos conceitos, o aluno aprende a diferenciar os elementos introdutórios de uma obra, seus pressupostos, os exemplos históricos e as comparações entre teorias e a realidade, compreendendo a riqueza existente nas propostas conceituais. O foco é, portanto, responsabilizar o professor a desafiar seus alunos a identificar e apreender os conceitos presentes nos textos, para posteriormente pensar a realidade com outro olhar.

Quando conseguimos engajar os alunos sobre o significado dos conceitos, conseguimos falar da teoria de forma compartilhada em sala de aula. Arrisco a dizer que o uso da metáfora ajuda a organizar as ideias mais complexas presentes no texto, o que podemos chamar de um processo de decodificação da realidade.

Foi pensando nesta questão, que surgiu a metáfora dos *óculos sociológicos*. O aluno que ingressa em um curso universitário possui seu arcabouço de conhecimentos e vivências. Com base nisto, todos os alunos possuem óculos com lentes de conhecimentos que construíram em suas trajetórias de vida. Porém, esses conceitos espontâneos (senso comum), em grande medida, não compartilham o grau de elaboração nem os critérios e as características que compõem a objetividade científica. Por isso constituem lentes fragmentadas e, portanto, limitadas para compreender a realidade. O aluno não precisa abandonar estes conhecimentos, mas é necessário que ele seja capaz de ressignificar e aprimorar tais saberes, conforme já discutimos anteriormente.

Buscando materializar de forma didática a discussão referente à passagem do conhecimento espontâneo (senso comum) para o pensamento científico conceitual, propomos a utilização da metáfora dos *Óculos Sociológicos*. Ao invés de aprendermos os conceitos e memorizarmos essas informações, a nossa proposta está em trazer essas informações para nossos olhos e assim, o aprendizado conceitual nos permitirá “ver” um mundo de uma forma científica, mais profunda e complexa. O aluno aprende a usar o conceito para perceber uma nova realidade.

O desafio de cada aula consistirá em identificar com os alunos, os conceitos existentes no texto e aprofundar o entendimento das principais características que o constituem. Somente quando o aluno é capaz de identificar o conceito e conseguir explicar seus elementos com suas próprias palavras, ocorre uma transformação metafórica do conceito. Ele passa a ser operacionalizado de forma metafórica como uma espécie de lente. Serão os conceitos, portanto, que servirão como “lente” para nossos “óculos”.

As disciplinas de introdução se transformam gradativamente em espaços privilegiados para o estímulo à leitura dos textos, traçando uma estratégia consciente da identificação prévia dos conceitos, seguida de uma discussão coletiva das principais características definidoras dos conceitos científicos. Ao final do semestre, o aluno terá construído uma grande quantidade de lentes-conceito que poderá usar para interpretar a sua realidade, sempre que achar necessário.

As opiniões, soluções fáceis e pré-noções são convidadas a ficarem de fora do processo analítico, sendo possível ao próprio aluno perceber a diferença entre os discursos científicos das demais lógicas discursivas. Como desdobramento desta metáfora, será uma forma de responsabilizar o aluno na construção e organização de sua “caixa

de lentes-conceitos” e assim, articular interpretações sobre a realidade de diferentes ângulos e teorias existentes. É possível que desde o primeiro dia de aula, o processo de organização dos seus próprios conhecimentos passa a ser de responsabilidade do aluno, ficando este desafiado a dominar um grande número de conceitos.

Não tenho a pretensão e muito menos ingenuidade de acreditar que os alunos desde o início conseguirão alçar grandes vôos teóricos e analíticos. Estas metáforas funcionariam como uma espécie de modelo didático. Norbert Elias (2008 p. 99-100) explica essa distinção, onde, “estes modelos de interpretação não são teóricos no sentido habitual do termo. São modelos didáticos. Deste modo, a sua finalidade essencial é facilitar a reorientação dos nossos poderes imaginativos e conceptuais”.

É importante ressaltar que as metáforas podem e devem ser abandonadas do meio para o final do semestre. Mas a sua existência inicial é fundamental para uma aproximação gradual do aluno ao mundo altamente abstrato do pensamento acadêmico. O processo proposto aqui constitui o que Bourdieu, Chamboredon e Passeron (2004 p. 13) chamaram de apropriação de ferramentas, ou seja, “os conceitos e métodos poderão ser tratados como *ferramentas* que, arrancados do seu contexto original, se oferecem para novas utilizações”.

Com o uso dos óculos sociológicos, é possível que a experiência filmica seja altamente rica e produtiva. No momento em que for proposta uma atividade analítica de um filme, os alunos serão desafiados e propor interpretações e explicações sociológicas dos fatos observados, pelo uso dos conceitos. A metáfora servirá então como um agente potencial de construção de autonomia, uma espécie de guia para o entendimento da decodificação dos textos e das aulas, onde o aluno é estimulado a identificar o conceito, compreendê-lo profundamente e treinar sua operacionalização na leitura sociológica da realidade. A habilidade profissional de conseguir produzir interpretações sociais, em um nível distinto do senso-comum deve, portanto, ser estimulada desde o início do processo educativo.

Este processo conjunto e autônomo da construção e uso dos “óculos sociológicos” conduzirá os alunos, neste primeiro momento, a realizarem o que Bourdieu, Chamboredon e Passeron (2004, p. 11) chamam de “anarquia conceitual”. Isso ocorre devido ao fato do aluno não conseguir levar em conta a reflexão epistemológica existente em seu campo de conhecimento, podendo inclusive combinar conceitos de tradições opostas. Porém, nas disciplinas de introdução e no caso das disciplinas isoladas, isso não constitui um grave problema, já que a referida disciplina busca introduzir o aluno no campo conceitual e assim, inserir o jovem gradualmente no pensamento acadêmico.

O processo de coerência teórica e os métodos de pesquisa existentes poderão ser apresentados, se for o caso, em um segundo momento, quando já será possível inserir novos critérios de entendimento dos conceitos, cabendo ao próprio aluno dividir gradualmente as lentes-conceito já apreendidas, levando em conta os critérios e as matrizes epistemológicas. Além de gradualmente substituir as análises de filmes pela pesquisa social, será possível aprender posteriormente as técnicas e métodos de pesquisa existentes, respeitando gradativamente os momentos iniciais do pensamento abstrato-conceitual sendo construído gradativamente.

Assim, o presente texto convida os professores e futuros professores a experimentarem essa estratégia, moldando e modificando-a em sua prática pedagógica, verificando seus limites e potenciais contidos em uma mediação didática pelo caminho das metáforas. Seguindo as pretensões de Mills (1975), a *imaginação sociológica* constitui uma condição necessária para o desenvolvimento da razão, lucidez e pensamento complexo, para que a pessoa seja capaz de se perceber como sujeito histórico, atuante no mundo social, capaz de explicar a realidade social e a relação desta com a sua própria vida, em particular, situando-se na realidade com consciência crítica.

BIBLIOGRAFIA:

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Trad. Alfredo Bose e Ivone Castilho Benedetti (novos textos) São Paulo, Martins Fontes, 2007.

ARENDT, Hannah, **A Condição Humana**, RJ, Forense Universitária, 2007.

BARBOSA, Jane R. A. **Didática no Ensino Superior**, Curitiba: IESDE BR, 2011.

BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, Jean C.; PASSERON, Jean C.. **A profissão de Sociólogo: preliminares epistemológicas**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

CUNHA, Maria Isabel da. Aportes teóricos e reflexão da prática: A emergente reconfiguração dos currículos universitários, in. Reconfiguração dos currículos universitários, **Revista Educação superior y Sociedad** vol. 9 n.1 11-20, 1998.

ELIAS, Norbert. **Introdução à sociologia**, Coleção biblioteca 70, Portugal, 2008.

GUIMARÃES, Elisabeth da Fonseca. As Orientações Curriculares Nacionais, a Formação dos Professores e as Licenciaturas em Ciências Sociais. In. CARVALHO, Lejune M. X. (Org). **Sociologia no ensino média: desafios e perspectivas**. SP: Anita Garibaldi; 2015.

MILLS, C. Wright. **A Imaginação Sociológica**. 4.^a ed. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro, Zahar, 1975. 246pp.

NEBIAS, Cleide. Formação dos conceitos científicos e práticas pedagógicas. **Interface**, Botucatu, v. 3, n. 4, p. 133-140, Fevereiro, 1999.

RICOEUR, Paul. **A metáfora viva**. São Paulo Edições Loyola, 2000.

PINES, L., WEST, L. **Compreensão conceitual e aprendizado da ciência**: uma interpretação da pesquisa dentro de um arcabouço teórico de fontes do conhecimento, mimeografado, 1984.

POPPER, K. **Lógica da pesquisa científica**. São Paulo: Cultrix, Edusp, 1975.

WEBER, Max. **Ciência e política**: duas vocações. São Paulo: Martin Claret, 2006.

VYGOTSKY, L. **Pensamento e linguagem**. 3.ed. São Paulo: M. Fontes, 1991.

O POTENCIAL E OS DESAFIOS DO USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS EM AMBIENTES ESCOLARES¹

Andréia de Andrade Moraz²
andreaandrade21@hotmail.com

Andressa Sartori³
sartoriandressa@hotmail.com

EIXO TEMÁTICO: Estratégias e experiências educativas.

CATEGORIA: Comunicação oral

RESUMO: O objetivo do artigo é discutir as implicações que o uso das tecnologias digitais provoca para os processos de ensino e aprendizagem, especialmente em ambientes educativos formais, como a escola. Inicialmente, exploramos o contexto social e cultural em que estão inseridas as tecnologias digitais. Em seguida, apresentamos incursões sobre a ambivalência entre o caráter instrumental e seu potencial educativo. Ressaltamos a importância de pensar o fenômeno tecnológico desde uma abordagem sociotécnica, ou seja, a interdependência entre a técnica e a cognição. Para a educação torna-se cada vez mais desafiante o entendimento dos aspectos ambivalentes e polissêmicos relacionados ao uso das tecnologias digitais nos processos de ensino e aprendizagem e as possibilidades de ações nesse campo.

Palavras-chave: Tecnologias digitais. Ensino e aprendizagem. Escola. Interdependência.

1 INTRODUÇÃO

O mundo da tecnologia e da informação nos oferece conforto, potencializa as interações entre seres humanos, aprimora nossos sentidos alargando as possibilidades do alcance humano, por isso invadem a sociedade e imbricam-se de maneira a modificar as condutas humanas.

Na contemporaneidade com as tecnologias digitais, em especial o computador e a internet, há uma crescente desterritorialização do saber, ou seja, não há um lugar em que os saberes são encontrados, fixos e imutáveis, mas um sistema rizomático que permite ramificações que se estendem em diferentes direções, se entrecruzam e modificam-se a todo momento. A informação portanto, não é mais exclusividade dos ambientes escolares, mas invadem todos os espaços infiltrando-se e ganhando espaço nas empresas, nas casas, enfim na vida das pessoas (LEMOS, 2004)

“Não é de hoje que livros, cadernos, giz e quadro negro deixaram de ser as últimas novidades tecnológicas na sala de aula.” (ROJAS, 2008, p. 05) Além do espaço dinâmico de informação que temos com a internet e os hipertextos, são parte do cotidiano escolar os mais variados sites de relacionamentos e compartilhamento de informações como o *facebook*, *twitter*, *instagram*, *messenger*, *whatApp*, *fóruns*, *blogs* entre outros. Essas tecnologias evidenciam a importância de se pensar nos desafios e problemáticas relacionadas a inserção e usos dessas tecnologias nas escolas.

Para além dos espaços escolares o uso desses sites na maioria das vezes apenas são utilizados para exposição de personalidades estereotipadas. Portanto a escola tem papel fundamental em possibilitar aos estudantes aprender a aprender, ou seja, refletir sobre o oceano de informações que são disponibilizadas no ciberespaço.

O que se quer enfatizar é que as informações, imagens e/ou vídeos que são veiculados na internet pelos usuários, às vezes, são momentos induzidos e produzidos virtualmente, ou seja, podem ou não representar a realidade ou o estado emocional das pessoas. Uma fotografia em que há um grupo de pessoas sorridentes não quer dizer que estas estejam felizes, apenas representa um instante sob a ótica da máquina que registrou. É um momento produzido para a fotografia, quem sabe se não fosse a fotografia, as pessoas não estariam posicionadas desse jeito e nem todas estariam sorrindo.

Portanto o fenômeno do conhecer implica em reconhecer que aquele que se dispõe a conhecer cria uma interação que implica na constituição desse fenômeno. Assim, “tudo o que é dito, é dito por alguém” (MATURANA; VARELA, 1995, p.69). Nessa perspectiva, refletir sobre o fenômeno da tecnologia digital e os processos educativos formais pressupõe necessariamente interessar-se e refletir sobre as interações não mecânicas dos componentes desse fenômeno, já que o objeto de estudo não é estático, pelo contrário, é dinâmico e sofre metamorfoses de acordo com suas interações com o ambiente. Assim, a maneira como as tecnologias digitais e a educação são percebidas diferem de um observador

¹ Trabalho vinculado e financiado pelo Programa Observatório da Educação, Estratégias e ações multidisciplinares nas áreas de conhecimentos das ciências humanas, ciências da natureza e linguagens, na mesorregião do oeste catarinense: implicações na qualidade da educação básica. Edital Capes nº 049/2012.

² Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc). Brasil. Bolsista do Programa Observatório da Educação “Estratégias e ações multidisciplinares... – OBEDUC”. Edital Capes nº 049/2012.

³ Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc). Brasil. Colaboradora do Programa Observatório da Educação “Estratégias e ações multidisciplinares... – OBEDUC”. Edital Capes nº 049/2012

e outro. Se pode ser compreendida essa fusão (educação e tecnologias), como uma forma de potencializar um novo caminhar humano baseado na colaboração, também pode ser tomada como o naufrágio humano na divergência e na inércia intelectual. Dessa forma, precisamos de provocações a novos entendimentos, quem sabe remexendo a caixa de Pandora encontremos a esperança para o recomeçar.

O prelúdio de uma reorientação explicativa implica a habilidade de conviver com a crise e tê-la como fonte emulativa para liberar o potencial criativo dos humanos. Toda nova visão emerge de uma estrutura conceitual, exige mudanças paradigmáticas e encontra amparo em novos métodos de pensamento, em novas ferramentas, menos linearizadas e muito mais fractalizadas. (STRIEDER, 2004, p.27)

Nas redes da tecnologia digital não há mais espaço para a solidez de conceitos e a linearidade, já que o conhecer é um processo colaborativo. A tecnologia digital permite que seus usuários sejam copartícipes do processo de criação. Desse modo não há um processo retilíneo e constante, mas rupturas, desvios e oscilações no processo de criação. Por outro lado damos-nos conta de que ainda não compreendemos o potencial colaborativo das tecnologias digitais. Continuamos a nos enganar considerando que o progresso da humanidade está em expandir nossas crenças e dogmas sobre os fenômenos. Acreditamos em verdades inabaláveis e assim adentramos cada vez mais em uma grave crise que fere a dignidade do próprio ser humano.

Só quando, em nosso ser social, chegarmos a duvidar de nossa profundamente arraigada convicção de que nossas inabaláveis e “eternas” certezas são verdades absolutas (verdades inobjektáveis sobre as quais já não se reflete), aí então começaremos a nos desvencilhar dos poderosíssimos laços que a armadilha da “verdade objetiva e real” tece. (MATURANA, VARELA, 1995, p.25)

Para isso, precisamos abrir espaço para a colaboração, e nos libertar do impulso colaborativo que asfixia e enclausura em grupos seres humanos que negam outros seres humanos. As descobertas da biologia já nos apontam há muito tempo a importância da colaboração. Para Capra (2010, p.185) “A simbiose, a tendência de diferentes organismos para viver em estreita associação uns com os outros, e, com frequência dentro um dos outros (como as bactérias dos nossos intestinos), é um fenômeno bem difundido e bem conhecido.” A simbiose nos faz pensar os processos de evolução de diversas formas de vida e implica uma mudança na maneira de compreender o processo evolutivo.

O reconhecimento da simbiose como uma força evolutiva importante tem profundas implicações filosóficas. Todos os organismos maiores, inclusive nós mesmos, são testemunhas vivas do fato de que práticas destrutivas não funcionam em longo prazo. No fim os agressores sempre destroem a si mesmos, abrindo caminho para outros que sabem como cooperar e como progredir. A vida é muito menos uma luta competitiva pela sobrevivência do que um triunfo da cooperação e da criatividade. Na verdade, desde a criação das primeiras células nucleadas, a evolução procedeu por meio de arranjos de cooperação e de co-evolução cada vez mais intrincados. (CAPRA, 2010, p.193)

“O caráter fluido e instável das identidades, o espelhamento da vida social no espetáculo, a centralidade dos interesses no consumo e a crescente estetização do cotidiano direcionam a novos usos e adaptações dos recursos tecnológicos.” (BERTICELLI; SANTOS; SMANIOTTO, 2015, p.461). Assim, faz-se urgente uma nova postura ética, alicerçada pela colaboração que redefinam as avenidas do reencontro e do devir humano. Acreditamos ser possível reconhecer as tecnologias digitais e a educação como potencializadoras desse processo.

Para compreender o fenômeno tecnologias e as suas influências para os processos educativos formais acreditamos que:

A atividade tecnológica é fruto da cultura e, enquanto tal, procura manter sua estabilidade em suas formas próprias, ficando assim vulneráveis às ações da vida. Se retirarmos a tecnologia do campo da cultura, como sinalizou Simondon, então não poderemos mais ver as ações da vida, mas apenas um sistema técnico, isolante e homogeneizante. (LEMOS, 2004, p. 262)

Tratar de pesquisa em educação é necessariamente envolver questões epistemológicas e não apenas a técnica ou a instrumentalização. Assim é imprescindível compreender que “a natureza do conhecimento que pode nos ajudar a compreender as relações entre as tecnologias e a educação não se reduz àquela de procedimentos técnicos a serem seguidos, mas remete aos pressupostos que fundamentam as teorias do conhecimento e os mecanismos produtores de saber” (PEIXOTO, 2015, p. 320)

2 DOS ARTE-FATOS ÀS TECNOLOGIAS DIGITAIS

Imaginem a rotina de uma pessoa durante um dia, quantos aparelhos tecnológicos são utilizados? Provavelmente muitos. Tudo que nos auxilia seja para aumentar nossos sentidos, como os óculos, os braços mecânicos, os aparelhos auriculares, os veículos motorizados; ou então que nos possibilitam maior conforto como o ar condicionado, o chuveiro elétrico; e até mesmo os que nos permitem nos comunicar e aumentar nosso alcance cognitivo como a internet são recursos tecnológicos que utilizamos praticamente todos os dias. Usar as tecnologias atualmente se tornou uma atividade corriqueira. Por outro lado, a rápida absorção dessas tecnologias pela sociedade tem suscitado a preocupação de como melhor compreendê-las no sentido de potencializar o que elas oferecem de melhor.

Os exemplos anteriores referem-se à tecnologia tal como ela aparece em forma de objetos: os *arte-fatos*, ou seja, produtos resultantes da *tekhne*⁴.

Esses objetos existem e funcionam em virtude da vida humana que os gera e sustenta, assim ignorar as tecnologias é impossível, pois elas já imbricaram-se nas condutas humanas e transformam a economia, a cultura, a forma de conhecer e de se relacionar. Embora muitas vezes a cultura tecnológica pareça configurar-se como uma subcultura Lemos (2004, p. 39) nos convida a compreender que no emaranhado de relações que se tecem durante a evolução humana, associa-se a evolução tecnológica.

A origem do homem coincide com a origem da técnica. De acordo com B. Gille, os primeiros sistemas técnicos instauraram-se a partir de dois motivos principais: a potência dos deuses e a imitação da natureza. A técnica é nesse momento, uma arte, designando uma atividade prática manual e material, de origem divina.

A prática manual e material de extensão divina constitui-se de dois aspectos/paradoxos que se fundem - o sagrado e o profano. O primeiro como qualidade do mundo, ou seja, a técnica é compreendida como origem divina e o segundo como o mundo concreto, onde o homem age transformando, inventando e profanando o sagrado, porque num segundo momento ele não mais recebe, mas cria. Assim procura mostrar que a cultura contemporânea é a sinergia entre o técnico e o social, o sagrado e o profano, o bem e o mal. (LE MOS, 2004). Nesse agir, o ser humano sonha seu endeusamento, usa a técnica não somente para conhecer e dominar a natureza e as formas de vida, mas também para intervir e fabricar seres vivos.

Enquanto nossos antepassados procuravam dominar a natureza domesticando animais e criando técnicas de agricultura, na contemporaneidade o ser humano vai além, interfere na vida animal (da galinha ao frango, do porco ao suíno, aos clones) e vegetal (transgênicos) como um todo, e se prepara para intervir na vida humana (genoma, terapia gênica, entre outras).

Jonas (2006, p. 57) se manifesta ao escrever que “O próprio homem passou a figurar entre os objetos da técnica. O *homo faber* aplica sua arte sobre si mesmo e se habilita a refabricar inventivamente o inventor e confeccionador de todo o resto”.

Diante de máquina propulsora tecnologias descobrimos, inventamos, modificamos e fabricamos. Nesse terreno ardiloso ao mesmo tempo em que nos aventuramos por caminhos de descobertas que propiciam a humanidade da humanidade, também resulta em desajustes e preocupações.

“Em todas as áreas, o peso da inovação é tal que os requisitos técnicos têm prevalecido sobre a preocupação com as finalidades, com a avaliação dos resultados e a com reflexão crítica sobre a ação. Os atores, submetidos a uma pressão cada vez mais forte, não têm outra alternativa a não ser o consumo cativo.” (ALBERO, 2011, p.245) torna-se cada vez maior o desafio de compreender as possibilidades de ações educativas nesse campo. Com tanta novidade tecnológica e com a “euforia” que ela causa, a educação formal vê-se invadida e compromissada com a tarefa de compreender as potencialidades dessas tecnologias para os processos educativos.

Na emergência dos desafios trazidos com as tecnologias digitais, as proposições educativas precisam ressignificar o modo de compreender e utilizar essas tecnologias como dinamizadores dos contextos educativos. Ressignificar como abertura a novos olhares capazes de potencializar o processo de aprendizagem.

“Mídias, tecnologias, materiais didáticos e pedagógicos, ferramentas metodológicas e técnicas profissionais não são mais objetos justapostos, eles tornam-se significativos e interdependentes em relação à ação do ator.” (ALBE-

⁴ *Tekhnè* é um conceito filosófico que visa descrever as artes práticas, o saber fazer humano em oposição a outro conceito chave, a *phusis*, ou o princípio de geração das coisas naturais. *Tekhnè* e *phusis* fazem parte do todo processo de vir a ser, de passagem da ausência à presença, ou daquilo que os gregos chamavam de *poiësis*. O conceito de *tekhne* é, assim fruto da primeira filosofia da técnica que visa distinguir o fazer humano do fazer da natureza, este último autopoietico, guardando em si os mecanismos de sua auto-reprodução. (LE MOS, 2004, p. 26)

RO, 2011, p. 235) Dessa forma, a escola precisa posicionar-se de maneira a não sucumbir a incorporação das tecnologias digitais apenas para reforçar as práticas tradicionais de ensino. Não basta a inserção das tecnologias digitais em sala de aula, é preciso que professores e alunos saibam usá-las. Não podemos considerar as tecnologias digitais em especial a internet como um veículo de informações neutro. Portanto seus usos ultrapassam as habilidades instrumentais, precisa estar envolvida a reflexão, a crítica, a capacidade de compreender como a informação é produzida e disseminada, e como ela adquire significado.

A construção do conhecimento com o auxílio das tecnologias precisa trazer a novidade. Romper com o conforto da linearidade e com o modo convencional de utilizar as tecnologias para mero repasse de informações descontextualizadas. A construção de ambientes de aprendizagens dinâmicos reforça práticas pedagógicas mais abertas que reconhecem o estudante na sua multidimensionalidade, alimenta o caráter imprevisível e complexo das aprendizagens e das realidades de cada um.

3 A EMERGÊNCIA DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS COMO SUPORTE DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM.

Há uma crescente integração das tecnologias digitais nos processos educativos. Pesquisas tem demonstrado que a inserção das tecnologias em sala de aula com o objetivo educativo, favorecem significativos avanços nos processos de aprendizagem, especialmente relacionados ao aprender a aprender. (RELA; ROCHA; CARVALHO, 2007)

A inserção das tecnologias digitais como suportes significativos para os processos de ensino e aprendizagem advoga uma postura aberta e interconectada, já que assim estabelece relações com diversas culturas, diferentes opiniões, dados e informações.

Essa compreensão de educação pressupõe troca de informações, diálogo e interação entre os atores da ação pedagógica, integrando o estudante ao processo educativo como sujeito da construção de seu conhecimento. Deste modo, a relação entre os envolvidos no processo é de co-autoria, de parceria; onde o professor embora tenha mais conhecimento, experiência, está como um organizador de aprendizagem a provocar o desvelamento das potencialidades de seu grupo discente e acolhendo as idéias emergentes, de modo a tecer novas relações. (RELA; ROCHA; CARVALHO, 2007, p 32)

Saber compreender, respeitar e selecionar a diversidade de informações que chegam pelas tecnologias digitais é um pressuposto fundamental para os estudantes na contemporaneidade, já que a humanidade está imersa em tecnologia, portanto imersa em informação.

Atualmente os meios de comunicação, possíveis através das tecnologias digitais (computadores, smatphones, tablets, iphones...) nos permitem conversar e enxergar alguém que está a muitos quilômetros de distância. Não obstante, podemos criar e compartilhar informações como uma grande teia de conhecimento que se estende pelo ciberespaço.

O ciberespaço suporta tecnologias intelectuais que amplificam, exteriorizam e modificam numerosas funções cognitivas humanas: memória (bancos de dados, hiperdocumentos, arquivos digitais de todos os tipos), imaginação (simulações), percepção (sensores digitais de telepresença, realidades virtuais), raciocínios (inteligência artificial, modelização de fenômenos complexos). (LÉVY, 1999, p.157)

Essas tecnologias permitem aos seres humanos movimentos de trocas e acesso a informações diferenciados, novos modos de raciocínio, conhecimento e memorização. Possibilitam, portanto, a emergência de uma inteligência coletiva dos grupos humanos. (LÉVY, 1999)

As tecnologias são capazes de expandir nossas possibilidades de interação, colaboração e comunicação. Em vez de conversas em pequenos grupos nas salas de aula, podemos interagir com muitas pessoas de diferentes culturas e lugares, em vez de livros, artigos e revistas fechados em seu conteúdo previsto e estático, temos a possibilidade de navegar por páginas dinâmicas e abertas que nos remetem a outras páginas em um fluxo de interação constante. Nossa voz, nossas produções escritas ecoam por diferentes territórios, integrando-se com uma infinita rede de informações.

Exemplo dessa característica interativa e de coparticipação possibilitada pelas tecnologias digitais são os hipertextos:

Na dinâmica do hipertexto, o professor oferece múltiplas informações (em imagens, sons, textos, etc.), sabendo que estas potencializam, consideravelmente, ações que resultam em conhecimento. Ele

dispõe, entrelaçados, os fios da teia, como múltiplas conexões e expressões com que os alunos possam contar no ato de manipular as informações e percorrer percursos arquitetados. E estimula cada aluno a contribuir com novas informações e a criar e oferecer mais e melhores percursos, participando como coautor do processo de comunicação e de aprendizagem. (SILVA, 2010, p. 42)

A diversidade de informações e o caráter fluido e versátil das tecnologias digitais, especialmente a internet, implica na capacidade de compreender o conhecer como um campo instável sem fronteiras demarcadas e sem hierarquia de informações. Os textos transformam-se em hipertextos, complexos, porosos, inacabados, ficam abertos e passíveis de mudanças, de recorte e colagens.

Assim, o ser educador tem papel fundamental assumindo responsabilidades quanto a permitir que cada estudante realize suas experiências formativas. Já não basta ser um professor autoritário, nem mesmo um facilitador do processo de aprendizagem – herança de uma época cartesiana fragmentária – o educador da contemporaneidade precisa desejar assumir um novo papel, o de perturbador, aquele que desestabiliza, questiona, provoca, convida a construir colaborativamente o conhecimento. Conhecimentos diversos que nunca estarão prontos, tomando a cada passo rumos diferentes em um construir e reconstruir constante.

Este novo perfil requer a flexibilidade dos papéis, da comunicação e das relações mediadoras da aprendizagem. Para desenvolver a liberdade de expressão, a confiança e o prazer de estar junto e aprender é necessário a valorização das diferentes autorias do professor/organizador, monitor e alunos participantes, a democratização das participações nos diferentes espaços do ambiente e a inserção de colaborações individuais e coletivas dos grupos de trabalho. (DELCIN, 2005, p. 79)

Essa dinâmica de trabalho escolar trazida por Delcin (2005) também é potencializada quando professores e estudantes tem a possibilidade de apropriar-se de interfaces⁵ (chat, fórum, lista, blog, site e LMS, AVA) como espaços de encontros e criação de comunidades virtuais de aprendizagem. “Elas favorecem integração, sentimento de pertença, trocas, crítica e autocrítica, discussões temáticas, elaboração, colaboração, exploração, experimentação, simulação e descoberta.” (SILVA, 2010, p.47) Assim o conhecer não está mais no âmbito do dominar, mas encontra-se no plano da criação, diante da possibilidade de colaboração em rede.

As tecnologias digitais trazem subjacente a provisoriidade e a transitoriedade do conhecimento, pois constituem-se como redes de interações flexíveis e abertas. Essas características favorecem a compreensão dos “problemas globais e fundamentais para neles inserir os conhecimentos parciais e locais” (MORIN, 2000, p. 14). Dessa forma professores e estudantes precisam buscar organizar-se para produzirem juntos os conhecimentos necessários e relevantes em meio a diversidade de dados e informações que se tem acesso atualmente.

Diante de tanta informação que transita pelo ciberespaço e das possibilidades de conhecer a escola, professores e estudantes precisam ressignificar seus papéis.

O papel do professor não é mais o de transmissor de conteúdo, mas de colaborador. O estudante não recebe o conhecimento pronto, ele é corresponsável pela construção do seu próprio conhecimento. A escola não é por exclusividade o lugar de aprender, mas gradativamente ganha repercussão como um espaço de compartilhar, de colaborar de conviver.

Viver e conectar-se com o mundo das tecnologias digitais é imprescindível, no entanto as escolas sofrem com muitas dificuldades. A ausência de formação adequada dos professores para atuarem considerando as tecnologias e a falta de planejamento específico para aproveitamento desses recursos são alguns dos fatores que preocupam a consolidação de um trabalho colaborativo por meio das tecnologias digitais. (BRASIL, 2000)

No Brasil ainda são poucos os incentivos para a inserção das tecnologias nas salas de aula. Após 1997 com a implementação do Programa Nacional de Informática na Educação (Proinfo) “que pretendeu introduzir as tecnologias de informática e telemática nas escolas da rede pública do país, houve um crescimento no número de laboratórios de informática”. (LINO, 2010, p. 02). Dentro desse mesmo rol de medidas em relação a inserção das tecnologias digitais em sala de aula em 2010 e 2011 governo lançou o “Programa Um Computador por Aluno – PROUCA”, visando a compra de computadores portáteis com softwares educativos para os estudantes da rede pública de educação básica.

Conforme a legislação que orienta o programa, o objetivo é:

⁵ “Interface é um termo que na informática e na cibercultura ganha o sentido de dispositivo para encontro de duas ou mais faces em atitude comunicacional, dialógica ou polifônica [...] A Internet comporta diversas interfaces. Cada interface reúne um conjunto de elementos de hardware e software destinados a possibilitar aos internautas trocas, intervenções, agregações, associações e significações como autoria e co-autoria. Pode integrar várias linguagens (sons, textos, fotografia, vídeo) na tela do computador”. (SILVA, 2010 p.46)

[...] melhorar a qualidade dos processos de ensino aprendizagem nas escolas públicas brasileiras, por meio da universalização do uso de tecnologias da informação e da comunicação (TIC) no sistema público de ensino, que permitam a utilização e o acesso individual dos alunos a conteúdos e instrumentais digitais de qualidade para uso pedagógico, de forma autônoma e colaborativa, aumentando com isso a permanência e o crescimento dos alunos da educação básica nos sistemas federal, estadual e municipal. (BRASIL, 2010, p. 1)

Os objetivos dos programas são muito convidativos. É essencial condições de infraestrutura adequada, pois a inserção favorável das tecnologias, principalmente as tecnologias digitais, podem contribuir significativamente para a aproximação dos seres humanos se também compreendido como uma rede de relações que possibilita interações diversas e colaborativas.

A universalização dos serviços de informação e comunicação é indispensável, no entanto não suficiente; é preciso competência para transformar dados e informações, que viajam pelas redes, em conhecimento. Essa constatação sublinha a importância da educação.

É a educação o elemento-chave para a construção de uma sociedade da informação e condição essencial para que as pessoas e organizações estejam aptas a lidar com o novo, a criar e, assim, a garantir seu espaço de liberdade e autonomia. A dinâmica da sociedade da informação requer educação continuada ao longo da vida, que permita ao indivíduo não apenas acompanhar as mudanças tecnológicas, mas sobretudo inovar. (TAKAHASHI, 2000, p. 07)

Mais do que ser expectador das mudanças e evoluções tecnológicas, precisamos participar desse processo, criando, inovando e percebendo os principais impactos das transformações tecnológicas para a sociedade e os seres humanos.

Nesse sentido precisamos de formação adequada dos profissionais que irão utilizar esses equipamentos nas escolas. Mais do que uma questão de *know-how*, as inovações tecnológicas somente adquirem sentido para os processos de ensino e aprendizagem se for objeto de reflexão e de apropriação pessoal. Nesse sentido nos deparamos com uma grande problemática, os professores muitas vezes não sabem com enfrentar esse cenário. Para Martins e Maschio (2014, p.10) “é incontestável que a formação docente (inicial e continuada) constitui-se em um dos aspectos fundamentais do processo de ensino aprendizagem na escola”.

As dificuldades sentidas nas escolas em relação à formação humana – tanto dos professores quanto a formação oferecida aos estudantes – nos remetem, enquanto educadores, a construir alternativas às velhas formas de educar. Frente aos grandes avanços da tecnologia e da tecnociência as apostas voltam-se para a incorporação das tecnologias no currículo escolar. No entanto, ao contrário do que tem ocorrido com a inserção de disciplinas, em um formato de grade curricular, a proposta amparada nas tecnologias digitais é a de permear todo o conhecimento veiculado e construído nas escolas. Para isso é preciso compreender que as tecnologias digitais não são mais um tema a ser trabalhado, mas contribuições para uma diferente dinâmica pedagógica capaz de potencializar a construção de conhecimentos.

Eis um desafiante papel para a educação. Trata-se de responsabilizar-se com a formação humana sensibilizar os estudantes para que possam aprender a aprender, e, aprender a conhecer e refletir sobre o que conhecem. Somente dando sentido ao mundo, do qual fazem parte os saberes, estes serão desejados.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

São substanciais os argumentos que trazem as tecnologias como importantes para os processos de ensino e aprendizagem. É inegável que as tecnologias digitais permitem a interação entre pessoas de diferentes lugares do mundo. A conexão em rede tornou significativas as trocas de informações e vem contribuindo para um trabalho colaborativo na perspectiva da construção do conhecimento. Por outro lado quando inseridas no contexto escolar requerem muita atenção, pois as tecnologias, especialmente as digitais, não configuram-se como objetos neutros.

Desse modo há uma grande emergência de desafios trazidos com as tecnologias digitais. É necessário que a escola compreenda a utilização das tecnologias digitais para além da instrumentalização, eficaz no atendimento da demanda de formação de mão de obra especializada. À educação cabe a tarefa de desenvolver a atenção para as transformações que estão ocorrendo com a inserção das tecnologias digitais.

É necessário que a escola reveja sua forma de organização e estrutura curricular. O desprendimento das velhas formas de educar é um caminho para aceitar e iniciar um novo projeto que traga as tecnologias tão presentes

na vida social do estudante para sua vida escolar. Isso não quer dizer somente colocar as tecnologias nas salas de aula. Do mesmo jeito que educamos para ler livros é preciso educar para que os aprendentes possam ler essas tecnologias de maneira crítica, criativa e reflexiva.

Quanto aos resultados da pesquisa, concordamos com Albero (2011, p.246) quando a autora salienta que as discordâncias, conflitos e incertezas fazem parte da pesquisa sob a abordagem sociotécnica, permite que as conclusões sobre o fenômeno – neste caso as tecnologias digitais – sejam mais abertas e provisórias. “Trata-se de disfunções, senão normais ao menos inevitáveis, da ação comum, ligadas às tensões entre múltiplas dimensões por muito tempo separadas ou ignoradas pelas fragmentações disciplinares.”

Armazenar saberes já não é mais suficiente, temos as tecnologias que nos permitem isso, é importante que as instituições escolares instiguem os estudantes a serem criativos e autônomos na criação do seu próprio conhecimento.

É imprescindível oportunizar aos estudantes experiências significativas que lhes possibilite aprender a aprender. Trata-se de perceber a complexidade que envolve os processos educativos, tomando como princípio as aprendizagens colaborativas. Que como seres humanos percebamos a profunda importância da colaboração e do reconhecimento do outro.

REFERÊNCIAS

ALBERO, Brigitte. Uma abordagem sociotécnica dos ambientes de formação: racionalidades, modelos e princípios de ação. **Educativa**, Goiânia, v.14, n.2, p.229-253, jul./dez. 2011.

BERTICELLI, Ireno Antônio; SANTOS, Claudia Aparecida dos; SMANIOTTO, Valdecir. Comerciantes de sentidos: um olhar para a formação visual dos educandos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 1, 457-474, jan./abr. 2015. p. 457 – 474.

BRASIL. **Resolução nº 17, de 10 de junho de 2010**. Estabelece normas e diretrizes para que os Municípios, Estados e o Distrito Federal se habilitem ao Programa Um Computador por Aluno – PROUCA, nos exercícios de 2010 e 2011, visando à aquisição de computadores portáteis novos, com conteúdos pedagógicos, no âmbito das redes públicas da educação básica. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php> . Acesso em 22/08/2016.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2000. 360 p.

CAPRA, Fritjof. **A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos**. 12ª ed. São Paulo: Cultrix, 2010. 256 p.

CONTE, Elaine; MARTINI, Rosa Maria Filippozzi. As tecnologias na educação: uma questão somente técnica?. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 4, p.1191-1207, out/dez. 2015.

DELCIN, Rosemeire Carvalho do Amaral. A metamorfose da sala e aula para o ciberespaço. In: ASSMANN, Hugo (Org). **Redes digitais e metamorfoses do aprender**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

JONAS, Hans. **O princípio responsabilidade: ensaio para a civilização tecnológica**. Tradução Marijane Lisboa; Luiz Barros Montez. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006. 354 p. Tradução de: *Das Prinzip Verantwortung: Versus einer ethic für die Technologische Zivilisation*.

LEMO, André. **Cibercultura, tecnologias e vida social na cultura contemporânea**. 2. ed. Porto Alegre, RS: Sulina, 2004. 295 p.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. 1ª ed. São Paulo: Editora 34, 1999. 264 p.

LINO, Fernanda da Silva. O modelo de ambientes informatizados nas escolas. **Anped Sul 2010**. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2010/Educacao_Comunicacao_e_Tecnologias/Trabalho/08_06_01_764_10_MODELO_DE_AMBIENTES_INFORMATIZADOS_NAS_ESCOLAS.PDF>. Acesso em: 10 de maio. 2015.

MARTINS, Onilza Borges; MASCHIO, Elaine Cátia Facalde. As Tecnologias Digitais na Escola e a Formação Docente: Representações, Apropriações e Práticas. **Revista Actualidades Investigativas en Educación**. San José, v.14 n.3, set./dez. 2014.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana. Campinas, SP: Editorial Psy, 1995. 281 p.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessário à educação do futuro. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2000. 118 p.

PEIXOTO, Joana. Relações entre sujeitos sociais e objetos técnicos uma reflexão necessária para investigar os processos educativos mediados por tecnologias. Revista Brasileira de Educação, v. 20, n. 61, p. 317-332, abr/jun, 2015.

RELA, Eliana; ROCHA, Karla; CARVALHO, Marie Jane. Estágio na formação de professores no contexto das novas tecnologias de informação: princípios norteadores e desafios a serem enfrentados. **Informática na educação: teoria e prática**. Porto Alegre, v.10, n.1, p. 29-40 jan./jun, 2007.

ROJAS, Adriane Kiperman. Conectados, mas nem tanto. **Pátio Revista Pedagógica**, Porto Alegre, v. 40, n. 4, p.5, out/dez. 2015.

SILVA, Marco. Educar na cibercultura: desafios à formação de professores para docência em cursos online. **Revista digital de tecnologias cognitivas**. Programa de Pós Graduação em Tecnologias da Inteligência e Design Digital. PUC, SP, n. 3, p. 36-51 jan/jun, 2010. Disponível em: <http://www4.pucsp.br/pos/tidd/teccogs/artigos/2010/educacao_3/educar_na_cibercultura-desafios_formacao_de_professores_para_docencia_em_cursos_online-marco_silva.pdf>. acesso em 23/08/2016.

STRIEDER, Roque. **Educar para a iniciativa e a solidariedade**. 2 ed. Ijuí, RS: Unijuí, 2004. 368 p.

TAKAHASHI, Tadao. **Sociedade da informação no Brasil**: livro verde. Brasília, DF: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000. 203 p.

LUDICIDADE NO CONTEXTO DA APRENDIZAGEM: UMA FORMA DIVERTIDA DE APRENDER CONTRIBUINDO PARA O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA E IDENTIDADE

Fabiana Michelle Schauble Maciel¹
Mcs. Ivonete Lunelli Klauck²

COMUNICAÇÃO ORAL

Resumo: O presente trabalho aborda como temática a ludicidade no contexto da aprendizagem: uma forma divertida de aprender contribuindo para o desenvolvimento da autonomia e identidade. Buscou-se compreender, primeiramente, as diversas possibilidades que encontramos na ludicidade para desenvolver a aprendizagem no contexto escolar. Justifica-se a proposição abordada por entender que atividade lúdica é reconhecida como meio de fornecer a criança um ambiente agradável, motivador, planejado e enriquecido, facilitador da aprendizagem. O estudo culminou com o Projeto de Estágio, desenvolvido na Educação Infantil, com crianças de um a três anos de idade incompletos, pautado inteiramente no contexto lúdico. Compreende-se que trabalhar conteúdos de forma lúdica contribui para o desenvolvimento da imaginação e o interesse por aprender, facilitando assim o processo de ensino e aprendizagem significativo na perspectiva da formação integral da criança. É de suma importância pensar em um ambiente rico de possibilidades, uma vez que a organização dos espaços é fundamental para o desenvolvimento da criança e torna-se necessário considerar ainda a importância da ludicidade aliada à organização dos espaços no processo de ensinar e aprender.

Palavras-chave: Ludicidade. Aprendizagem. Práticas Pedagógicas. Espaços.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente estudo busca compreender a aprendizagem a partir de uma perspectiva lúdica e o desenvolvimento de atividades que visem uma aprendizagem prazerosa e significativa. A temática é ludicidade no contexto da aprendizagem: Uma forma divertida de aprender contribuindo para o desenvolvimento da autonomia e identidade.

Devido à importância do lúdico e aos estudos realizados ao seu entorno. Ao brincar as crianças estão sempre aprendendo, o lúdico é indissociável da aprendizagem e deve ser visto como um processo sério, que visa conhecimento e investigação. Objetivamos no decorrer do processo de estágio curricular supervisionado do curso de Pedagogia desenvolver situações de aprendizagens a partir da organização do espaço, oportunizando a interação, participação e descobertas da criança por meio da ludicidade, visando a construção da identidade e autonomia.

Ao pensar no tema a ser explorado no processo de Estágio priorizamos o desenvolvimento da identidade e da autonomia das crianças, para que estas possam se conhecer, construir sua identidade, percebendo-se como seres humanos que integram uma sociedade de direitos e deveres, respeitando o próximo e a si mesmo.

Visamos também a organização do espaço no intuito de que a criança construa seus próprios limites e consiga superar seus desafios. Contudo é a criança quem define o espaço que quer brincar, assim procuramos possibilitar situações desafiadoras e, por conseguinte, auxiliar as crianças nas escolhas, disponibilizando tempo para as brincadeiras livres, para as situações de aprendizagens orientadas, enfim para a promoção da cultura infantil.

O estágio foi desenvolvido no Centro de Educação Infantil Pingo de Gente, com a turma do maternal, com crianças de um a três anos de idade, no período matutino, com carga horária de vinte horas.

Procurou-se conceituar o lúdico, demonstrar sua importância no desenvolvimento infantil e dentro da educação como uma ferramenta que possibilita mais prazer e significado ao processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista que é fundamental para estimular a vida social e o desenvolvimento construtivo da criança.

2 O JOGO E A EDUCAÇÃO

Apesar dos muitos estudos realizados acerca da importância do lúdico na educação, até hoje a relação entre jogo e educação não se dá sem conflitos. Ao mesmo tempo em que o lúdico se fazer presente nas instituições de ensino

¹ Acadêmica 8ª fase do Curso de Pedagogia Unoesc/SMO, olecomaci@unesc.edu.br

² Professora do Curso de Pedagogia Unoesc/SMO, ivonete.klauck@unesc.edu.br

percebe-se que existe uma separação entre o estudar e o brincar, a escola reserva um tempo “sério” para a aprendizagem e o tempo de recreação para brincadeiras e jogos.

Existe, portanto, uma dissociação entre o aprendizado e o lúdico, um distanciamento entre o prazer da criança e o ensino. Como se o estudo tivesse que ser algo sério, concentrado, sem brincadeiras ou distrações. Para Smmerhalder (2012, p.54) “As brincadeiras e os jogos convertem-se, portanto, em atividades indesejáveis ao ambiente escolar, por estarem ligados ao prazer e à vida imaginativa, distantes daquilo que rege a educação escolarizada.”

Como diz Cecília Meireles em seu poema: “Ou isto ou aquilo”: “não sei se brinco, não sei se estudo... não sei o que é melhor...”. Construimos uma escola séria e cheia de responsabilidades onde não cabe ao brincar, pois este é ainda visto como uma atividade improdutiva e que não é capaz de promover aprendizagem para os alunos.

Uma escola que privilegia o prazer de ensinar inspira o prazer de aprender. Um processo de ensino-aprendizagem embebido do espírito lúdico será muito mais significativo, portanto mais rico e fértil tanto para quem ensina quanto para quem aprende. Valorizando o jogo, a escola pode fomentar o enriquecimento das experiências da criança e ajudá-la a encontrar uma relação operante satisfatória com a cultura. (SMMERHALDER, 2012, p.55)

Além de a escola ter uma proposta lúdica é essencial que o professor reconheça a íntima ligação entre o lúdico e o aprender. Acolher o lúdico significa acolher a cultura infantil, suas brincadeiras, fantasias e jogos. Cabe ao professor seduzir a criança ao desejo de conhecer, de descobrir-se, criar e recriar-se.

No compartilhamento do jogo com a criança, deve-se acolher as fantasias e provocar o despertar da criatividade e do desejo de saber. O professor não deve somente sugerir a brincadeira e deixá-las brincar livremente, mas sim brincar com elas, compartilhar sua cultura, suas fantasias.

Kishimoto (1999, apud SMMERHALDER, 2012, p.56):

Sugere que uma maneira de possibilitar tal articulação é possível na medida em que o professor, ao propor uma atividade lúdica às crianças com vistas a estimular certos tipos de aprendizagem, preserve as condições para expressão do jogo, ou seja, a ação intencional da criança para brincar. A autora acredita que o professor está potencializado as situações de aprendizagem, maximizando a construção de conhecimento ao introduzir a dimensão do prazer e instigando a capacidade de iniciação e ação ativa da criança.

As crianças da educação infantil demonstram mais interesse por brincadeiras mais simples como de ocultação: aparecer e desaparecer, jogos que estimulam os sentidos, a imaginação. Enquanto que crianças das séries iniciais do ensino fundamental, demonstram maior interesse por jogos com uma organização mais complexa, com regras claras como: queimada, jogos esportivos, pega bandeira, entre outros.

Emerique (2004 apud SMMERHALDER, 2012, p.56):

Sugere ao professor superar a mesmice das aulas expositivas sempre iguais e monótonas, perguntar do que as crianças desejam brincar, descobrir o aprendizado ali onde o conhecimento programado a priori não acontece. Regatar assim, para o processo de ensino e aprendizagem o mesmo espírito aventureiro que tinham quando brincavam de esconde-esconde, caça tesouro e tantas outras, resgatar o entusiasmo de satisfazer a busca e o saber compartilhado.

Por que não tornar o processo de ensino uma grande brincadeira, uma vez que o jogo estimula a curiosidade, a descoberta, superação do não saber, construção de novos saberes?

Porém deve-se tomar cuidado para que a brincadeira não se torne apenas uma reprodução do jogo. Por exemplo, o professor sugere um jogo e apresenta apenas uma possibilidade de jogar, não possibilita a criança escolher outra forma de jogar, poderia assim, abrir um espaço para que as crianças invistam criativamente nesse jogo.

Vale ressaltar que mesmo o professor que é defensor do lúdico em sua prática, pode tornar sua aula restritiva, adestrada e monitorada. Se ele sempre dirigir a brincadeira ou o jogo, monitorar constantemente, definir sempre como será o jogo, o espaço no qual ele vai ocorrer, terá assim um resultado contrário do que se deseja. Destruindo assim, o prazer do jogo. Para que estas situações não aconteçam o professor deve estar atento e possibilitar liberdade incentivando a expressão da criatividade durante as brincadeiras.

Outro aspecto ao qual o educador deve estar atento é que o jogo não deve ser reduzido ao um mero instrumento para o trabalho de conteúdos, podendo assim, se tornar apenas uma forma de facilitar a transmissão de conteúdos, sufocando a criatividade e a fantasia.

Essa transposição do jogo para o campo pedagógico traz consigo seqüelas que em muitas circunstâncias chegam a inviabilizar seu sentido educativo, uma vez que o caracterizam mais como técnica do que como arte. Nesse sentido, o jogo é destituído da espontaneidade e liberdade imaginativa para ser substituído por um brincar de ou brincar para, cujo sentido está ligado a técnica de ensinar. (OLIVEIRA, 2006 apud SMMERHALDER, 2012, p.59)

As crianças brincam daquilo que o professor permite, nem sempre quando se propõe uma proposta de brincadeira almejando um objetivo pedagógico, tem-se um resultado educativo. Para Smmerhalder (2012) é fundamental e urgente significar o valor educativo do jogo na escola, ampliando as possibilidades além dos limites do jogo educativo, é necessário reconhecer o jogo como uma experiência interna e externa, mobilizar as possibilidades eróticas e agressivas que estimulam a aprendizagem da criança.

O ambiente escolar deve ser alegre, acolhedor, que convide as crianças a aprender, despertar suas fantasias. O professor é o principal elemento nessa questão ele terá que ser dinâmico de forma a organizar e proporcionar este ambiente para as crianças, no qual o jogo deve acolher o brincar da criança, em toda sua plenitude. Com toda curiosidade própria da infância, que as crianças possam ter certa liberdade de ação.

Segundo Smmerhalder (2012, p.60),

Fazemos referência a um professor que tenha sensibilidade para reconhecer a importância do toque amoroso, do gesto de respeito e do acolhimento do imaginário e da fantasia da criança, aproximando o educar/cuidar muito mais de uma arte do que de procedimentos técnicos ou mecanizados. Propomos um professor brincante, que se permita brincar junto com a criança.

O brincar proporciona autonomia às crianças, estas durante as brincadeiras assumem posição de falante, possibilitando assim ao professor conhecer com mais propriedade seus alunos. O brincar não deve ser compreendido na educação como um conhecimento pronto, por isto reproduzido em manuais que apresentam diversas maneiras de ser executadas, visto que diferentes fatores interferem de maneira positiva ou não no desenvolvimento destas práticas de aprendizagem.

Kishimoto (2010, apud SMMERHALDER, 2012, p.62)

Alerta para o fato de que a pouca qualidade da educação infantil pode estar relacionada com a oposição que algumas fazem entre o brincar livre e o brincar dirigido. É fundamental que essa posição seja revista. Faz-se necessário desconstruir essa visão equivocada e pensar na criança inteira, que em sua subjetividade, aproveita a liberdade que tem para escolher um brinquedo para brincar e a mediação do adulto ou de outra criança para aprender novas histórias.

Quando a criança tem a possibilidade de transformar uma brincadeira, dá novo significado ao jogo, este ultrapassa o valor utilitário, de recurso pedagógico, assume uma função subjetivante, estimulando experiências de autoria da criança como a descoberta, a invenção, a recriação; aprender deve ter estreita relação com a criação e não com a reprodução.

Desta forma é fundamental que as instituições escolares possibilitem espaços físicos e simbólicos para a vivência do jogo pelas crianças. Por espaço físico pode-se entender ambientes estruturados com brinquedos, parquinho, pátio gramado, brinquedoteca. Por espaço simbólico compreendemos a disponibilidade do professor em permitir que a criança brinque.

3 O PAPEL DA BRINCADEIRA NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A brincadeira é uma atividade que deve ser privilegiada tanto na educação infantil quanto nos demais espaços e momentos vivenciados pela criança. Apesar de hoje a brincadeira ser reconhecida pela sociedade como fundamental no desenvolvimento da criança, ainda encontramos crianças privadas ou com pouca possibilidade de desfrutar dessa atividade.

É relevante destacar a importância da criança brincar com outras crianças e não somente com os adultos. Nestas situações ela aprende a compartilhar os brinquedos com outras crianças, construindo seus limites, compreendendo regras, aprendendo a ganhar e a perder e que a sua liberdade tem o limite da liberdade do outro.

É também por meio da brincadeira que a criança passa a transformar os conhecimentos que já possui em conceitos mais aprimorados. E sendo na educação infantil o espaço escolar em que se permite o brincar às crianças, é fundamental que a instituição organize espaços que permitam as crianças explorar diferentes tipos de brincadeiras e brinquedos.

A educação lúdica, além de contribuir e influenciar na formação da criança e do adolescente, possibilitando um crescimento sadio, um enriquecimento permanente, integra-se ao mais alto espírito de uma prática democrática enquanto investe em uma produção séria do conhecimento. Sua prática exige a participação franca, criativa, livre, crítica, promovendo a interação social e tendo em vista o forte compromisso de transformação e modificação do meio. (ALMEIDA, 2000, p.57).

Se na educação infantil a brincadeira for considerada e privilegiada, os processos de desenvolvimento e aprendizagem terão avanços significativos. O lúdico é importante para as crianças, pois é a partir dele que elas aprendem a desenvolver suas capacidades, responsabilidades e socialização. O professor é quem tem um papel fundamental nesse processo.

Considerando a criança um agente ativo de seu processo de desenvolvimento, o professor infantil faz a mediação entre ela e seu meio, utilizando os diversos recursos básicos disponíveis: o próprio espaço físico da creche ou pré-escola com seu mobiliário, equipamentos e materiais, as tarefas e instruções propostas e, particularmente, sua maneira de se relacionar com a criança: como a observa, apoia, questiona, responde-lhe, explica-lhe, dá-lhe objetos e a consola. (OLIVEIRA, 2007, p.204).

Por vivermos em uma sociedade de produção capitalista, algumas instituições educacionais passam a desenvolver um modelo de educação que visa o sucesso profissional dos indivíduos, e neste modelo as atividades lúdicas, espontâneas, têm espaço tão limitado e insignificante que não surtem efeito. Muitas vezes ao desenvolver uma brincadeira ou utilizar um brinquedo para a realização de uma atividade no intuito de aprendizagem o professor não leva em consideração que o brinquedo não pode perder seu real significado que é o de brincar.

Segundo Kishimoto (1993), têm-se ainda muitas dúvidas entre os educadores que buscam associar o jogo à educação e uma delas é se o jogo educativo utilizado em sala de aula é realmente jogo ou se é um meio para alcançar objetivos. Para a autora, um mesmo objeto pode desempenhar funções diferentes, dependendo do contexto em que é utilizado, ou seja, podendo ser brinquedo ou material pedagógico.

Conforme a criança brinca, ela desenvolve suas potencialidades, construindo interiormente o seu mundo. O brincar é um dos meios mais propícios na construção do conhecimento, pois é através dele que a criança aprende a agir, estimulando sua criatividade, adquire iniciativa e autoconfiança, proporcionando seu desenvolvimento.

Como afirma Kishimoto (2010, p. 01):

O brincar é a atividade principal do dia a dia. É importante porque dá o poder à criança para tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, os outros e o mundo, repetir ações prazerosas, partilhar brincadeiras com o outro, expressar sua individualidade e identidade, explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura para compreendê-lo, usar o corpo, os sentidos, os movimentos, as várias linguagens para experimentar situações que lhe chamam a atenção, solucionar problemas e criar. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados.

A criança precisa ter tempo e espaço adequado para brincar. Este espaço precisa estar presente tanto na escola como na família. É preciso que a criança explore as diferentes linguagens que a brincadeira possibilita, sendo estas corporais, musical, gestual ou escrita. Isto fará com que se desenvolva a criatividade e a imaginação da criança.

Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de a criança, desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a

memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais (BRASIL, 1998, p.22)

Se a criança tiver a liberdade de imaginar e recriar brincando, além dela conhecer o mundo, conheceu a si mesma desenvolvendo a autoimagem, a autoestima e confiança, além de potencializar capacidades importantes como a atenção, memória, imitação, dentre outras.

Acredita-se que utilizar atividades lúdicas, a partir dos jogos e das brincadeiras, como uma forma de trabalhar a aprendizagem, fará com que os alunos construam conhecimentos com mais facilidade, despertando na criança o gosto pelo brincar. Através das brincadeiras e jogos o professor pode trabalhar as dificuldades encontradas pelos nos seus educandos na aprendizagem de conceitos, contribuindo assim para o desenvolvimento intelectual e cultural, fortalecendo a relação entre professor e aluno. Brincar não é apenas ter um momento reservado para deixar a criança à vontade em um espaço com ou sem brinquedos, mas sim um momento que podemos ensinar e aprender muito com elas.

As atividades lúdicas são instrumentos pedagógicos altamente importantes, mais do que apenas divertimento, são um auxílio indispensável para o processo de ensino aprendizagem, que propicia a obtenção de informações em perspectivas e dimensões que perpassam o desenvolvimento do educando. A ludicidade é uma tática insubstituível para ser empregada como estímulo no aprimoramento do conhecimento e no progresso das diferentes aprendizagens. (MALUF, 2008, p.42)

O brinquedo permite que a criança se prepare para a vida, entre o mundo físico e social. Sendo assim a vida da criança gira em torno do brincar, é por essa razão que pedagogos têm utilizado a brincadeira na educação, por ser uma peça importante na formação da personalidade, tornando-se uma forma de construção de conhecimento.

4 O LÚDICO E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A educação lúdica é uma prática pedagógica que vem sendo discutida há muito tempo, buscando encontrar a lacuna dessa prática, por que a escola não é prazerosa, qual é o papel do professor?

Preparar aulas lúdicas, dinâmicas sem dúvida exige do professor planejamento, conhecimento e força de vontade, competência técnica e vontade política. De acordo com Almeida (2000, p.63) “O sentido real, verdadeiro, funcional da educação lúdica estará garantido se o educador estiver preparado para realizá-lo.”

As práticas pedagógicas devem favorecer o desenvolvimento infantil e a obtenção de conhecimentos de forma prazerosa e significativa. O trabalho pedagógico necessita ser planejado e trabalhado pelo educador com o olhar para uma sociedade complexa e diversificada, voltado a promoção da inserção social construtiva respeitadora, desenvolvendo autonomia, identidade, espírito de cooperação e solidariedade entre seus pares, não apenas dentro da escola, mas também fora dela.

A educação infantil deve ser um espaço privilegiado, para o trabalho com jogos e brincadeiras, possibilitando assim a exploração do espaço e das possibilidades motoras, psicológicas e sociais das crianças. No entanto, para que isso aconteça, o professor deve estar atento para garantir experiências utilizando as várias formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical.

Nessas brincadeiras tudo se torna prazeroso para a criança, desde o movimento do corpo, o jogo com as palavras e a música. Resgatar brincadeiras tradicionais e recriá-las com as crianças promove o fortalecimento e a construção da identidade do grupo.

Oliveira cita alguns exemplos de brincos que podem ser trabalhados pelo professor:

Com os bebês pequenos, os brincos (por exemplo: serra, serra, serrador; bambalão) criam uma ótima oportunidade de fortalecimento de vínculo entre a criança e o professor. Em situações em que as demais crianças do grupo estejam engajadas em atividades autônomas, ou repousando, o professor pode dirigir-se àquelas que estejam despertas para interagir aos poucos com cada uma por meio dos brincos. (OLIVEIRA, 2012, p.128)

Brincadeiras coletivas como rodas cantadas, permitem o desenvolvimento da autonomia, pois a criança ao aprender a brincadeira que o professor ensinou ao grupo, vai querer repassar para outros colegas, ou cantar e brincar

sozinho. Importante ressaltar que nem todas as crianças querem participar ativamente das brincadeiras, algumas podem querer apenas observar, e este observar também pode representar aprendizagem para aquele aluno.

O professor deve estimular a criatividade, curiosidade e o desenvolvimento da autonomia crítica, ética e social destas crianças, valorizando, partilhando e respeitando a brincadeira e a ludicidade, tão necessária para a constituição e a afirmação do sujeito criativo e fazedor da sua história.

5 NO MUNDO DE FAZ DE CONTA

A brincadeira de faz de conta significa para a criança um momento único do desenvolvimento da imaginação. A criança também desenvolve a capacidade de planejar, de imaginar situações, os conhecimentos e as regras existentes em cada situação. “Criança e brincadeira fazem, sem dúvida, uma combinação perfeita. É difícil pensarmos em uma criança que não goste de brincar, de deixar-se envolver pela imaginação, pela fantasia, vivendo personagens dos mais variados tipos” (SOMMERHALDER, 2012, p.16).

As brincadeiras de faz de conta proporcionam liberdade e espontaneidade, ou seja, passam a ser uma atividade voluntária da criança, ela passa a ser autora da brincadeira. A motivação da brincadeira deve ser própria da criança e não imposta por outro.

Se o adulto é capaz de deixar a criança fazer suas próprias descobertas, já teremos meio caminho andado; se não estamos impondo o nosso imaginário e estamos respeitando o imaginário de nossos filhos e alunos, saberemos também deixar que decidam do que brincar como brincar e até... para que brincar???(MACHADO, 1995, p.37-38)

O brincar de faz de conta permite à criança a construção do mundo real, brincando ela trabalha com situações que vivencia no seu cotidiano social, podendo assim, compreendê-las melhor. De acordo com Freud apud Sommerhalder (2012, p.22) “A criança quando brinca, faz o mesmo que o poeta, ou seja, cria um mundo imaginário em que situa as coisas de seu mundo a uma nova ordem que lhe agrada.”

Segundo Freud (1968 apud SOMMERHALDER, 2012, p.16);

Propõe como antítese do lúdico (das brincadeiras e dos jogos) a realidade, e não a seriedade. Ela investe grande quantidade de afeto em suas brincadeiras e, ao contrário do que o adulto pensa, a criança imprime muita seriedade em suas atividades lúdicas. O apoio em objetos tangíveis e visíveis ao mundo real é o que diferencia a atividade lúdica infantil do fantasiar do adulto.

As crianças em suas brincadeiras realizam o desejo de ser adulto, pois para a criança o adulto pode tudo, tem domínio sobre a realidade. Ao se colocar na brincadeira ou jogo a criança consegue exercer o papel de “adulto”, reorganizando a sua realidade de modo que lhe seja conveniente e sobre a qual tenha domínio.

O faz de conta permite que a criança utilize o seu mundo imaginário para compreender o mundo real em que está inserida. Por meio da brincadeira a criança pode reviver momentos de dificuldades pelos quais está passando, possibilitando a ela uma posição privilegiada dentro da brincadeira na qual terá o poder de tomar decisões perante a sua visão. “Jogo é uma forma básica da comunicação infantil com a qual a criança inventa o mundo e elabora os impactos exercidos pelos outros, caracterizando-se como uma experiência estruturante para a criança, o que é fundamental para seu desenvolvimento psíquico.” (BIRMANN, 1999 apud SOMMERHALDER, 2012, p.23). Normalmente através desse faz-de-conta a criança interpreta o mundo real. É importante para o seu desenvolvimento, pois através da brincadeira, ela expressa seus sentimentos, dificuldades, facilidades, questões que observa em família, ou no seu cotidiano na escola.

Nas brincadeiras de faz de conta as crianças desenvolvem a capacidade de imitar, imaginar, representar sem medo da imposição do adulto. A partir do mundo que ela cria, ela conseguirá entender e internalizar regras no mundo em que está inserida.

A brincadeira de faz de conta, também conhecida como simbólica, de representação de papéis ou sociodramática, é a que deixa mais evidente a presença da situação imaginária. Ela surge com o aparecimento da representação e da linguagem, em torno 2/3 anos, quando a criança começa a alterar o significado dos objetos, dos eventos, a expressar seus sonhos e fantasias e a assumir papéis presentes no contexto social. (KISHIMOTO, 2003, p.39).

Ao brincar a criança sai do papel passivo para o ativo, criando oportunidade de enfrentar seus medos. Ela cria em seu mundo imaginário a sua maneira de adquirir poder, e vive seu momento de super-herói, tendo em sua mão o poder de governar o seu próprio destino. “Brincando, portanto, a criança coloca-se num papel de poder, em que ela pode dominar os vilões ou as situações que provocariam medo ou que a fariam sentir-se vulnerável e insegura”. (KISHIMOTO, 2003, p.66) O brincar abre várias portas para a que criança tente resolver problemas tanto do presente, como do passado e ao mesmo tempo permite que a criança faça planos se projetando para o futuro.

Ao olharmos uma criança brincando, achamos que é uma simples ação sem reflexão, mas vale ressaltar que a atividade do faz de conta leva a criança a imitar a representação social possibilitando-a reviver situações que lhes causam alegria, medo, excitação, raiva e ansiedade, enfim, por meio da brincadeira as crianças expressam as emoções que mais necessitam ser trabalhadas para melhor compreensão. Segundo Kishimoto “ao prover de uma situação imaginativa por meio de uma atividade livre a criança desenvolve a iniciativa, expressa seus desejos e internaliza as regras sociais”. (KISHIMOTO, 2003, p.43).

É de extrema importância que proporcionemos momentos e espaços para que o brincar e a imaginação aconteçam. Isso facilita e muito o processo de desenvolvimento da criança. Brincar em um mundo de faz de conta é prazeroso, sem contar que ativa a criatividade, estimula a capacidade de respeitar regras não somente das brincadeiras, mas da vida.

6 ORGANIZAÇÃO DOS CANTOS TEMÁTICOS, CONTRIBUINDO PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIATIVIDADE E APREÇO PELA LEITURA.

As aulas desenvolvidas na Educação Infantil durante o período do Estágio Curricular do Curso de Pedagogia visaram explorar a ludicidade como instrumento essencial na educação, garantindo um ensino e aprendizagem de qualidade. No desenvolvimento das aulas, buscou-se o desenvolvimento da identidade e da autonomia por meio de atividades lúdicas e dinâmicas que estimularam o conhecimento do “eu” por meio de brincadeiras acessíveis, para que todos pudessem ter autonomia em desenvolvê-las.

A organização do espaço na educação infantil pode ocorrer de várias formas. Durante a prática de estágio procuramos organizar o espaço da sala de aula em forma de cantos temáticos, sendo organizado o canto da fantasia e o canto da leitura, onde cada canto representa simbolicamente um local diferente.

Ao planejar a organização dos cantos temáticos foi necessário refletir sobre a construção dos materiais necessários, a disposição do mobiliário, decidir onde cada objeto iria ficar, para que aquele espaço contribuísse para o desenvolvimento da criança e o ambiente atrativo e acolhedor. Conforme Zabalza (1998, p 237) “Na educação Infantil, a forma de organização do espaço e a dinâmica que for gerada da relação entre os seus diversos componentes irão definir o cenário das aprendizagens”.

O espaço é fundamental para a aprendizagem da criança, podemos ter um espaço físico excelente, mas não termos um ambiente que proporcione aprendizagens significativas, como também pode haver um espaço físico relativamente pequeno, mas com ambientes de extremo significado para as aprendizagens das crianças.

O espaço onde se organizou os cantos temáticos ficava em uma sala ampla que anteriormente era vazia, sem nenhum estímulo ou material. A sala era utilizada eventualmente para danças.

O olhar de um educador atento é sensível a todos os elementos que estão postos em uma sala de aula. O modo como organizamos materiais e móveis, e a forma como crianças e adultos ocupam esse espaço e como interagem com ele são reveladores de uma concepção pedagógica. Aliás, o que sempre chamou minha atenção foi a pobreza frequentemente encontrada nas salas de aula, nos materiais, nas cores, nos aromas; enfim, em tudo que pode povoar o espaço onde cotidianamente as crianças estão e como poderiam desenvolver-se nele e por meio dele se fosse mais bem organizado e mais rico em desafios. (HORN, 2004, p. 15).

Considera-se importante a organização das salas em cantos devido ao fato de proporcionar um momento de aprendizagem à criança e ao professor, pois permite às crianças autonomia na escolha de atividades e materiais, e uma multiplicidade de interações e ao professor controlar o impulso de dirigir em todos os momentos as situações de aprendizagem das crianças. Esta forma de organizar a sala possibilita ao professor um olhar sensível para as potencialidades e dificuldades de cada criança.

É preciso oferecer espaços com propostas diferenciadas, situações diversificadas, que ampliem as possibilidades de exploração. As crianças realmente ampliaram suas possibilidades de exercitar a autonomia, a liberdade, a iniciativa, a livre escolha, quando o espaço está adequadamente organizado. Percebemos também, que o professor fica mais livre para atendê-las individualmente, conforme suas necessidades, para observá-las e conhecê-las melhor.

Sabendo da importância do meio no desenvolvimento da criança, Horn (2004, p. 40) afirma que

O meio assume uma importância significativa, assim como o papel do grupo, podendo-se inferir que os espaços destinados a crianças pequenas deverão ser desafiadores e acolhedores, pois, consequentemente, proporcionarão interações entre elas e delas com os adultos. Isso resultará da disposição dos móveis e materiais das cores, dos odores, dos desafios que sendo assim, esse meio proporcionará às crianças.

Em análise aos documentos oficiais do Ministério da Educação, observa-se que os parâmetros básicos de infraestrutura para a educação infantil evidenciam:

Acredita-se que ambientes variados podem favorecer diferentes tipos de interações e que o professor tem papel importante como organizador dos espaços onde ocorre o processo educacional. Tal trabalho baseia-se na escuta, no diálogo e na observação das necessidades e dos interesses expressos pelas crianças, transformando-se em objetivos pedagógicos (BRASIL, 2008, p. 8).

A organização do espaço em cantos de temáticos, dispostos de forma acessível, dinâmica e de interesse das crianças, se faz elemento importante para o desenvolvimento da criatividade, imaginação e autonomia. O canto da leitura, especificamente, incentivou a leitura através do contato com os livros em um ambiente bonito e agradável, fortalecendo, sem que o aluno percebesse, o apreço a leitura.

O ambiente não deve ser organizado apenas uma vez, ele deve sofrer alterações de acordo com a necessidade, caso a temática não tenha sido estimulante ao aluno, de tempos em tempos modificar os cantos e a organização da sala, possibilita vivência diferentes.

[...] o ambiente precisa ser flexível; deve passar por uma modificação frequente pelas crianças e pelos professores a fim de permanecer atualizado e sensível às suas necessidades de serem protagonistas na construção de seu conhecimento. Tudo o que cerca as pessoas na escola e o que usam – os objetos, os materiais e as estruturas – não são vistos como elementos cognitivos passivos, mas, ao contrário, como elementos que condicionam e são condicionados pelas ações dos indivíduos que agem nela (GANDINI, 1999, p. 157).

Na educação infantil o estímulo a fantasia, aos contos, são indispensáveis para o fortalecimento da autonomia e da criatividade. Enfim como podemos possibilitar o desenvolvimento de tais habilidades em um ambiente que não proporciona nenhum desafio? E se proporciona os mesmos desafios sempre? Como em uma sala vazia sem nenhum estímulo ou material a criança pode aprender? Se a organização dos espaços é tão essencial como argumentado, por que nós professores esquecemos?

São algumas indagações que me ocorreram ao me aprofundar neste assunto, se em minha formação enquanto professora tenho buscado estas discussões em torno da organização dos espaços, assim como outras professoras se formaram e possivelmente discutiram tal assunto, o que acontece lá na sala de aula para haver bons resultados? Percebemos a importância da organização do espaço interno, mas vale ressaltar que cabe ao professor organizar, juntamente com seus alunos, funcionários, gestores e demais envolvidos também os espaços externos.

CONCLUSÃO

Entendemos que para compreender o lúdico necessitamos conhecer seu processo histórico e seus conceitos, observando os impactos deste no processo de ensino e aprendizagem e no desenvolvimento das crianças, tornando-se um instrumento valioso no processo de ensino e aprendizagem.

A realização do estágio de docência na educação infantil foi muito gratificante e rico em aprendizagens, exatamente por possibilitar vivenciar a ludicidade nas práticas ali desenvolvidas. O estágio curricular impulsionou não só crescimento profissional, como também pessoal, pois nos proporcionou refletir sobre a importância do papel do profes-

sor no processo de mediação do conhecimento, possibilitou reconhecer o aluno como ser ativo que conduz e interfere no processo da aprendizagem, uma vez que este não é um sujeito neutro que só recebe e processa informações. Foram momentos extremamente importantes para a compreensão do cotidiano escolar a partir da inserção no contexto de sala de aula enquanto professora, vivenciando uma relação dialética entre teoria e prática.

Percebemos a importância da ludicidade no desenvolvimento das aulas. Tendo o lúdico como foco de pesquisa, constituiu-se uma base teórica que possibilitou desenvolver na prática atividades significativas para o processo de ensino-aprendizagem. Hoje acreditamos que o lúdico é feramente essencial, primordial na educação infantil, mas que também se faz necessário um professor dinâmico capaz de interagir com a criança entrando no mundo da fantasia.

Durante o período de estágio na Educação Infantil foram desenvolvidas atividades lúdicas e prazerosas tanto para os alunos quanto para a professora, primando sempre que estas atividades desenvolvessem a criatividade, a solidariedade, o respeito e aprendizagens significativas.

As vivências em sala de aula nos proporcionam a visão de como resolver problemas e como agir no ambiente escolar, compreender que cada criança pode estar dependendo de um olhar especial para o seu desenvolvimento, instigando-nos a pensar em estratégias e alternativas, desenvolver competência para o melhor desempenho do educando. É um desafio para o profissional da educação continuar pesquisando, observando, refletindo... é a formação continuada tão necessária.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo: Loyola, 10.ed. 2000.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 2008. v. 1 - 3.

GANDINI, Lella; FORMAN George. **As cem linguagens da criança: abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Tradução de Deyse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.

HORN. Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons e aromas: a organização dos espaços na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KISHIMOTO, TizukoMorchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

KISHIMOTO, TizukoMorchida. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 2003.

MACHADO, Mariana Marcondes. **O brinquedo-sucata e a criança**. São Paulo: Loyola, 2ªed.1995.

MALUF, Ângela Cristina Munhoz. **Atividades lúdicas para a educação infantil: Conceitos, orientações e práticas**. 1ªed. Petrópolis: Vozes,2008.

OLIVEIRA, Zilma Ramos; MARANHÃO Damaris, ET al. **O Trabalho Do Professor na Educação Infantil**. São Paulo: Biruta, 1º ed. 2007.

SOMMERHALDER, Aline, ALVES, Fernando Donizete. **Jogo e a Educação da Infância: muito prazer em aprender**. Curitiba: CRV, 2011.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em Educação infantil**. São Paulo: Artmed,1998.

O INCENTIVO À LEITURA COMO INTEGRAÇÃO INSTITUIÇÃO/ COMUNIDADE: O PROGRAMA “INCENTIVO À LEITURA NA COMUNIDADE DO IFC CAMPUS CONCÓRDIA”.

Sílvia Fernanda Souza Dalla Costa
Instituto Federal Catarinense – *Campus* Concórdia
silvia.costa@ifc-concordia.edu.br

EIXO TEMÁTICO: ESTRATÉGIAS E EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS (PÔSTER)

RESUMO:

Com o objetivo de despertar, incentivar e promover o hábito de leitura na comunidade do Instituto Federal Catarinense – *Campus* Concórdia surgiu o programa de mediação de leitura, composto por três linhas de trabalho: “Descubra um escritor”, “Literatura, cinema e cultura” e “Oficinas de leitura, interpretação e produção textual”. Dentre as ações desenvolvidas, destacaram-se: as oficinas com alunos de Ensino Médio Integrado, reforçando competências de leitura necessárias para o estudo em todas as disciplinas; os “Encontros de leitura” no Recanto do Idoso; “Sarau de poesia”, em edições do Projeto Palavra’s; os encontros com escritores. As ações realizadas promoveram a leitura e o interesse pela escrita, por meio de mediações leitoras em ambientes escolares internos e externos aos IFC. O programa aponta reflexos perceptíveis dessas mediações de leitura na comunidade, em especial no que se trata a prática social que possibilita. **Palavras-Chave:** Incentivo à leitura. Práticas leitoras. Extensão universitária.

INTRODUÇÃO

Desenvolver a habilidade de leitura é uma tarefa de todas as pessoas envolvidas com estudantes, seja no ensino médio ou superior. Costumeiramente, sociedade escolar e extraescolar costumam atribuir essa tarefa aos bibliotecários ou ao professor de Língua Portuguesa, mas sabe-se que não é algo exclusivamente reservado a eles.

Com o objetivo de despertar, incentivar e promover o hábito de leitura na comunidade do Instituto Federal Catarinense – *Campus* Concórdia, envolvendo alunos de escolas públicas da região e Recanto dos Idosos surgiu o programa de mediação de leitura “Incentivo à leitura na comunidade do IFC”.

Dentre os objetivos específicos do programa estava acrescentar ao cotidiano escolar a prática da leitura como uma das prioridades no processo de aprendizagem, buscando despertar nos alunos o gosto e prazer pela leitura, contribuindo para a formação de leitores autônomos e competentes.

DESENVOLVIMENTO

O exercício da leitura em espaços a ela destinados exerce importante papel na formação de um aluno leitor, tarefa tão discutida e objetivada na escola. Urge a necessidade de “criação de espaços coletivos para a ação pedagógica comum, a multiplicidade de linguagens e de novos códigos” (NEVES, p.11, 2003) que demonstrem a importância do ler e do escrever nos dias atuais.

Assim, ensinar a ler e a escrever são tarefas de todos os segmentos da escola, uma vez que são ações básicas para o desenvolvimento da capacidade de aprender, responsabilidade maior da escola, cujo projeto pedagógico precisa contemplar uma biblioteca que seja formadora de leitores.

Nesse sentido, o programa constituiu-se por três linhas de ação: a aproximação com o texto literário e sua produção; as diferentes linguagens e a leitura; mediações de leitura como forma de prazer e criticidade.

Projeto 01: Descubra um escritor: nesta ação, trabalhou-se com textos de dois escritores catarinenses, Carlos Henrique Schroeder e Maicon Tenfen. Criaram-se roteiros de leitura para textos desses autores, os quais foram trabalhados com as turmas do Ensino Médio Integrado e disponibilizados para escolas da região, as quais puderam também agendar horários nos encontros com os escritores, integrando o IFC a outras instituições de ensino. Após as mediações feitas por professores, os escritores visitaram a instituição, promovendo um debate sobre suas obras, com a finalidade de aproximar os educandos da produção, elaboração e análise de textos literários.

Projeto 02: Literatura e cinema: trabalhou-se com obras literárias paralelamente aos filmes oriundos delas, comparando a linguagem utilizada nos dois materiais. As ações foram articuladas com temas de debates das aulas e livros e estéticas estudadas nas aulas de literatura, em especial com turmas de terceiro ano do Ensino Médio Integrado.

Projeto 03: Leitura, interpretação e produção textual: a principal ação dessa linha foram as oficinas desenvolvidas em horários extraclasse, no espaço de estudos da biblioteca, com pequenos grupos. Realizou-se um trabalho mais intensificado com a leitura, interpretação e produção de pequenos textos, para alunos que frequentavam o Ensino Médio e possuíam dificuldades de leitura e escrita.

Nessa linha, também foram desenvolvidas atividades de leitura em espaços não-formais, com vistas a estender o projeto para a comunidade, como os “Encontros de leitura” no Recanto do idoso”, atividade mensal que leva alunos da instituição até a casa de repouso pública, mantida pela comunidade, localizada em uma das divisas do *campus*, na comunidade de Fragosos (Concórdia –SC).

Outra ação voltada para a integração dos alunos do IFC com a comunidade por meio da leitura foi a participação no “Projeto Palavra’s”,¹ movimento cultural que realiza sarau/leitura de poemas, no Memorial Atílio Fontana, no centro da cidade Concórdia – SC.

CONCLUSÕES

As ações desenvolvidas buscaram inserir a prática da leitura na comunidade do IFC, vendo-a como algo prazeroso e atrativo, naturalmente. Como resultados, percebeu-se um maior envolvimento dos alunos nas práticas de leitura. Os alunos participantes em qualquer uma das instâncias do projeto mostraram-se menos inibidos na exposição oral e mais atentos às práticas de leitura e escrita. Nesse sentido, reitera-se o quão importante é a prática da leitura para a formação de indivíduos capazes de expressar suas opiniões, para a comunicação em seu cotidiano e interpretação da realidade no local em que se vive.

REFERÊNCIAS

FREIRE, P. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 29.ed. São Paulo: Cortez, 1994.

NEVES, I.C.B. (org) **Ler e escrever compromisso de todas as áreas.** 5.ed. Porto Alegre: Editora da URGs, 2003.

¹ O Projeto Palavra’s, é uma ação cultural que tem como objetivo “sair um pouco da rotina, proporcionar reflexões e descontração por meio da poesia”. Ocorre sempre no Memorial Atílio Fontana, centro de Concórdia – SC, é aberto ao público e com entrada gratuita.

A CULTURA DIGITAL E AS EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS NO CHÃO DA ESCOLA.

ALMEIDA, Fabio de¹

UNIPLAC

professorfabiobomretiro@gmail.com

Eixo Temático: 2. Estratégias e experiências educativas.

RESUMO

Neste artigo, refletimos sobre a prática pedagógica imersa na cultura digital no ambiente escolar, estabelecendo uma interface com o ambiente virtual. Para identificar este objetivo foi realizada uma revisão bibliográfica aliada à pesquisa dos relatos de experiência contidos no blog da instituição, demonstrando a necessidade de um estudo aprofundado sobre o referido tema. Contudo o processo de formação demonstra o benefício da interdisciplinaridade no ambiente escolar, a partir do trabalho proposto pelas disciplinas de Arte, Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Geografia, o que torna o tema altamente instigante, considerando a aproximação das práticas pedagógicas com a cultura digital no chão da escola.

Palavras-chave: Cultura Digital, Escola, Experiências.

ABSTRACT

In this article, we reflect on the pedagogical practice immersed in digital culture in the school environment by establishing an interface with the virtual environment. To identify this goal was performed an alidade literature review of research experience reports contained in the institution's blog, demonstrating the need for a thorough study on the said topic. However the training process demonstrates the benefit of interdisciplinarity in the school environment from the proposed work by art disciplines, Portuguese, English Language, Geography, which makes the highly thought-provoking theme, considering the approach of teaching practices with the digital culture in the school ground.

Keywords: Digital Culture, School, Experiences.

INTRODUÇÃO

O presente artigo versa sobre as práticas pedagógicas que utilizam ferramentas tecnológicas da era da cultura digital no ambiente escolar, em nível de ensino médio, que tem como diretriz a formação humana integral do sujeito. O estudo realizado em Escola da Serra Catarinense, a partir da socialização do relato de cinco professoras no blog da instituição com auxílio de revisão bibliográfica sobre o tema.

Na era da cultura digital a prática pedagógica passou a utilizar ferramentas de tecnologias digitais de informação e comunicação - TDIC, que produzem estranhezas, inovações e invenções na escola, o que insurgem uma demanda de estudo, principalmente pela reinvenção das aulas para atender aos anseios e demandas dos estudantes.

Neste ambiente a pesquisa tem por intuito identificar as práticas pedagógicas, especificadamente em relação à mudança cultural, através dos saberes interdisciplinares, contribuidoras da formação humana integral a partir da realidade vivenciada pelo estudante.

Assim é necessário a partir dos estudos promover reflexões capazes de contribuir com a construção de planos de aulas, que utilizam ferramentas digitais da instituição e dos próprios educandos, para conforme Leva (1999), para identificar as mudanças culturais, e “Primar por espaços de conhecimentos emergentes, abertos, contínuos, em fluxo, não lineares, se reorganizando de acordo com os objetivos ou os contextos, nos quais cada um ocupa uma posição singular e evolutiva” (LEVY, 1999, p.158).

Desta forma as ferramentas utilizadas na construção do saber devem possuir “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (FREIRE, 1996, p.58), para eficácia dos trabalhos.

Através dos relatos vai ser possível identificar se há articulação entre os conteúdos curriculares e atividades propostas, se ocorre à interdisciplinaridade na Escola, e quais os problemas enfrentados pelos profissionais referentes ao tema.

¹ Formado em Geografia, Especialista em Políticas Públicas pela UDESC, Especialista em Educação na Cultura Digital pela UFSC e Mestrando no curso Mestrado Acadêmico em Educação - UNIPLAC

Neste ínterim, com base no

[...] digital, fluído, em constante mutação, seja desprovido de qualquer essência estável. Mas justamente, a velocidade de transformação é em si mesma uma constante - paradoxal - da cibercultura. Ela explica parcialmente a sensação de impacto, de exterioridade, de estranheza que nos toma sempre que tentamos apreender o movimento contemporâneo das técnicas (LEVY, 1999, p. 27).

No processo cultural, o mundo social funciona com base na cultura, definida por Geertz apud Fanton, (2007, p.06) como o “conjunto de controles, planos, receitas, regras, instruções (programas) para governar o comportamento”, que se apresenta silenciosamente e determina a forma que está sendo absorvida a cultura digital no ambiente escolar, a partir do acesso e da produção dos estudantes principalmente por *smartphones*.

É necessário compreender que “O conceito de cultura, ou, a cultura como conceito, então, permite uma perspectiva mais consciente de nós mesmos.” (DA MATTA, 1986, p.4) e a era da informação no ambiente escolar merece ser compreendida pois provoca transformações nas formas de aprendizagem e comportamento.

Uma interligação do conhecimento produzido na cultura digital, com as atividades desenvolvidas em sala de aula e no ambiente escolar, no viés da informação não formal, uma educação emancipatória, construída através de uma interconexão em redes, para promover no sujeito a “autonomia do pensar e do fazer” (GONH, 2010, p.41), nas diversas formas de aprendizagem, constroem “O saber da história como possibilidade e não como determinação. O mundo não é. O mundo está sendo” (FREIRE, 1996, p.74), e depende dos atores para a construção positiva.

Na construção do mundo, a pesquisa tem como uma das análises o conceito da educação não formal, por intermédio das “[...] redes de sociabilidades virtuais, atualmente uma grande força propulsora de atividades de natureza diversa” (GONH, 2010, p.35), e disponíveis no ambiente escolar.

Através da vivência e nos valores do bem comum, cabe conforme Gonh (2010), o papel dos professores como animadores culturais, para contribuírem com a emancipação do sujeito, o que permite aperfeiçoar as formas de refletir sobre a escola.

A reflexão sobre como está sendo “[...] formar partindo dos valores e pertencimentos da comunidade local” (GONH, 2010, p. 53), e acompanhar a evolução no processo de ensino-aprendizagem, com a utilização de TDIC e merecedora de atenção.

A imersão na cultura digital, com atividades desenvolvidas pelos estudantes destaca que “A experiência pedagógica é para despertar, estimular e desenvolver em nós o gosto de querer bem e o gosto pela alegria, senão a prática pedagógica perde o sentido. (FREIRE, 1996, p.139)”, e a divulgação da produção do saber em todo o universo digital, pois “[...] a transmissão e produção de conhecimento não é mais reservada a uma elite, diz respeito à massa de pessoas em suas vidas cotidianas e seus trabalhos.” (LEVY, 1999, p.173), tornando pesquisadores e autores os estudantes.

METODOLOGIA

O estudo teve como método uma abordagem qualitativa voltada para as práticas pedagógicas imersas na cultura digital, por intermédio de pesquisas bibliográficas e pesquisa de relatos de experiências no blog da instituição de ensino, com foco nos educandos do Ensino Médio, onde se investiu no relato prático, conforme Bardin “Isto porque a análise de conteúdo se faz pela prática” (2009, p.51).

Com os dados obtidos diretamente no blog da instituição, de domínio público, o foco teve por finalidade capturar informações essenciais, para descoberta de evidências acerca do nosso problema de pesquisa, como as professoras que relataram as experiências realizadas. A análise se dará conforme Bardin “Nem todo o material de análise é susceptível de dar lugar a uma amostragem, e, nesse caso, mais vale abstermos-nos e reduzir o próprio universo (e, portanto, o alcance da análise) se este for demasiado importante” (2009, p.123), com enfoque nas experiências digitais.

Procedida à escolha do ambiente escolar para pesquisa, disponível no blog da instituição, foi realizada revisão das informações bibliográficas sobre o conteúdo, escolha dos profissionais que relataram as experiências no blog, por meio de análise de conteúdo de Bardin (2009).

Os relatos de cinco professoras do curso de Ensino Médio, das disciplinas de Arte, Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Geografia, e da equipe pedagógica e diretiva da escola, com as experiências compartilhadas na web facilitaram o acesso às informações.

A pesquisa foi acessível pela web, publicadas com relato das experiências escritas complementadas com produção de vídeos, o que completa a reflexão sobre as práticas pedagógicas e as experiências do educandos na construção do saber.

Desse modo tem-se como pergunta de pesquisa: “Como o professor media o uso das tecnologias digitais nos saberes necessários à prática pedagógica nos dias atuais, a partir das experiências realizadas?”.

A CULTURA DIGITAL E A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NO AMBIENTE ESCOLAR

A cultura digital trouxe a necessidade da reflexão do processo de ensino, pois as transformações são instantâneas, e oportunizam aos estudantes a disponibilidade de acessar, produzir e divulgar conhecimentos na rede mundial de computadores. Neste cenário conforme Levy (1999) o professor torna-se o mediador do conhecimento, deixa de ser o único detentor da informação.

Para lidar com esse novo processo de ensino, fruto da cultura digital, é necessário promover um profundo aperfeiçoamento no processo de ensino-aprendizagem, deixar os estudantes utilizarem ferramentas tecnológicas tão importantes para produção do conhecimento.

Na análise inicial no blog da instituição, é perceptível a integração das ações, e percebe-se que o motivador para a realização das ações foi que as professoras são cursistas de curso de especialização de educação na cultura digital promovido pela Universidade Federal de Santa Catarina.

É evidente portanto que a formação continuada, oportunizou uma reflexão e reinvenção das práticas pedagógicas, com enfoque nos trabalhos em equipe com a utilização de tecnologias digitais de informação e comunicação, as quais faremos uma análise e uma reflexão sobre as atividades realizadas.

PLANEJAMENTO E DESENVOLVIMENTO DE AÇÕES COM O AUXÍLIO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Desenvolvido no período de trimestre final de dois mil e quinze, as ações desenvolvidas com utilização de tecnologias estruturadas a partir de ideias, evidenciaram em todos os relatos que o projeto principal denominado cachinhos dourados e produções musicais, permitiu interligar os saberes.

Ao refletirmos sobre os relatos produzidos pelo professor 1, sobre o assunto, que descreve que “Primeiro, sugerimos que você selecione com seus alunos uma música que está acostumada a ouvir e elabore outra letra. Recomendamos que essa letra seja ensaiada por todos e apresentada” evidencia a valorização a partir do próprio estudante, para que assim seja gerada a curiosidade, essencial para a produção.

Neste ponto Lévy (1999) aponta que a música popular de hoje é mundial, eclética, mutável, sem sistema de controle unificador, e ilustra um universo sem totalidade, caracterizando uma reinvenção de temas de gêneros imemoriais, tratados pelos estudantes, qual produzem música definindo as características do lugar onde vivem.

Ao refletir sobre a atividade o professor 1 destaca ainda que “A integração das turmas foi imediata, uma vez que o trabalho desenvolvido com a participação maciça dos educandos, permitiu em conjunto com as demais disciplinas do projeto denominado cachinhos dourados para a turma do 2 ano 5, o qual também foi estendido à experiência nas turmas do segundo ano do ensino médio”, demonstrando que a partir da realidade dos próprios estudantes é possível construir uma nova forma promover ações e motivar os estudantes.

A ideia de que o conteúdo une o processo e o resultado, a função e a forma, o passado e o futuro, o objeto e o sujeito, o natural e o social, supõe conforme Santos (2012) o tratamento analítico do espaço como um conjunto inseparável de sistemas de objetos e sistemas de ações, demonstrando a compreensão da natureza do espaço a partir da produção musical.

Já as professoras 2 e 3, pertencentes à equipe pedagógica e diretiva da unidade escolar, destacam que “surgiu à ideia de um teatro com alunos do Ensino Médio focando as TDIC”, a partir do projeto cachinhos dourados, onde contribuíram com auxílio pedagógico.

Ao enfocarmos nas experiências do professor 4, relata o “estudo das linguagens cênicas e musicais”, e destaca que “Durante todo esse percurso, havia conversas com as demais professoras envolvidos no curso de Educação na Cultura Digital - UFSC, para que em nosso trabalho houvesse uma interligação, e conseqüentemente, que os alunos entendessem a importância do trabalho interdisciplinar”, reforçando o trabalho coletivo do projeto cachinhos dourados, o que fica evidente que as ações propostas partiram das capacitações da formação continuada, grande instrumento motivador.

O professor 5, enfatiza que “todo o trabalho planejado e executado ao longo desse semestre, desde a primeira ideia até a produção final serviu para a nossa integração e amadurecimento enquanto educadores”, o que demonstra à efetiva ressignificação enquanto profissional da educação, com o trabalho efetivo com os seus pares.

Desta forma conforme Lévy (1999), a atividade humana abrange, pessoas vivas e pensantes, entidades materiais naturais e artificiais, e ideias e representações, o que enfatiza a interligação entre as práticas realizadas no ambiente escolar.

Fica portanto evidente que o planejamento coletivo realizado, e a “[...] compreensão das diferentes maneiras de o homem se relacionar com o mundo” (DUARTE JUNIOR, 1994, p.15), é concreta e eficiente.

Da escolha da música e da obra, dos ajustes necessários com a participação coletiva, do planejamento, das funções atribuídas a cada estudante, participação efetiva de todos, relatados pelas professoras que para o êxito foi necessário à realização de treinos, períodos de gravações, edição final e por fim a apresentação para o Ensino Fundamental anos iniciais, propiciam o conhecimento e uma nova forma de compreender a realidade do mundo global.

Complementando os relatos sobre o tema, as professoras relataram suas experiências a partir de um trabalho em conjunto, onde contou com planejamento, aprimoramento e execução coletiva, oportunizando aos estudantes uma integração interdisciplinar, incentivada pelo curso que estavam fazendo.

O resultado da ação de valorização do sujeito, foi à produção de vídeos pelos educandos, socializados no blog da escola e apresentados aos estudantes do ensino fundamental. Neste ponto Tardif (1999), afirma que é necessário interessar-se pelos saberes e subjetividade dos educandos e penetrar no cerne do processo de escolarização, tendo por objetivo a formação real do sujeito.

A vivência do coletivo, identificada pela integração das professoras, permite a produção escolar, para o trabalho existir é necessário alguém que saiba fazê-lo, e a integração das disciplinas permite um aperfeiçoamento no modo de fazer e executar as ações escolares conforme o próprio Tardif (1999).

A UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS NA REALIZAÇÃO DAS AÇÕES

A utilização das tecnologias tem enfoque no computador com softwares utilizados para o planejamento e edição dos vídeos e publicações dos trabalhos, na sala de informática para assistirem vídeos e realizarem pesquisas na rede mundial de computadores, nos smartphones com seus aplicativos de propriedade dos estudantes para gravações e comunicações fora da sala de aula, e nas câmaras digitais e filmadoras para gravações e edições.

As professoras reforçaram as tecnologias da unidade escolar: sala de informática, câmara filmadora, câmara fotográfica e computadores, também identificaram que “[...] os computadores pessoais aumentaram a capacidade de agir e de comunicar dos indivíduos” (LEVY, 1999, p. 23) e a desatualização tecnológica da escola prejudica os educandos, pois em sala de aula são proibidos de utilizarem o telefone.

Enfatizado por Lévy (1999) o digital encontra-se no início de sua trajetória, mas em ritmo acelerado, numa comunicação multimodal, cada vez mais comuns, requerendo uma nova forma de atuação do estado, principalmente do estado na atualização tecnológica.

O próprio Lévy afirma que “A aceleração é tão forte e tão generalizada que até mesmo os mais ‘ligados’ encontram-se, em graus diversos” (1999, p. 28), ou seja a preocupação das professoras em usar a melhor tecnologia, neste quesito enfrentam desafios e restrições.

As professoras relataram a completude das ações através da interligação das disciplinas e das ações a serem produzidas, e conforme Levy (1999), a inteligência coletiva é uma das principais condições que fornece o ambiente propício para o trabalho coletivo, o que ressalta que é um veneno para quem fica de fora e um remédio para quem mergulha, assim o desenvolvimento no ambiente escolar foi oportuno, a fim de oportunizar aos estudantes a produção do saber a partir do seu conhecimento.

Neste sentido Levy (1999) também reforça que o computador sintetiza a imagem em função dos dados (constantes) dessa matriz e das informações (variáveis) a respeito da posição do explorador e de suas ações anteriores, permitindo o planejamento, a execução e divulgação dos trabalhos realizados.

Todos os pesquisados foram unânimes em destacar a importância da web para divulgação dos trabalhos produzidos. O compartilhamento dos trabalhos executados, no mundo digital que o Lévy (1999) descreve como transformar em número, e ao poder ser explicitada ou medida por ser traduzida digitalmente e assim processada, o computador como um operador de virtualização da informação, neste caso destacamos o computador de mão, o tablet, e o smartphone.

Ao enfocarmos a utilização das tecnologias, o professor 5 destacou, “No entanto, enquanto grupo, sentimos que as tecnologias precisam fazer parte também do dia a dia dos alunos do ensino fundamental, anos iniciais de forma que eles entendam a importância e a responsabilidade que se deve ter em relação às tecnologias”.

É necessário “[...] compreender-se que a realidade não é algo dado, que está aí se oferecendo aos olhos humanos, olhos que simplesmente a registrariam feito um espelho ou câmara fotográfica” (DUARTE JUNIOR, 1994, p.12), mas sim uma significância.

Em suma a utilização das tecnologias digitais no ambiente escolar conforme Santaella (2003), resultam numa recodificação de linguagens, de mídias, de formas de arte e estética, criando condições próprias, neste ambiente que tem uma velocidade frenética, mas ainda com dificuldade de acesso, face às condições disponibilizadas pela escola.

Nesta interatividade “assinala muito mais um problema, a necessidade de um novo trabalho de observação, de concepção e de avaliação dos modos de comunicação, do que uma características simples e unívoca atribuível a um sistema específico” (LEVY, 199, p.82), neste enfoque o diálogo recíproco pode ser identificado entre as professoras e os estudantes para a elaboração do projeto.

As professoras relatam também a construção da comunidade virtual para comunicação e aproximar-se do coletivo, e de forma mais rápida solucionar as dúvidas surgidas pelos estudantes e propor aperfeiçoamentos do projeto, o que reforça importância conforme Levy (1999) de que “um grupo humano qualquer só se interessa em constituir-se como comunidade virtual para aproximar-se do ideal do coletivo inteligente, mais imaginativo” (p.130).

A rede mundial de computadores, é um hipertexto gigante, que possibilitou a divulgação da produção dos estudantes no canal do blog da escola, é portanto uma interface de integração, evitando a utilização de papéis, o que contribui para a preservação do meio ambiente.

ESTRADA SINUOSA

As professoras destacaram as dificuldades da ação em função do cronograma apertado, em face de redução das aulas regulares, em função das reuniões pedagógicas referente à Base Nacional Comum, de palestras agendadas pela Escola, das apresentações dos planos de gestão dos candidatos à direção da escola. Além dessas dificuldades o professor 1 destacou as dificuldades de agendamento das tecnologias digitais de integração e comunicação da escola, pois em muitos momentos existiu a necessidade de transferir a gravação por falta de equipamentos ou necessidade de ceder a colegas, face ao número reduzido no ambiente escolar.

Como o trabalho era realizado somente pelas disciplinas de Arte, Geografia, Língua Portuguesa e Língua Inglesa, a dificuldade na execução de tarefas que necessitassem de períodos maiores do que uma aula tornou-se latente.

As professoras 2 e 3 também relataram a dificuldade da utilização das tecnologias digitais de comunicação e informação, em face de não previsão no projeto político pedagógico e no regimento interno da escola.

A professora 4 relatou à dificuldade da realização das gravações realizadas fora do ambiente escolar, considerando a necessidade do uso das tecnologias, neste caso as tecnologias utilizadas foram dos próprios estudantes, com destaque para o uso do smartphone.

As professoras identificaram que os estudantes possuem ferramentas tecnológicas superiores as disponibilizadas pela instituição, com o inconveniente de leis proibitivas de acesso as tecnologias dos próprios estudantes em sala de aula.

A lei estadual n. 14.362/2008 que proíbe o uso de telefones celulares nas Escolas públicas de Santa Catarina, que em seu Artigo 1 assim estabelece: Fica proibido o uso de telefone celular nas salas de aula das escolas públicas e privadas no Estado de Santa Catarina, torna o problema urgente e requer uma transformação, é necessário permitir o uso.

Conforme Tardif a cibercultura ou cultura digital, através do ciberespaço será

[...] o principal equipamento coletivo internacional da memória, pensamento e comunicação. Em resumo, em algumas dezenas de anos, o ciberespaço, suas comunidades virtuais, suas reservas de imagens, suas simulações interativas, sua irresistível proliferação de textos e signos, será o mediador essencial da inteligência coletiva da humanidade. Com esse novo suporte de informação e de comunicação emergem gêneros de conhecimento inusitados, critérios de avaliação inéditos para orientar o saber, novos atores na produção e tratamento dos conhecimentos. Qualquer política de educação terá que levar isso em conta.(1999, p.167)

Uma reformulação sobre a utilização de tecnologias no ambiente escolar precisa ser refletida, pois no universo digital, é primordial que se utilize equipamentos de alta tecnologia, estes de posse dos próprios educandos, facilitaria a intermediação do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O cotidiano escolar sofreu significativas alterações, em face da cultura digital, Netto (2012) pontua que “um espaço onde o acaso, o inesperado, o prazer profundo de repente descoberto num dia qualquer” (p.19), passa a alterar as práticas educacionais.

Através desse inesperado fica evidente que ao ser planejada de forma adequada e interligada entre as disciplinas, é possível constituirmos projetos interdisciplinares, conforme os projetos destacados, com enfoque no estudante a partir de sua realidade social, o que faz das tecnologias digitais de informação e comunicação, ferramentas espetaculares.

No universo escolar, o estado através de “regulamentos e leis, pelas proibições ou intervenções múltiplas” (NETTO, p.19) tende a modelar a vida estudantil, em referência a inserção no mundo digital, o estado prejudica a construção do conhecimento, face à proibição de tecnologias atrativas, como o smartphone, e assim torna a escola desmotivadora.

Com o advento das tecnologias digitais de informação e comunicação, a possibilidade de imersão na construção do conhecimento aumenta, e a preocupação do Estado que modela o sujeito tende a ser efetiva, portanto é necessário aprimorar a legislação para tornar a escola atrativa.

Neste rito do processo educacional conforme as experiências relatadas, foi possível perceber que partindo da totalidade evitando o reducionismo, é possível juntarmos o tradicional com o digital no universo escolar e trazer a luz do conhecimento experiências exitosas.

Nas categorias que estruturam nosso pensamento, a escola constitui o instrumento capaz de organizar, para evitar indivíduos que sejam apenas reprodutores, mas que sejam construtores e elaboradores de trabalhos, capazes de produzirem trabalhos espetaculares ao utilizarem as ferramentas tecnológicas.

É neste momento que a realização da atividade a partir da realidade do aluno permite a compreensão do mundo na construção do saber, e o digital cria novas relações muitas vezes conflitantes entre o poder constituído e a nova forma de produção do saber e de comunicação.

Em suma percebemos a alteração cultural promovida pelo acesso à informação, a mudança no ambiente escolar requer uma ressignificação no modo de agir do professor, passando a ser o mediador do conhecimento na formação humana integral do sujeito.

REFERÊNCIAS

AMARAL, D. P.; et al. **EEB Alexandre de Gusmão e sua relação com as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC)**. Disponível em: <<http://www.youblisher.com/p/1323749-Atividade-3-Plano-de-Acao-Coletivo-EEB-Alexandre-de-Gusmao/>>. Acesso em: 05 jun. 2016.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.

CHINI, K.C.; et al. **ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA ALEXANDRE DE GUSMÃO – BOM RETIRO**. 2015. Disponível em: <<https://prezi.com/rrrycr0udiq3/escola-de-educacao-basica-alexandre-de-gusmao-bom-retiro/>>. Acesso em: 05 jun. 2016.

DA MATTA, R.. **Você tem cultura**. In: Explorações: ensaios de sociologia interpretativa. Rio de Janeiro: Rocco, 1986. (P. 121-128). Disponível em: <http://naui.ufsc.br/files/2010/09/DAMATTA_voce_tem_cultura.pdf> Acesso em 10 abr 2016.

DUARTE JUNIOR, J. F. **O que é realidade**. São Paulo: Brasiliense, 2000.

FANTON, D. **Aproximações entre direito e antropologia: uma reflexão** a partir do projeto de lei n. 1057/2007, 2009. Disponível em <[Http:www3.pucrs.br/pucrs/files/uni/poa/direito/graduação/tcc/tcc2/trabalhos2009_2/debo-ra_fanton.pdf](http://www3.pucrs.br/pucrs/files/uni/poa/direito/graduação/tcc/tcc2/trabalhos2009_2/debo-ra_fanton.pdf)>. Acesso em 14 abr 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996

GODINHO, M. L. V.; et al.. **Socialização de Experiências**. 2016. Disponível em: <<http://eebalexandregusmao.blogspot.com.br/2015/12/universidadefederal-de-santa-catarina.html>>. Acesso em: 30 maio 2016.

HENRIQUE, K. A. S.; et al. **Bom Retiro é o nosso Lugar!!!** 2015. Disponível em: <<http://eebalexandregusmao.blogspot.com.br/search?updated-max=2015-12-10T18:59:00-02:00&max-results=10&start=14&by-date=false>>. Acesso em: 01 maio 2016.

LÉVI, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34 Ltda, 1999.

NETTO, J.P.; CARVALHO, M.C. **Cotidiano: conhecimento e crítica**. 10ª ed. São Paulo: Cortêz, 2012. (P. 13-29)

SANTAELLA, L.. **Da cultura das mídias à cibercultura**: o advento do pós humano. Revista Famecos. Porto Alegre, n. 22, 2003. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/3229/2493>>. Acesso em 10 abr 2016.

SANTOS, M. – **A natureza do espaço**. Técnica e Tempo. Razão e Emoção. 4.ed. São Paulo: EDUSP, 2012.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

INOVAÇÃO EDUCACIONAL: UM ESTUDO NO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO DA UNOESC

Carla Fabiana Cazella – Unoesc

carla.cazella@unoesc.edu.br

Luiz Carlos Lückmann – Unoesc

luiz.luckmann@unoesc.edu.br

Eixo temático: Estratégias e Experiências Educativas

Categoria: Comunicação oral

RESUMO

Considerando o cenário do ensino superior no Brasil, a pesquisa analisou a concepção dos gestores e professores do Curso de Administração da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc) sobre Docência Universitária e Inovação Pedagógica. A pesquisa teve como objetivo identificar as inovações pedagógicas no Curso de Administração da Unoesc. Observou-se que a maioria dos professores não limita a inovação ao uso das novas tecnologias, revelando, assim, que entendem o espaço acadêmico como centro de socialização de conhecimentos relevantes, visando uma nova formação, compreensiva e integral.

Palavras-chave: Docência Universitária. Inovação Pedagógica. Educação Superior.

INTRODUÇÃO

A atividade de ensino na universidade em função das necessidades apresentadas pela nova conjuntura, nesse século XXI, exigem que a universidade incorpore uma nova lógica, com a adoção de novos desenhos curriculares, inovações de natureza tecnológica, conhecimentos instrumentais em estreita vinculação com as necessidades imediatas do mundo de trabalho.

Combinar a formação e requalificação profissional para um mercado extremamente volátil com o rigor e a qualidade acadêmica e articular as experiências profissionais e as expectativas imediatas dos alunos com as práticas pedagógicas consolidadas dos docentes, constituem desafios complexos. Tal complexidade advém da necessidade de elaboração de uma concepção pedagógica que, a partir da experiência de cada docente, seja o fio condutor que dê significado aos saberes e práticas compartilhadas com os alunos, inclusive redefinindo expectativas e demandas consoantes aos desafios da sociedade em constante transformação. Essa construção tem como ponto de partida o compromisso com uma universidade crítico-reflexiva, a qualidade do ensino sociocultural, o exercício da articulação teoria/prática e a conquista de níveis crescentes de interdisciplinaridade, conforme acentua Zabalsa (2004).

Nessa direção, faz-se necessário lançar um olhar sobre a Docência do Ensino Superior em uma perspectiva de ressignificação de seu papel acadêmico e social, a fim de compreender suas diferentes faces, para poder superar os desafios e buscar a complementação, a sustentação e o equilíbrio entre elas.

Os cursos de graduação de uma instituição de educação superior não podem ser tratados como uma organização comercial de qualquer segmento, pois isto compromete a função social no contexto da sociedade onde está inserido que demarca sua dinâmica e modo de existência. Se o que se espera da instituição é exclusivamente formação de mão de obra e de cidadão produtivo que atenda às demandas do mercado, não se contribuirá com o desenvolvimento da autonomia e criticidade, que constituem fatores primordiais de formação para o exercício profissional em uma perspectiva de competência multidimensional que implica as dimensões técnica, humana, política, social, ética e estética.

Quando dispensamos à universidade o mesmo tratamento que a uma empresa com fins lucrativos e mercadológicos, perdemos a sua essência de inteligibilidade e sapiência. Perdemos sua função de transformação e intervenção no mundo que nos rodeia, legitimando a prática social, com vistas à ascensão da qualidade de vida. (LÜCKMANN, 2007). Assim, Lückmann (2007, p. 46), revela que:

[...] lógica que orienta a educação superior no país é a lógica da diversificação e da diferenciação, associada à flexibilidade, à competitividade e à avaliação, rompendo com a garantia do princípio da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão. Tal lógica está relacionada à tese do Banco Mundial de que o modelo de universidade de pesquisa, adotado no Brasil a partir da Lei 5.540/68, é excessivamente caro e, por causa disso, em curto prazo inviável financeiramente.

Nessa direção, nesse estudo nos debruçamos a investigar os desafios da docência universitária para a inovação pedagógica no Curso de Administração da Unoesc.

O CURSO DE ADMINISTRAÇÃO DA UNOESC EM FOCO

O esboço para implantação do primeiro curso superior no Vale do Rio do Peixe foi encomendado à Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e realizado em 1969, quando o Reitor era Celestino Sachet, cujo documento histórico se encontra na biblioteca da Unoesc. Tal documento recomendou a implantação da Faculdade de Administração de Joaçaba (FAJO), sendo o Curso de Administração de Empresas autorizado em 1972.

Até a implantação do Curso de Administração, a FUOC era dirigida pelo presidente do Conselho Curador da Fundação, Jayme Scherer, sendo este também o primeiro dirigente (1969-1971), e tendo como segundo presidente do Conselho Curador Irineu Weiller (1971-1972).

Quando foi autorizado o Curso de Administração, a FUOC (hoje Fundação do Oeste de Santa Catarina – Funoesc) implantou a figura do Diretor Geral da Fundação e do Diretor da Faculdade de Administração. Assim, foi o Dr. João Eduardo de Souza Varela, em 1972, seu primeiro Diretor Geral. Tendo sido concursado para a Magistratura, retirou-se de Joaçaba, assumindo então em seu lugar, como Diretor Geral, Aurivan Massignan, no período de 1973 e 1974. Ainda ao final de 1974 assumiu como Diretor Geral Nilton José de Carvalho (1974 a 1977). Nessa gestão foi criada a Faculdade de Educação, com os cursos de Pedagogia e Estudos Sociais, que iniciaram seu funcionamento no Colégio Cristo Rei, na cidade de Joaçaba – SC. No período, foi encaminhado o reconhecimento do Curso de Administração, cujo profissional fundamental para o seu êxito foi Francisco Ansiliero.

Administração foi o primeiro curso superior oferecido pela Unoesc à sociedade regional do Oeste de Santa Catarina e elemento importante no processo histórico de construção e do seu credenciamento como Universidade. É mais antigo que a própria Unoesc, que foi credenciada pelo Poder Público 24 anos após o ingresso da primeira turma de Administração, em 1972, no município de Joaçaba, o qual completou 42 anos de existência neste ano de 2014 (UNOESC, 2011).

Em setembro de 2011, a Unoesc instituiu, por meio da RES.142/CONSUN/2011¹, um novo Projeto Pedagógico para o Curso de Administração, unificando-o em todos os seus *campi*. O Projeto Pedagógico do Curso de Administração (PPCA) foi atualizado com a finalidade de adequá-lo às novas realidades. No início trazia currículos fechados/mínimos, mas com o advento das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) (BRASIL, 2002), aderiu à evolução e às demandas sociais, políticas e econômicas, tornando-se um Curso mais dinâmico, capaz de acompanhar o processo histórico de transformação da sociedade, contribuindo com o desenvolvimento regional. Além disso, pretendeu-se, também, adequar o Projeto Pedagógico do Curso de Administração à missão, visão e valores declarados pela Unoesc no seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), cujos pressupostos devem ser seguidos em todas as atividades que a Universidade do Oeste de Santa Catarina desenvolve ou vier a desenvolver, como a seguir apresentado (UNOESC, 2011).

Conforme o PPC (UNOESC, 2011) do Curso de Administração para todos os campi, a busca da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão é um forte elemento da organização curricular, uma vez que possibilita não apenas a formação de um egresso melhor articulado com o mundo do trabalho, mas também porque permite ao Curso o estreitamento de suas relações com o mercado, possibilitando melhores indicadores para as necessárias avaliações e revisões da proposta formativa do seu Projeto Pedagógico. O projeto pedagógico, ora unificado, é a consolidação de uma caminhada e da maturidade do curso, resultado de transformações e de eventos histórico-sociais, e do esforço desenvolvido pela comunidade acadêmica do Curso de Administração da Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC, 2011).

Para a obtenção destes objetivos, a Unoesc aplica ao Curso de Administração a matriz curricular 45 (ANEXO A), de acordo com o PPC aprovado em 2011, tendo tal matriz entrado em vigor no início de 2012.

Assim, buscamos, por esta pesquisa, a melhoria pela aplicabilidade das teorias que permeiam os componentes curriculares integrantes da matriz curricular, intensificando a formação humana dos alunos, advinda da prática pedagógica dos docentes, procurando inová-las diante do contexto e necessidade de cada *campi* da Unoesc, mantendo, porém, a unidade no Curso oferecido nos diversos campi.

Na condição de coordenadora e docente do Curso de Administração da Unoesc Chapecó, em julho de 2012, propusemos uma inovação pedagógica, no ato uma inovação: a criação da empresa Junior, sendo que esta idéia foi aceita e incentivada pela atual Direção da Unoesc Chapecó.

¹ Disponível em: <http://unoesc.edu.br/sites/default/files/res_142_consun2011-alteracao_pp_administracao-unoesc.pdf>.

Desafio aceito por acadêmicos e colegiado, iniciamos um novo ciclo pedagógico no Curso de Administração da Unoesc Chapecó, disciplinas alinhadas por projetos integradores e projetos amarrados à empresa junior, onde os jovens estudantes conseguem alinhar teoria e prática, tendo experiências do mundo real, e não mais apenas estudantes de Administração. Este projeto nos instigou a pesquisar o que pensavam coordenadores e professores, docentes do Curso de Administração da Unoesc sobre suas práticas em sala de aula e o uso de metodologias ativas, com ênfase na aprendizagem.

INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO _ O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS COM ÊNFASE NA APRENDIZAGEM.

A discussão sobre inovação educacional remete às mudanças no intermédio pedagógico por meio, sobretudo, da introdução de novos materiais, recursos, atividades e, até mesmo, novas técnicas no âmbito da ação/prática pedagógica, visando alcançar novos objetivos e/ou resultados. Incumbe esclarecer que mediação pedagógica pode ser percebida como a atuação do professor como ponte entre o aluno/aprendiz e sua aprendizagem no processo de produção de conhecimento.

De acordo com Masetto (2000, p. 145),

É a forma de se apresentar e tratar um conteúdo ou tema que ajuda o aprendiz a coletar informações, relacioná-las, organizá-las, manipulá-las, discuti-las e debatê-las com seus colegas, com o professor e com outras pessoas (interaprendizagem), até chegar a produzir um conhecimento que seja significativo para ele, conhecimento que se incorpore ao seu mundo intelectual e vivencial, e que o ajude a compreender sua realidade humana e social, e mesmo a interferir nela.

Entendemos que o processo de realização da inovação pode ser introduzido de diversas maneiras, independente da forma, inovação educativa implica uma mudança planejada com o propósito de dotar de capacidade a organização, instituição ou sistema, para satisfazer aos objetivos que motivam a própria inovação. Assim, inovação educacional pode ser entendida como a busca de respostas aos desafios presentes na dinâmica das práticas pedagógicas, a partir da análise e reflexão que se faz do contexto sociocultural e efetivas contribuições que tais inovações podem oferecer para enfrentar estes desafios.

Rios e Sopelsa (2013, p. 61) advertem que:

Em razão das inovações educacionais envolverem mudanças duradouras, faz-se necessário considerar o tempo para a reflexão dos professores, a fim de se desencadear uma disposição permanente em direção à inovação, tendo como horizonte o crescimento pessoal e institucional, a melhoria do estado das coisas vigentes, a construção de conhecimento, a subjetividade e cidadania e a superação da fragmentação das ciências.

As inovações aparecem vinculadas a diversas questões, como, por exemplo: ideológicas, sociais, políticas, econômicas e dependem do contexto que se apresentam. De forma geral, pela leitura de artigos que tratam deste tema, e observando o contexto da universidade o qual estamos inseridos, atualmente existe uma grande preocupação das instituições de ensino superior no Brasil com a formação de seu colegiado e com a prática que é disseminada em sala de aula, ou mesmo fora dela. Sendo assim, inovar passou a ser a palavra com destaque, em que a organização do currículo de curso, ligado aos documentos regulamentadores da universidade e estes ligados diretamente à prática pedagógica do professor, vem em busca da tão almejada qualidade dos processos de ensino e aprendizagem. Assim, a inovação é pensada como forma de melhorar a qualidade do aprendizado de seus alunos.

De acordo com Hernandez (2000), a inovação procede da confluência de uma multiplicidade de olhares e conceitos que resultam dos que tem algum tipo de relação com ela. A inovação como uma tarefa complexa, mas socialmente necessária. Para Carbonell (2002), inovação é um conjunto de influências e decisões que visam transformar e inserir novos materiais curriculares, estratégias de ensino e aprendizagem e outras formas de organizar e gerir o currículo, a escola e a dinâmica da classe.

Quando nos referimos à inovação, geralmente fazemos referência a sinônimo de mudança, renovação ou reforma, no entanto, cabem observações. A inovação não é uma mudança qualquer, ela tem um caráter intencional, afastando do seu campo as mudanças produzidas pela evolução “natural” do sistema. Entende-se, assim, que a inovação é determinada, propondo uma melhoria na ação, implica rupturas ou quebra com a situação vigente, mesmo sendo

temporária e parcial. Inovar julga trazer à realidade algo que tem sentido de novo, em vez de renovar o que não modifica essências (Alencar, 1996; Huberman, 1973; Ferretti, 1995; SANTOS, 1989).

Instituições educacionais cuidadosas às mudanças escolhem caminhos que proporcionam mudanças significativas no processo de ensino aprendizagem, tentando ampliar as práticas dos professores, com envolvimento maior do aluno. Se utilizando das metodologias ativas, como ensino por projetos de forma mais interdisciplinar, e a sala de aula invertida, como a empresa junior. Os espaços físicos, as metodologias, as atividades práticas orientadas por professores, todas entram no âmbito da educação educacional, propondo que o aluno seja proativo, e não mais mero receptor de informações. Nas metodologias ativas de aprendizagem, o aprendizado se dá a partir de problemas e casos reais, idênticos aos que os alunos vivenciarão na vida profissional.

Devido a tantas mudanças e inovações de ordem tecnológica, o professor da educação superior necessita também rever se sua docência universitária busca inovar, melhorar e acompanhar as mudanças do mundo atual. Segundo Carbonell (2002, p. 20): A inovação educativa, em determinados contextos, associa-se à renovação pedagógica. E também à mudança e à melhoria, ainda que nem sempre uma mudança implique melhoria: toda melhoria implica mudança.” Assim, faz-se necessário problematizar a prática docente, para que estas reflitam na formação de profissionais/cidadãos críticos reflexivos, os quais possam contribuir de forma ética para a sociedade em que estão inseridos.

A inovação pedagógica está ligada aos processos de ensino e de aprendizagem que requer mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas, e um posicionamento mais crítico das práticas pedagógicas tradicionais.

Destacam Rios e Sopelsa (2013, p. 63) que:

Nessa direção, pensar inovação educacional requer professores inovadores que estejam imbuídos de impelir os alunos à construção do conhecimento, tendo em vista as suas dimensões epistemológicas, sociais, políticas e éticas. Tal perspectiva está atrelada a um processo de formação permanente e contínuo que contribua para os professores repensarem, no coletivo, as suas práticas pedagógicas, por meio de problematizações que ocorram no diálogo.

Sendo assim, a inovação implica diretamente as práticas pedagógicas e não reformas curriculares ou mudanças conteudistas, ainda que elas possam sugerir ou até mesmo nortear-nos no rumo de mudanças qualitativas.

Inovação pedagógica, para ser compreendida, necessita ser estudada no local em que os fenômenos ocorrem e se valendo de observações que busquem entender como eles acontecem. Carbonell (2002) afirma a respeito da importância de considerar que a educação institucionalizada preserva as práticas tradicionais, encontrando sempre pretextos para impor a ortodoxia. Dessa forma, ainda que não unicamente, a inovação pedagógica está atrelada à formação de professores, pois implica um processo que envolve reflexão, criatividade e sentido crítico e autocrítico.

Assim, é preciso considerar que a implementação de um novo comportamento passa pela cultura das organizações, e para realização da mudança cultural é necessário que as justificativas para tal venham a agregar, o que pode denotar que as mudanças tenham que se basear em razões internas, em novos valores e crenças. “A inovação não se decreta. A inovação não se impõe. A inovação não é um produto. É um processo. Uma atitude. É uma maneira de ser e estar na educação.” (NÓVOA apud CARDOSO, 2003, p. 14).

Percebemos que a inovação pedagógica vem se alojando e o professor pode rever quais práticas pedagógicas irá empregar no seu dia a dia. Segundo Moraes (1996), é necessário repudiar a abordagem pedagógica tradicional, que realça a transmissão, em que conteúdos e informações são passados inteiramente do professor para o aluno, mediante processo reprodutivo, para criar uma nova conjuntura educacional que destaca a construção atingida pelo indivíduo, por meio de uma pedagogia ativa e dinâmica, apoiada na descoberta, na investigação e no diálogo.

Diante do exposto, podemos observar que a efetivação da inovação pedagógica é complexa e necessita repensar essencialmente a forma de como o educador pode favorecer o crescimento dos sujeitos sociais, de forma que a universidade dialogue com a sociedade e não se finde em uma redoma sustentada pela alienação.

Esse cenário nos incita indagações, na condição de docente, coordenadora de Curso de Administração e pesquisadora de uma Universidade a respeito de como construir a prática pedagógica em meio às inovações e mudanças constantes da sociedade? Quais os desafios a serem enfrentados? Quais os caminhos para a efetivação da inovação pedagógica?

Ainda que essas indagações permaneçam, na próxima seção apresentamos as discussões dos dados que, em parte, aponta-nos caminhos e direções para a inovação das práticas pedagógicas dos docentes do Curso de Administração da Unoesc.

A PESQUISA: INOVAÇÃO EDUCACIONAL NO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO DA UNOESC SOBRE A ÓTICA DO COLEGIADO

A pesquisa realizada com professores e coordenadores, investigam a inovação educacional e o uso de metodologias ativas no Curso em estudo. Para efeito de identificação, utilizamos a letra P acompanhada de índices numéricos para os professores, e a letra C acompanhada de índices numéricos para os coordenadores de curso.

Identificamos que 82% dos respondentes identificam inovações pedagógicas na própria prática docente, sendo que apenas 18% dos entrevistados responderam não identificar. É importante ressaltar que o fato da maioria dos professores identificarem inovações na sua prática pedagógica, não exime a necessidade do Curso de Administração, por meio dos coordenadores, estar problematizando junto ao grupo o que seja inovação.

Sendo assim, há que se levar em conta os conflitos, as negociações e as culturas distintas da mesma realidade, pois a inovação é um fenômeno complexo que envolve processos subjetivos de conduta racional e emocional. Como afirma Hernandez (2000), o repensar de uma inovação deve ser atrelado de forma contínua, principalmente se referir a uma adoção curricular; é necessário não destacar papéis específicos e criar uma burocracia excessiva. É preciso ter cuidado na hora de estabelecer obrigações, relações e privilégios, inovação pode levar ao questionamento de todo o sistema, o que implica a idéia de revisão contínua.

De acordo com a tabela abaixo, quando questionados se identificam inovações na sua prática docente, 42 (82%) dos 50 respondentes afirmaram que identificam inovações em suas práticas docentes. A partir da resposta afirmativa, foram questionadas quais são as práticas inovadoras.

Em relação à metodologia foram ressaltadas as técnicas de ensino; a pesquisa; a relação teoria/prática e a interdisciplinaridade.

Tabela – Foco = Identificação de práticas inovadoras

2- Você identifica inovações pedagógicas na sua prática docente? Se sim, quais?		
CATEGORIA	Número	(%)
Novas metodologias de ensino(metodologias ativas)	12	29,3%
Alinhar teoria e pratica – estudo de caso	8	19,5%
Tecnologia	5	12,2%
Não respondeu	4	9,8%
Pesquisa	4	9,8%
Debate	3	7,3%
Interdisciplinaridade	3	7,3%
Andragogia	1	2,4%
Leitura	1	2,4%

Fonte: os autores.

Em se tratando de novas metodologias de ensino, doze dos respondentes (29,3%) incluem o simulador empresarial em aula, e esse número é significativo. Vale destacar que o lúdico sempre foi usado por meio de brincadeiras e jogos para transmissão de valores, conhecimentos, técnicas e estratégias em ambientes educacionais. Os jogos empresariais, ou simuladores empresariais, ganharam destaque no cenário empresarial e acadêmico da última década e tem sido utilizado como ferramenta de treinamento no meio empresarial e de aprendizagem no meio acadêmico.

Segundo Gil (2013, p. 194):

Os jogos vêm sendo cada vez mais utilizados como recurso para facilitar a aprendizagem nos diferentes níveis de ensino. [...] Nos cursos de Administração, os jogos constituem estratégias privilegiadas em algumas disciplinas, em virtude principalmente do sucesso que encontraram no treinamento empresarial.

A citação do autor coaduna com as falas dos professores:

Aplicação de jogo popular na vinculação com o estudo em sala de aula. Principalmente o jogo Monopoly (Banco Imobiliário), em que as empresas criadas pelos alunos assumem no final do semestre um valor e suas logomarcas são escaneadas e colocadas no tabuleiro, e passam a integrar o jogo chamado Chapecópoly, com o Desbravador na parte central do jogo que utiliza cartões de crédito para aquisição das empresas (P45).

Além de instigar a curiosidade, a autoconfiança e a autonomia, o jogo proporciona o desenvolvimento da linguagem empresarial, do pensamento, da concentração e atenção. Percebe-se que, nesta etapa, o lúdico é imprescindível à saúde física, emocional e intelectual do estudante. De acordo com Santos (2003), os jogos de empresa são ensaios matemáticos, ou até mesmo abstrações simplificadas de uma posição pautada com o mundo dos negócios. Os partícipes do jogo, individualmente ou em equipes, administram a empresa como um todo ou em parte dela, por meio de decisões sequenciais. Segundo o autor, os jogos de empresas, da mesma maneira podem ser acentuados como uma simulação para a tomada de decisões em torno de um modelo de intervenção de negócios, onde os participantes adotam o papel de administradores de uma empresa simulada, capacitando assumir diversos papéis na empresa e definirem objetivos, metas e estratégias.

Dando sequência à análise, percebemos que alguns respondentes citam o estudo de caso como uma ferramenta de inovação.

Utilização de estudo de caso simples em todas as aulas, mediante o uso de textos curtos que falam sobre boas práticas de Administração em que o aluno é solicitado a ler, interpretar o texto e posicionar-se a respeito do assunto, com quatro objetivos: melhorar a sua leitura, melhorar a sua interpretação, melhorar a sua redação e incorporar linguagem técnica e dicas práticas que são possíveis de serem aplicadas de imediato nos locais em que os alunos trabalham (P38).

Oito docentes (19,5%) relacionam o estudo de caso à teoria/prática, e apontam como sendo inovação pedagógica expressa em suas práticas. O estudo de caso vem sendo utilizado nas aulas acadêmicas em administração. O uso do estudo de caso tem se intensificado nas aulas do Curso, sendo reconhecido como um estudo científico, tendo a finalidade de tornar público à comunidade científica a informação produzida acerca de casos isolados, a fim de poder ser discutido e convalidado em favor do alargamento de uma área específica da ciência, no caso em questão, a administração. Segundo Hartley (1994), o estudo de caso incide em uma investigação desenhada de uma ou mais organizações, com vistas a promover uma análise, explicação e discussão do contexto e dos processos envolvidos no fenômeno em estudo.

Trabalho com estudos de caso - isto intensifica a curiosidade do aluno, instigando sua participação. Precisamos trazer a realidade para a sala de aula (P50).

Ênfase na prática e aplicação da teoria nos casos reais e problemas empresariais (P5).

Identificamos nas respostas, que a maioria dos respondentes alinhou o estudo de caso e as visitas técnicas juntamente com a relação teoria/prática. Conforme Masetto (2012), o ideal é poder contar com várias atividades que relacionem teoria à prática, visando a melhor compreensão pelo acadêmico, a partir do momento que visualiza o ambiente profissional, como, por exemplo, as aulas *in company*, que foram aplicadas no Curso de Administração da Unoesc Chapecó, objetivando articular teoria/prática; os aspectos teóricos nunca estarão dispensados, mas será mais interessante e motivador tratá-los e aprendê-los de forma integrada com a realidade profissional do aluno.

Interação entre práticas acadêmicas e teorias trabalhadas.
Visitas técnicas direcionadas (P23).

Aliar com profundidade a Teoria e a Prática, colocar o acadêmico pra pensar sobre os problemas na gestão das empresas, provocar a aplicação do que foi apresentado teoricamente no ambiente empresarial para resolução de problemas e busca de inovação e empreendedorismo (P24).

Com outro olhar, cinco docentes (12,2%) acreditam inovar com o uso da tecnologia:

Uso de recursos informáticos e de técnicas de fazer os alunos pensarem por si próprios e não entregar a resposta pronta (P3).
Uso de tecnologias e pesquisas (P16).

Diante das respostas dos docentes, quatro (9,8%) destacam que a pesquisa está relacionada com a inovação, como especifica a fala de P48: “Quando instiga o aluno a fazer o trabalho em grupo com pesquisa bibliográfica, comprometendo a argumentação teórica.” (P48).

O uso da pesquisa nos processos de ensino e aprendizagem, segundo Demo (1997b), implica exercício de aprender autônomo e participativo, onde segundo o autor, todos aprendem a aprender, identificando em cada aluno suas habilidades de raciocínio interpretativo e capacidade de comunicação por meio da síntese da pesquisa e da sua própria aplicabilidade.

Discorrendo com a análise, observamos que três dos respondentes (7,3%) reconhecem a interdisciplinaridade como fator de inovação em suas aulas.

Atividades interdisciplinares com visita a empresas (P4).

Trabalhos integrados com outros colegas (P7).

Maior interação e integração com outros cursos e com a comunidade externa. Desenvolvimento de TCCs (principalmente planos de negócios) em parceria com cursos de engenharia, comunicação, direito, contábeis e outros, além de empresas e demais organizações da comunidade externa que pudessem acompanhar e ter acesso aos trabalhos (P15).

As modificações realizadas nas formas de se comunicar pelos avanços no ensino superior permitem a quebra de obstáculos de tempo e espaço, e estabelecem uma nova concepção de conhecimento de cada educador. Neste sentido, entendemos que a interdisciplinaridade vem suprir o formato de currículo fragmentado que temos em nível geral de educação no Brasil.

De acordo com Candau (2001, p. 48):

A dimensão da interdisciplinaridade, também, muda. O aluno na Educação Superior deve estabelecer seus objetivos, selecionar conteúdos de seu interesse, estabelecer estratégias de aprendizagem e organizar as tecnologias que poderão otimizar essa aprendizagem.

Sendo assim, o docente não é o apenas transmissor do conteúdo, e o aluno um simples ouvinte, sendo necessário haver interlocução dos saberes e propostas de desafios, despertando inquietações, com potencial mobilizado de um processo inovador.

Ao serem instigados a refletir sobre o diferencial da disciplina que ministram para o exercício profissional dos egressos do Curso de Administração, os professores apontaram com mais ênfase a inserção profissional e o processo decisório.

De acordo com Cardoso (2003), pretende-se melhorar a prática educativa concentrando componentes integrados de pensamento e ação. Assim sendo, a inovação constitui-se a partir de rupturas epistemológicas, do rompimento com paradigmas que norteiam as práticas pedagógicas, na maioria dos cursos. Coaduna com esta fala a citação de Carbonell (2002, p. 52), “um dos desafios prioritários da mudança educativa é o de conseguir uma confluência e integração das diferentes tradições e manifestações culturais”.

Diante do diálogo com os autores, sentimos que certas respostas expressam o mesmo sentimento: a vontade de mudar ou de inovar, mas percebe-se que atrás desta vontade existem outros fatores - até mesmo resistência por parte dos discentes, os quais influenciam muitas vezes ou não a tomada de decisão.

O professor P10 enfoca a necessidade de se articular teoria e prática, ao se abordar novas metodologias.

Novas formas de ensino-aprendizagem, enfocando problemas do dia a dia nas empresas e fazendo o link da solução proposta com as teorias organizacionais (P10).

Essa consideração coaduna com a assertiva de que a opção metodológica, precisa vir assentada em novos pressupostos, com uma visão macro, buscando a investigação para produção de conhecimento.

Relacionado às novas metodologias, dois professores fizeram referência à interdisciplinaridade, ao conceberem os processos de inovação pedagógica.

No meu caso fazemos trabalhos integrados com as outras disciplinas da fase, o que proporciona um excelente resultado (P6).

Trabalhos integrados com outros colegas (P7).

Considerando que a interdisciplinaridade é uma nova forma de conceber o ensino e o currículo, há potencial para inovação pedagógica ao se realizar trabalhos interdisciplinares.

Chama a atenção que a maioria dos professores não restringem a inovação ao uso das novas tecnologias. De acordo com Carbonell (2002), pedagogias inovadoras buscam formar e conduzir o currículo, as relações em sala de aula e o espaço escolar para que seja possível mergulhar nos conhecimentos socialmente relevantes, visando uma nova formação, compreensiva e integral. Portanto, não se trata da simples modernização da escola, como adquirir novos e modernos computadores, realizar saídas ao entorno, oferecer oficinas. A inovação se menciona à criação de projetos que contribuam para transformar a aula em um espaço mais democrático, atrativo e estimulante.

As respostas dos professores que seguem, demonstram a relação que alguns estabelecem entre a inovação e às novas tecnologias:

Está relacionada aos novos métodos e práticas pedagógicas empregadas em ambiente de sala de aula ou para além, dela, desde que inserido na sistemática normal de ensino e aprendizagem. Neste caso, acrescenta-se às novas tecnologias e sistemática de ensino empregadas para a aprendizagem (P1).

A inovação pedagógica necessariamente passa pela inovação tecnológica. O professor tem que se adaptar e usar as novas tecnologias na área da informática para tornar as suas aulas atraentes (interessantes) (P29).

O uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC), de fato, podem indicar inovação pedagógica. No entanto, é importante ressaltar que a inovação educacional não se restringe à tecnologia, conforme se evidencia na fala de P1. Ao contrário do que assevera P29, ainda que a incorporação das TIC nos processos de ensino e aprendizagem tenham potencial para tornar as aulas dinâmicas e interessantes, provocando inclusive inovação pedagógica, é necessário ressaltar que essa não se restringe ao seu uso.

De fato, a inovação implica mudança, porém, nem toda mudança significa inovação. Rios e Sopelsa (2013, p.10) apontam que “os diversos autores que discutem inovação educacional concordam que esta resulta em uma mudança sistemática, intencional, consentida e planejada, no coletivo.”

As autoras, Rios e Sopelsa (2013, p.15) acrescentam, ainda, que:

Em razão das inovações educacionais envolverem mudanças duradouras, faz-se necessário considerar o tempo para a reflexão dos professores, a fim de se desencadear uma disposição permanente em direção à inovação, tendo como horizonte o crescimento pessoal e institucional, a melhoria do estado das coisas vigentes, a construção de conhecimento, a subjetividade e cidadania e a superação da fragmentação das ciências.

A assertiva das autoras coaduna com a perspectiva de que a mudança paradigmática a qual se refere P 41, “inovar é quebrar paradigmas”, necessita de tempo e diálogo. No âmbito institucional, pode contribuir para a reflexão de docentes, o que implica visão de homem e mundo e ciência da necessidade de se inovar no campo pedagógico.

Ao serem instados a refletir sobre a concepção de inovação pedagógica, quatro coordenadores referiram-se à mudança, tendo “o novo” como aspecto convergente. Conforme evidenciado nas falas, dois coordenadores fizeram referência à mudança relacionada à metodologia de ensino, sendo eles C3 e C5.

É criar uma nova metodologia para o processo de ensino e aprendizagem com resultados comprovados de efetiva elevação de aprendizado pelos alunos (C 5).

Percebemos que as respostas dos coordenadores coadunam com as respostas dos docentes, entendendo que mudança e inovação não estão restritas às mudanças tecnológicas, implicando mudança de conceitos e atitudes.

Sobre as inovações pedagógicas que identificam na prática docente dos professores, as respostas coadunam com as descritas pelos professores, ao citarem a interdisciplinaridade, os seminários, o estudo de caso e as simulações empresariais, convergindo com os aspectos metodológicos, ao que se refere ao currículo e às técnicas de ensino.

Os jogos empresariais, softwer novo, e visão sistêmica e holística, inovação empreendedorismo, nas fases mais adiantadas Simulação de administração de uma empresa e interdisciplinaridade (C1).

Dramatização, resolução de problemas, estudos de casos, e em fase experimental jogos empresariais (C2).

Ações interdisciplinares planejadas em disciplinas curriculares. Atividades que aliem os conhecimentos teóricos e práticos na formação do administrador. Aulas dinâmicas e criativas com estudo de caso, atividades e exercícios (C4).

Vindo ao encontro das sugestões destacadas pelos professores na análise anterior, na visão dos coordenadores, também fica evidenciado os jogos de empresa, estudos de casos, interdisciplinaridade e pesquisa como fatores inovadores para o curso neste momento.

Estudiosos e pesquisadores do ensino superior como Pimenta e Anastasiou (2002), Anastasiou e Alves (2003) e Zabalza (2004) dentre outros, nos instigam para a necessidade do caminho de uma docência fundamentada no ensino, para a docência baseada na aprendizagem; “[...] e a emergente necessidade de ensinar de um modo diferente de como foram ensinados por seus mestres, [...] desenvolver a capacidade de mudar, arriscar e pesquisar” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p.188).

Nesse sentido, observa-se que existe um alinhamento entre o colegiado e coordenação de Curso, entendendo que existe debate sobre técnicas de ensino, construção, pesquisa e inovação educacional.

4 CONSIDERAÇÕES FINAS

A pesquisa teve como objetivo identificar se existem inovações educacionais e conseqüentemente aplicação de metodologias ativas no curso de Administração da Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC). Entendemos que o trabalho contribuiu com o curso de Administração da Unoesc, pois, apoiado por diversos autores mencionados ao longo do trabalho foi possível identificar, o novo sentido que os docentes do curso vem tentando implementar em suas aulas, assumindo uma nova postura, até mesmo em função das complexas e permanentes transformações da sociedade.

Em um momento de mudanças educacionais, não podemos defender apenas um modelo, uma proposta educacional, ou um estilo. Percebemos nas respostas dos professores, que a busca pelo melhor é constante. Ensinar com modelos dinâmicos, com desafios, com projetos reais, equilibrando ensino, pesquisa e extensão, é o caminho mais significativo hoje, tendo em vista o perfil de jovens que recebemos na graduação. Nesta perspectiva de construção educacional, focamos no acompanhamento do ritmo de cada aluno e do seu envolvimento também em atividades em grupo.

Ao contar com a expressiva participação de professores e coordenadores do Curso de Administração, procuramos gerar indagações sobre os fundamentos das práticas pedagógicas e sobre a natureza dos saberes relativos ao ensino da Administração, com potencial para favorecer a ampliação da compreensão sobre a complexidade da prática docente, estabelecendo assim um elo entre o pensamento cotidiano e o pensamento científico.

Destacamos após pesquisas, leituras e nossa própria prática docente, que existe uma preocupação com a formação humanística do profissional da administração, e isto nos chamou a atenção, nos instigando a pesquisar sobre a ação pedagógica e as práticas inovadoras que permeiam o curso.

Nesse sentido, os saberes e práticas da docência universitária e a inovação pedagógica ocupam um lugar central nesta pesquisa, precisamente por serem aspectos que compõem os estudos do ensino da administração. Diante desta pesquisa e do diálogo com os autores, percebemos que o docente universitário tem um grande trabalho a realizar, que é proceder à mediação entre a informação e o aprender, desenvolvendo reflexões necessárias à construção do conhecimento.

Constatou-se que a maioria dos docentes participantes da pesquisa identifica ações inovadoras em sua prática pedagógica, e mesclam a prática docente predominantemente expositiva dialogada, com outras técnicas de ensino, principalmente estudos de caso, trabalhos em grupo e seminários. Certamente, são práticas que propiciam uma postura mais ativa dos alunos, contribuindo para a formação do perfil do egresso.

A discussão sobre inovação educacional remete às mudanças na mediação pedagógica por meio, sobretudo, da inserção de novos materiais, recursos, atividades e, até mesmo, novas técnicas no âmbito da ação/prática pedagógica, visando alcançar novos objetivos e/ou resultados. Percebeu-se que ainda se pode melhorar em atividades de maior aproximação entre universidade e mercado de trabalho, bem como, nas indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Na Unoesc Chapecó, criamos um grupo de professores/pesquisa que reflete semanalmente sobre as metodologias ativas, sobre as melhorias nos processos educativos, e sobre a construção de caminhos mais significativos para os profissionais da Administração através da aplicabilidade do conhecimento.

As respostas dos sujeitos pesquisados, com vistas a responder às questões elencadas na introdução, possibilitou constatar o esforço para a inovação das práticas pedagógicas e metodologias ativas em acordo com o contexto e

necessidade de cada campus da Unoesc. Ressalta-se, no entanto, que toda mudança implica em quebra de paradigma, por parte da instituição, dos Coordenadores e dos docentes, e que esta quebra é interminável, uma vez que após a quebra de um paradigma, outro novo surge.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, E. **A gerência da criatividade**. São Paulo: Mackron Books, 1996.
- ANASTASIOU, L.G. C. Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem. In ANASTASIOU, L. G. C. e ALVES, L. P. **Processos de ensinagem na universidade**. Joinville, SC: Editora Univille, 2003
- CARBONELL, J. **A aventura de inovar: a mudança na escola**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- CARDOSO, A. P. O. A Receptividade à Mudança e à Inovação Pedagógica : o professor e o contexto escolar. Porto. Edições Asa. 2003
- DEMO, P. Educar pela Pesquisa. Editora Autores Associados, Campinas, 1996 (9ª Ed., 2011.).
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- GOLDBERG, M. A. A. Inovação educacional: a saga de sua definição. In: GARCIA W. E. (Org.). **Inovação educacional no Brasil: Problemas e Perspectivas** . São Paulo: Cortez, 1995
- HERNANDEZ, F. et al. **Aprendendo com as inovações nas escolas**. Porto Alegre: Artmed, 2000
- HUBERMAN, A. M. **Como se realizam as mudanças em educação: subsídios para o estudo da inovação**. São Paulo: Cultrix, 1973.
- LÜCKMANN, L. C. **Os Pressupostos da Modernidade e a Universidade Brasileira**. Um novo marco conceitual para a Universidade. Joaçaba: Ed. Unoesc, 2007.
- MASETTO, M. T. **Docência na Universidade**. Campinas: Papirus, 1998.
- MASETTO, M. T. **Competência Pedagógica do Professor Universitário**. São Paulo: Summus, 2005.
- MASETTO, M.T (Org.). Ensino de Engenharia - Técnicas para Otimização das Aulas . Editora: São Paulo: Avercamp, 2007.
- MASETTO, M. T. **Competência Pedagógica do Professor Universitário**. São Paulo: Summus, 2012
- MORAES, Maria Cândida. Paradigma educacional emergente. Campinas, SP: Papirus, 1997.
- NÓVOA, Antonio (Org). Vidas de professores . 2. ed.Porto: Porto, 1995.
- PIMENTA, S.; ANASTASIOU, L. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002. v. 1.
- RIOS, M. P. G.; SOUSA, K. L. de O. Gestão da Educação Superior e Avaliação Institucional: diálogos permanentes. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO, 25.; CONGRESSO IBERO AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2., 2011. São Paulo. **Anais ANPAE**. 2011.
- RIOS, M. P. G.; SOPELSA, O. Implicações das inovações curriculares do curso de pedagogia na educação básica. Revista E-curriculum, v. 55, 2013.
- SOPELSA, O.; RIOS, M. P. G.; LÜCKMANN, L. C. Processos de Ensino e Aprendizagem de Cursos de Graduação e a Empregabilidade: realidade e desafios. In: CONGRESO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA, 11., 2011, Coruña. **Anais em CD**. Coruña, 2011.
- ZABALZA, M. A. **O ensino universitário seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MAFALDA, A MENINA QUE QUESTIONOU O MUNDO: O HUMOR GRÁFICO E A INICIAÇÃO CIENTÍFICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA¹

Cristiane Aparecida Fontana Grümml²Ananda Gomes Henn³Kassia Rossi⁴

Estratégias e Experiências Educativas (comunicação oral)

RESUMO

O trabalho apresentado é resultado de uma experiência de iniciação científica na Educação Básica desenvolvida entre 2014 e 2015 no Instituto Federal Catarinense (IFC), campus Videira. O objetivo central era analisar o humor gráfico de Quino através das tirinhas da Mafalda, investigando se o desenhista elaborou uma maneira própria de promover sátira aos regimes de exceção que emergiram na América do Sul a partir de meados da década de 1960. A partir da revisão bibliográfica e da pesquisa documental procurou-se identificar quais temáticas ofereciam indícios da posição política de Quino e observou-se um tema central: as ameaças à liberdade (violência física, violência simbólica e o “comunismo”).

Palavras-chave: Humor gráfico. Resignificação. Mafalda.

INTRODUÇÃO

Entre as décadas de 1960 e 1980, os países da América do Sul viveram períodos de instabilidade política frequentemente acompanhados de golpes civis-militares. Embora esta pesquisa desenvolvida no Instituto Federal Catarinense (IFC), campus Videira, tenha partido do pressuposto de que Joaquín Salvador Lavado Tejón (Quino) tivesse criado a menininha Mafalda, em 1964, com intenção deliberada de oferecer, através do humor, críticas sutis aos regimes políticos ditatoriais, o desenvolvimento da pesquisa apontou para outra direção. Ao analisar o conjunto destas tirinhas (QUINO, 1999), buscou-se verificar se o desenhista elaborou um modo próprio de promover sátira aos regimes de exceção.

Personagem principal, Mafalda é, acima de tudo, uma grande questionadora. Com seis anos em 1964, sonha em ser uma tradutora da ONU para evitar conflitos entre países, conseguindo, assim, a tão sonhada paz mundial. Além da paz, Mafalda ama a democracia, os direitos (das crianças, principalmente) e os Beatles. É de família da classe média e frequentemente representa as preocupações sociais e políticas de seu segmento social por meio de suas ideias e comentários.

Mafalda odeia a guerra – sentindo-se perturbada por saber que armas nucleares não são proibidas no mundo, “que nossa vida não depende de nós” – a injustiça, o racismo e a sopa. Vive questionando as escolhas da mãe, achando um absurdo que tenha largado a faculdade para cuidar da casa e dos filhos, já que considera muito importante ter uma formação acadêmica e trabalhar. Além disso, Mafalda é politizada e sempre informada sobre os principais acontecimentos do país e do mundo, ao contrário de seus pais, que ao serem questionados sobre algumas questões políticas e sociais, muitas vezes não sabem o que responder à menina.

O primeiro passo para o desenvolvimento da pesquisa, foi a leitura do livro “Toda Mafalda: da primeira a última tira” (QUINO, 1999)⁵. Iniciou-se a pesquisa documental, realizando: 1) um inventário dos temas abordados; 2) a criação e a caracterização das personagens; 3) a identificação dos recursos técnicos utilizados pelo desenhista; 4) a identificação de possíveis tirinhas que fizessem referências à censura e ao regime autoritário e repressor instaurado não apenas na Argentina, mas em outros países da América Latina.

Em seguida os dados coletados foram comparados, em cada um dos pontos elencados na etapa anterior (temática, personagens e caracterização e recursos técnicos). No final desse momento de comparação, elencou-se 68 historietas para serem analisadas. Estas tirinhas selecionadas passaram por uma etapa de análise mais apurada e detalhada. Nesse momento, percebeu-se a necessidade de rever o referencial teórico e as informações históricas sobre o período

¹ O trabalho apresentado é resultado de uma pesquisa de iniciação científica na Educação Básica desenvolvida no IFC-Videira entre 2014 e 2015 com orientação do professor Adriano Bernardo Moraes Lima, mestre em História pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) e professor de Educação Básica, Técnica e Tecnológica do IFC-Videira.

² Mestre em História pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professora de Educação Básica Técnica e Tecnológica no IFC-Videira. E-mail: cristiane.grum@ifc-videira.edu.br

³ Graduanda de Letras na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: nandahenn@gmail.com

⁴ Graduanda em Jornalismo na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: kassiaa.rossi@gmail.com

⁵ Como trata-se de uma obra de quase dez anos (1964-1973), 496 páginas com quatro tirinhas por página totalizando aproximadamente 2000 tirinhas, no primeiro momento, realizou-se a pesquisa documental.

denominado *La Revolución Argentina* (1966-1973). Além disso, a equipe de pesquisa chegou à conclusão da necessidade de se comparar analiticamente as tirinhas originais (em espanhol), publicadas pela Ediciones de La Flor entre março de 1965 e março de 1974, com as publicadas na edição brasileira. Os dados foram organizados em tabela para facilitar a visualização e comparação de informações.

Observou-se a recorrência do tema “sopa” e a sua relação com o ato de imposição ou obrigação. Sentiu-se, então, a necessidade de fazer uma nova leitura da obra “*Toda Mafalda*” (1999) agora para identificar e selecionar todas as tirinhas com o tema “sopa”. Foram identificadas 55 tirinhas. Estas foram analisadas e os dados organizados em uma nova tabela

A obra de Quino apresenta-se ao tempo presente com uma incomensurável atualidade de sentidos e significados. Treinar o olhar para ler as entrelinhas dos questionamentos da Mafalda, contextualizando suas mensagens e representações, é orientar a percepção para identificar o não explícito na arte sequencial, tão comum no universo cultural dos jovens no momento histórico em que estão inseridos e muitos dos questionamentos da menina que, em 2014, completou 50 anos, ainda são pertinentes.

MAFALDA E O HUMOR GRÁFICO DE QUINO

O projeto de pesquisa apresentado em 2014 partiu da hipótese de que as tirinhas da Mafalda produzidas por Quino entre 1964 e 1973 burlaram a censura e se apresentavam como uma forma resistência aos regimes ditatoriais que emergiram na América do Sul a partir de meados dos anos 60, especialmente a ditadura argentina. A fim de verificar tal hipótese, adotou-se a abordagem teórica proposta por Will Eisner (2001), a partir da qual compreende-se que as tirinhas de humor utilizam as mesmas técnicas gráficas da arte sequencial. No entanto, conforme foram avançando as leituras e a análise da obra “*Toda Mafalda: da primeira à última tira*” (QUINO, 1999), observou-se a necessidade de revisão do referencial teórico proposto inicialmente. Além disso, a pesquisa bibliográfica, a leitura e a análise contextualizadas das tirinhas revelaram que a hipótese inicial e o objetivo geral propostos precisavam não apenas ser dilapidados, mas revistos.

Ao desenvolver a revisão bibliográfica, observou-se que os trabalhos produzidos no Brasil que tomam como objeto de estudo as tirinhas da Mafalda são, na sua maioria, das áreas da linguística e da comunicação social. Estas pesquisas desenvolvem análise semiótica das tirinhas (BERONE, 2009), focando especialmente na construção dos discursos e dos elementos utilizados por Quino como intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade e intertextualidade (MEDEIROS, 2007; SOUZA, 2008).

Entre as décadas de 1950 e 1980 a América Latina viveu intenso período de instabilidade política, que se caracterizou por golpes civis-militares. No caso particular da Argentina, o desenhista Quino imortalizou a personagem Mafalda com as tirinhas publicadas em jornais e revistas em um desses períodos de suspensão do Estado democrático, chamado “*La Revolución Argentina*” (1966-1973). Ao analisar o conjunto destas tirinhas (QUINO, 1999), correspondentes aos anos de 1964-1973, buscou-se verificar se o desenhista elaborou um modo próprio de promover sátira aos regimes de exceção.

A análise documental comprovou que não é possível afirmar que Quino produziu deliberadamente as tirinhas da Mafalda como forma de resistência aos regimes ditatoriais na América do Sul. Isso porque, em primeiro lugar, trata-se de uma produção que pode ser identificada como liberal (CIRNE, 1982). Ainda na década de 1970, as histórias da pequena portenha foram analisadas por Hernández no livro “*Para leer a Mafalda*” (1976). Nesta obra, o autor argentino teceu inúmeras críticas às tirinhas produzidas por Quino. Segundo Cirne, Hernández em sua obra considera que as críticas realizadas por Quino não ultrapassam o limite permitido, não questionam a ordem estabelecida e ainda colaboram com farsas como a da liberdade de imprensa (HERNÁNDEZ, 1976, apud. CIRNE, 1982).

Apesar de Cirne considerar Mafalda como um “quadrinho liberal” – aquele que “insere-se dentro dos limites da democracia burguesa” e que “responde politicamente aos anseios existenciais da classe média” – vê nela um “liberalismo humanista” e “uma visão progressista do mundo” (CIRNE, 1982, p. 57; 59). O autor propõe ainda que as tirinhas da Mafalda sejam analisadas em sua totalidade isso porque, para ele, cada tirinha encerra em si um mundo particular e “só a soma de várias tiras fará com que o leitor penetre nas peculiaridades estruturais (& temáticas) do universo elaborado por Quino” (CIRNE, 1982, p. 60).

Em segundo lugar, porque as críticas de Quino não ultrapassam os limites da censura psicológica e da auto-censura. Cabe ressaltar que as tirinhas da Mafalda foram produzidas por Quino num período de instabilidade política na Argentina: “el 28 de junio de 1966 se produjo la autodenominada *Revolución Argentina* que implementó un modelo político y económico de exclusión, la supresión de las libertades públicas, el cierre de los canales de expresión política y la represión violenta de cualquier tipo de oposición” (ÁLVAREZ, 2010, p. 51).

O golpe militar estabeleceu um regime ditatorial (1966-1973) compreendido pela historiografia como “Estado Burocrático Autoritário” que anulou as instituições políticas e democráticas (O’DONNELL, 1996). A análise da obra “Toda Mafalda: da primeira à última tira” permitiu identificar críticas, porém não é possível afirmar que trata-se de burlar a censura ou oferecer resistência aos regimes ditatoriais. Podendo-se afirmar, que a personagem Mafalda nasce num contexto de golpes civis-militares e de instabilidade política na América do Sul. Porém, não é uma personagem criada para questionar isso ou opor-se a essa instabilidade.

No entanto, não se pode negar que muitas foram as apropriações de Mafalda tanto na Argentina, num período posterior (1976-1983), como em outros países da América do Sul, como o Brasil, que experienciavam golpes civis-militares (NAPOLITANO, 2014) regimes autoritários, marcados essencialmente pelo terrorismo de Estado, caracterizado pelo uso da violência para garantir a Doutrina de Segurança Nacional (PADRÓS, 2005). Portanto, podemos identificar apropriações e releituras da obra de Quino em contextos ditatoriais na América do Sul, mas não a intencionalidade de produzir uma personagem ou situações que burlassem a censura e representassem deliberadamente resistência a eles.

Esse novo rumo que a pesquisa foi tomando, reforçou a necessidade de revisão do referencial teórico. As tirinhas ou historietas são um gênero diferente da história em quadrinhos. Apesar de usar técnicas gráficas da arte sequencial, Quino apresenta aos leitores tirinhas carregadas de humor, ironia e sátira.

En la historieta se articula un lenguaje visual y uno verbal, el primero imprescindible y el segundo prescindible, para escenificar un mensaje desplegado sobre un soporte plano y estático que permite su reproducción masiva; su creador debe tener una competencia comunicativa ad hoc, es decir, debe aplicar el conjunto de reglas y dinámicas – códigos –, que permiten la posterior decodificación del mensaje por los receptores.

Una de las circunscripciones de la historieta tiene que ver con una mirada crítica sobre las rutinas cotidianas de la vida familiar y social, refiriéndose a situaciones reconocidas por el lector, y esa característica marca una das razones de la popularidad de las historietas y explica el número de seguidoras y seguidores (BARALE, 2009, p. 28).

Dessa maneira, o humor gráfico caracteriza-se pelo uso da linguagem visual que pode ou não estar associada à verbal, pela sua reprodução em massa e pela íntima relação com situações do cotidiano, sociais, políticas e econômicas que podem ser facilmente identificadas pelos leitores. Barale (2009) destaca ainda como características essenciais a fácil leitura e as narrativas estarem direcionadas a um determinado público.

Porém, no caso da Mafalda observa-se ainda que o humor gráfico produzido por Quino vem carregado de ironia e sátira e do diálogo direto com o contexto histórico em que sua obra está inserida. Burkart (2014), ao analisar a caricatura política caracteriza-a como uma “arma simbólica” utilizada desde meados do século XIX para “atacar a inimigos así como también para defender y exaltar a los amigos”. Levanta alguns aspectos da caricatura política que podem ser identificados também no humor gráfico de Mafalda: o exagerar, “carregar”, deformar, rebaixar e desmascarar; o expressar um sentido crítico, opositor e moral em relação a uma determinada situação ou ator político; e o estar conectado com seu tempo e lugar (BURKART, 2014).

Com base nessas características do humor gráfico, comprovou-se a necessidade de pesquisar a biografia de Quino e o histórico de como nasceu a personagem Mafalda e como as tirinhas foram publicadas ao longo destes 50 anos de existência.

Conforme a pesquisa foi avançando, o referencial teórico conduziu à redefinição do objetivo e da problemática, uma nova leitura e seleção de tirinhas foram realizadas. Ao pesquisar a história da tirinha da Mafalda e o processo de divulgação em outros países da América e na Europa e a tradução, especialmente para a língua portuguesa, tornou-se imprescindível comparar a obra “Toda Mafalda: da primeira à última tira” (1999) com a publicação original em espanhol na Argentina – coletânea de tirinhas reunidas em 10 volumes e publicadas pela Ediciones de La Flor a partir de 1965.

Ao serem comparadas as 68 tiras selecionadas do “Toda Mafalda” (2003), algumas diferenças entre essas e as tiras em espanhol foram observadas. A principal delas está no destaque dado às palavras, algumas, da versão em português, são menores e perdem o negrito do espanhol. Além disso, há frases e palavras com o sentido alterado pela tradução, assim como pode ser visto na segunda tira da “Toda Mafalda” brasileiro (QUINO, 1999, p. 120) e terceira do “Toda Mafalda” argentino (QUINO, 1972, p. 114). Após perceber que as coisas saem ao contrário no espelho, a direita passa a ser esquerda e vice-versa, Mafalda diz para si mesma: “¡Qué contubernio!”, palavra que, de acordo com o dicionário da Real Academia Española, pode significar “1. Habitación con otra persona. 2. Cohabitación ilícita. 3. Alianza o liga vituperable”. Já na língua portuguesa, contubernio foi substituído por subversão, palavra que, segundo o dicionário Aulete, pode exprimir “2. Revolta contra uma autoridade, norma etc.; INSUBORDINAÇÃO. 3. Derrubada de coisas estabelecidas, estruturas, sistemas etc”, também foi um termo muito utilizado durante o período ditatorial no Brasil.



(QUINO, 1999, p. 120.)



(QUINO, 1972, p. 114.)

Tendo em vista todo o processo de criação da Mafalda, mesmo Quino tendo parado de publicá-la em 1973, a personagem não desapareceu por completo: participa de campanhas, entre elas da UNICEF; está presente no cinema e na televisão; recebe homenagens, etc (ÁVILA, 2009). Além disso, em 2014, a menina contestadora completou 50 anos e para a comemoração, foram realizadas exposições em vários países, inclusive no Brasil. “O mundo segundo Mafalda”⁶.

Como reforçou Cirne (1982), cada tirinha da Mafalda encerra em si uma cena e uma situação particular, centrada em seu contexto próprio e intenção. Porém, compreender o mundo de Mafalda, exigiu a leitura e análise das tirinhas produzidas por Quino desde as primeiras aparições da personagem até a última tira. Isso permitiu a apresentação e a caracterização das personagens a partir da leitura das historietas, da análise da história de cada personagem – e das situações vividas por ela – e interpretação do humor gráfico produzido por Quino entre 1964 e 1973.

MAFALDA E O CONTEXTO HISTÓRICO

O contexto internacional em que Quino produzia as tirinhas da Mafalda estava marcado especialmente pelas instabilidades e incertezas de um mundo imerso nas tensões e nas profecias apocalípticas da Guerra Fria que estigmatizaram a segunda metade do século XX: “Gerações inteiras se criaram à sombra de batalhas nucleares globais que, acreditava-se firmemente, podiam estourar a qualquer momento, e devastar a humanidade” (HOBSBAWM, 1995, p. 224).

Talvez o traço mais marcante da Guerra Fria fosse, de fato, o domínio tecnológico para a fabricação de armas atômicas, mas acima de tudo, a possibilidade de serem usadas: “O advento das armas atômicas transformou a ‘paisagem estratégica’, já que davam a qualquer estado que as possuísse a capacidade de destruição em massa, indiscriminada, até mesmo da própria humanidade” (KENNEDY, 1989, p. 354).

O constante perigo de uma guerra iminente que causaria uma catástrofe mundial sem precedentes; as guerras localizadas nos diferentes continentes; a corrida armamentista; “intransigência mútua” e “rivalidade de poder” entre EUA e URSS (HOBSBAWM, 1995, p. 231); conquista e manutenção do poder sobre zonas de influência.

A URSS controlava uma parte do globo, ou sobre ela exercia forte influência – a zona ocupada pelo Exército Vermelho e/ou outras Forças Armadas comunistas no término da guerra – e não tentava ampliá-la com o uso de força militar. Os EUA exerciam controle e predominância sobre o resto do mundo capitalista, além do hemisfério norte e oceanos, assumindo o que restava da velha hegemonia imperial das antigas potências coloniais. Em troca, não intervinha na zona aceita de hegemonia soviética (HOBSBAWM, 1995, p. 224)

⁶ A exposição ficou em cartaz na Praça de Artes de São Paulo entre 17 de dezembro de 2014 a 15 de março de 2015, e trouxe para o público vários ambientes e objetos recriados das tirinhas, fazendo com que quem visitasse a exposição adentrasse no universo Mafalda e se surpreendesse.

Associado e inerente a esse contexto de bipolarização mundial, de rivalidade, conquista e manutenção da hegemonia sobre zonas de influência, a situação da América Latina não estava isenta das tensões internacionais geradas pela Guerra Fria. No contexto em que as tirinhas da Mafalda estavam sendo produzidas e veiculadas nos periódicos (de 29 de setembro de 1964 a julho de 1973) e publicadas em livros (anualmente, a partir de 1966), os países da América Latina estavam experienciando os efeitos da bipolarização mundial, discursos anticomunistas e golpes civis-militares e regimes ditatoriais.

Após a Revolução Cubana (1959) e o alinhamento da ilha ao bloco socialista, o governo dos Estados Unidos – primeiro com John Kennedy (1961-1963) e depois com Lyndon B. Johnson (1963-1969 – promoveu uma política nem um pouco desinteressada denominada “Aliança para o Progresso: um misto de política assistencialista – auxílio econômico e militar – e controle ideológico – impedir o avanço do comunismo na América Latina. Após a morte de Kennedy, Johnson nomeou Thomas Mann como secretário assistente para Assuntos Interamericanos, com foco especial na América Latina. Segundo a Doutrina Mann, “os EUA deixariam de questionar a natureza dos regimes que estavam recebendo sua assistência militar e econômica, desde que se mantivessem anticomunistas, mesmo que fossem autoritários ou ditatoriais” (FICO; FERREIRA; ARAUJO; QUADRAT, 2008, p. 65).

Nesse contexto, lança-se uma cruzada anticomunista na América Latina, deliberadamente incentivada pelos EUA, contra os governos ou governantes que apresentassem qualquer pretensão de esquerda. Pois num contexto de bipolarização mundial

o poderio norte-americano não poderia ser plenamente exercido mundo afora se os EUA não predominassem incontestavelmente no hemisfério e, sobretudo, em seu “quintal” latino americano. Se não fosse possível acabar com o regime comunista de Fidel Castro, com certeza eles não admitiriam “outra Cuba”, ainda que baseados em avaliações quiméricas e recorrer a métodos brutais (FICO; FERREIRA; ARAUJO; QUADRAT, 2008, p. 66).

Nesse clima de tensão mundial, a América Latina passou a sofrer, desde a década de 1950, momentos de instabilidade política que resultaram em golpes civis-militares (NAPOLITANO, 2014) que deram origem a ditaduras pautadas no terrorismo de Estado (PADRÓS, 2005; PADROS, 2009) em nome da Doutrina de Segurança Nacional (PADRÓS, 2005; PADRÓS, 2013). No caso da América do Sul, sucederam-se vários golpes civis-militares – Paraguai (1954-1989), Brasil (1964-1985), Argentina (1966-1973 e 1976-1983), Uruguai (1973-1985) e Chile (1973-1990) – que revelam as conexões das experiências históricas naquele contexto, reforçando a ideia de que o caso do Brasil ou da Argentina não foi um processo isolado.

A situação política da Argentina naquele contexto era bastante perturbadora. Em agosto de 1966, um golpe militar depôs o presidente Arturo Illía – que governava desde outubro de 1963 – e colocou no poder o general Juan Carlos Onganía (1966-1970), com respaldo de empresários e vários partidos políticos. Sucederam Onganía dos presidentes Marcelo Levingston (1970-1971) e Alejandro Lanusse (1971-1973). Esse período da história argentina ficou conhecido do “La Revolución” (1966-1973):

El presidente anunció que la Revolución Argentina se desarrollaría en três etapas: la fase económica, destinada a alcanzar la estabilidad y la modernización del país; la fase social, que permitiría la distribución de los beneficios cosechados durante la etapa inicial; y, finalmente, la fase política, con la que que culminaría la revolución y que consistiría en transferir el poder a organizaciones auténticamente representativas (BETHELL, 2002, p. 105-106).

A situação política na Argentina era tão tensa que após um breve período democrático marcado pelo retorno do peronismo, as instituições políticas sofrem um novo golpe:

“para un país con una larga historia de intervenciones militares, el golpe de estado de 1976 no tuvo sorpresas. Las fuerzas armadas habían asistido a la agonía del gobierno de Isabel Perón, esperando pacientemente que la profundización de la crisis política legitimara una nueva intervención militar. Cuando decidieron actuar, encontraron amplio eco en la opinión pública (BETHELL, 2002, p. 126).

Portanto, o país que Mafalda vivia era marcado por instabilidade política que facilitou o desencadeamento de uma história de sucessivos golpes militares. A democracia e suas instâncias e instituições estavam quase que permanentemente ameaçadas pelo fantasma da crise política e da presença dos militares apoiados por segmentos da sociedade civil.



(QUINO, 1999, p. 44.)



(QUINO, 1999, p. 63.)

As duas tirinhas selecionadas refletem as características políticas da Argentina no período em que Quino dá vida à Mafalda. O clima de instabilidade e a presença e intervenção dos militares em diferentes momentos da sua história.

Apesar das tirinhas terem sido produzidas há mais de 50 anos – e num contexto de pós-Segunda Guerra, de tensões da Guerra Fria e da implantação de regimes ditatoriais na América do Sul – elas foram reapropriadas e ressignificadas. Além de tratar de muitos temas universais, as tirinhas da Mafalda converteram-se num fenômeno social e político:

El medio siglo de Mafalda no podría tener más significación para nuestro presente. La tira surgió en un mundo en donde los jóvenes latinoamericanos podían recordar las luchas de los sectores populares por sus derechos sociales y políticos y los europeos, los bombardeos de la Segunda Guerra Mundial. En ambos lados del Atlántico, las generaciones de pos-guerra vivían tiempos de crecimiento económico y expansión de los derechos sociales sin precedentes que les permitieron distanciarse – como nunca antes había sido posible – de las experiencias de sus mayores. Essas gerações protagonizaram, en los años sesenta, revueltas políticas y culturales a través de las cuales los sueños utópicos parecían a punto de realizarse. Las luchas contra la hegemonía estadounidense permitieron imaginar un nuevo orden mundial. América Latina integrada ao vigoroso Tercer Mundo, encabezava essas esperanzas (COSSE, 2014, p. 18-19).

Talvez seja justamente essa característica de fenômeno social e político, como sugere Cosse (2014) – que une a significação e ressignificação subjetiva e pessoalizada à significação e ressignificação social –, que torna a Mafalda e muitas das situações vividas pela personagem tão instigante e podendo ser relacionadas ao contexto atual, mesmo tendo passado tanto tempo.

INVENTÁRIO DE TEMAS

O humor gráfico de Quino dialoga com os acontecimentos e transformações característicos de meados da década de 1960 e início da década de 1970. Nesse aspecto, Cosse (2014) destaca a historietinha de Mafalda como um fenômeno social e político que, apesar de representar as tensões, os anseios e os questionamentos da realidade vivida, não ficou preso ao seu tempo histórico. As consagradas tirinhas perduram no tempo, foram e continuam sendo ressignificadas em diferentes contextos sociais, políticos e culturais e em diferentes espaços. Em parte, essa atualidade da personagem e das situações deve-se a muitos temas de caráter universal.

Dessa maneira, ao inventariar os temas abordados através do humor gráfico de Quino, podemos identificar algumas categorias:

- 1) temas universais: questão de gênero, conflitos geracionais, educação e escola, amizade, tensões familiares, frustrações, consumismo, inconformismo, utopia, mídias (rádio e TV).
- 2) temas específicos da realidade política e econômica da Argentina: instabilidade política, crise econômica, intervenções militares, uso da violência física e simbólica.
- 3) temas globais e diretamente relacionados com a Guerra Fria: Guerra do Vietnã, conflitos na Ásia, medo do avanço comunista, Revolução Cubana e Fidel Castro, Doutrina de Segurança Nacional, ditaduras.

TIPOLOGIA DAS TIRINHAS E RECURSOS TÉCNICOS EMPREGADOS

Do inventário inicial, procurou-se identificar quais os temas que oferecem indícios da posição política de Quino por meio das tirinhas da Mafalda. Ao categorizar as tirinhas com temas relacionados às características das ditaduras civis-militares e os mecanismos utilizados pelos governos militares na América do Sul, identificou-se um tema central: as ameaças à liberdade.

A partir deste tema central, ao analisar as tirinhas selecionadas foi possível estabelecer uma tipologia:

- 1) tirinhas cujo tema central é a violência física: observou-se a presença de policiais ou militares com símbolos do uso da violência para cercear as liberdades. Além disso, destaca-se também a sugestão de tortura, do autoritarismo e do crescente uso da violência física autorizada pelo Estado e apoiada por muitos segmentos da sociedade civil.



QUINO, 1999, p. 289.

- 2) tirinhas cujo tema central é a violência simbólica: observou-se a presença da censura e da auto-censura, as imposições, ordens, cerceamento de manifestações de ideias ou opiniões, ou seja, a repressão da liberdade de pensamento e expressão, de discordância ou oposição.



(QUINO, 1999, p. 306.)

- 3) tirinhas cujo tema central é o comunismo: neste terceiro conjunto de tirinhas observou-se a recorrência ao tema “ameaça comunista” e associando a ele os nomes de Karl Marx e Fidel Castro. Neste conjunto, Quino relaciona o antagonismo entre democracia e comunismo.



(QUINO, 1999, p. 94.)

Em relação aos recursos técnicos utilizados por Quino nas tirinhas, observou-se ambiguidade, trocadilhos, cumplicidade (olhar), sugestões de mensagem. O olhar da Mafalda sugere uma cumplicidade com seu leitor, estreitando ainda mais as relações com ele. Além disso, pode-se afirmar que a sopa, imposição unilateral da mãe, foi a metáfora desenvolvida por Quino para representar a violência contra a liberdade.



(QUINO, 1999, p. 56.)

Por fim, além da cumplicidade com seu leitor, em muitas tirinhas selecionadas, observou-se a sugestão feita por Umberto Eco, em 1969, ao elaborar o prefácio da edição italiana, intitulada “Mafalda la Contestataria” (QUINO, 1999). De fato, é possível identificar Mafalda como a questionadora. Essa característica destacada por Eco e observada nesta pesquisa, revela uma menina que questionou o mundo, mas no limite permitido pelo contexto em que estava inserida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar o conjunto das tirinhas da Mafalda produzidas por Quino entre os anos de 1964 e 1973, verificou-se que o desenhista elaborou um modo próprio de promover sátira aos regimes de exceção. A partir da elaboração de um inventário dos temas políticos mais recorrentes nas historietas da coletânea “Toda Mafalda” (QUINO, 1999), observou-se que a questão política central girava em torno da ameaça à liberdade. Nesse sentido, identificaram-se três modos de abordar essa questão: a violência física, a violência simbólica e o “comunismo”.

Para cada um destes modos foi criada uma categoria de análise que pudesse sintetizar essa maneira pela qual o autor expressa, na voz de uma menina de seis anos, seus questionamentos e incômodos com processos que, ao seu ver, colocavam em risco um modelo ideal de sociedade – a democracia. As perguntas e observações que aparecem na voz e no pensamento da pequena portenha, geralmente na interação com os outros personagens da série, sugerem que só é possível atingir alto grau de consciência política lançando-se dúvidas àquilo que nos cerca. A inigualável capacidade de perceber os acontecimentos, os fenômenos políticos e as relações sociais tornaram-se, pelas mãos de Quino, o traço marcante de Mafalda. A consciência política da menininha de classe média se expressa nas reflexões que faz das situações que vão desde um corriqueiro evento doméstico – tomar sopa por imposição da mãe – a acontecimentos de ordem macro-política – como os conflitos internacionais no sudeste asiático.

Além disso, ao interpretar as tirinhas da Mafalda como fenômeno social e político, preocupa-se com a significação e a ressignificação subjetiva e social e é possível compreender a atualidade da Mafalda. Talvez por isso, muitas

das situações vividas pela personagem sejam tão instigantes, podendo ser relacionadas ao contexto atual, mesmo tendo passado mais de 50 anos de sua criação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ÁLVAREZ, Yamile. “La revolución argentina y los inicios de la radicalización: juventud universitaria y catolicismo posconciliar en Mendoza (1966-1973). *Mirador Latinoamericano*, México, p. 85-108, 2010.
- ÁVILA, Graciene de. “1968”: ideologia e contestação através das tiras da Mafalda. 2009. 70 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em História) – Departamento de História, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.
- BARALE, Ana Maria Peppino. “Mafalda: el humor gráfico según Quino”. *Revista Fuentes Humanísticas: Dossier La historieta gráfica: cómic, tebeo, y similares aspectos técnicos y de contenido en casos particulares*, Ciudad de México, n. 39, p. 27-46, 2009.
- BENEDITO, Mouzart. À mesa com Henfil e Quino. Blog da Boitempo, 04 jun. 2013. Disponível em: <<http://blog-daboitempo.com.br/2013/06/04/a-mesa-com-henfil-e-quino/>>. Acesso em: 04 jul. 2015.
- BERONE, Lucas Rafael. “El discurso sobre la historieta en Argentina (1968-1983)”. *Diálogos de la comunicación*, n. 78, jan./jul., 2009. Disponível em: <<http://dialogosfelafacs.net/el-discurso-sobre-la-historieta-en-argentina-1968-1983/>>. Acesso em: 10 mar. 2015.
- BETHELL, Leslie. *Historia de América Latina: El Cono Sur desde 1930*; v. 15. Barcelona: Crítica, 2002.
- BURKART, Mara. “Caricatura política en el Cono Sur: entre la radicalización política y las dictaduras militares”. *Revista Contemporânea: Dossiê convidado; Caricatura Política en el Cono Sur*, Ano 4, vol. 2, n. 4. Disponível em: <<https://sobrehistorieta.wordpress.com/2014/12/25/dossier-historia-e-caricaturas-mara-burkart-coordinadora-online/>>. Acesso em: 10 mar. 2015.
- CIRNE, Moacy. *Uma introdução política aos quadrinhos*. Rio de Janeiro: Achiamé/Angara, 1982.
- COSSE, Isabella. *Mafalda: historia social y política*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2014.
- EISNER, Wil. *Quadrinhos e Arte Seqüencial*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- FICO, Carlos; FERREIRA, Marieta de Moraes; ARAUJO, Maria Paula; QUADRAT, Samantha Viz (org). *Didadura e Democracia na América Latina: balanço histórico e perspectivas*. Rio de Janeiro: FGV, 2008.
- HERNÁNDEZ, Pablo José. *Para leer a Mafalda*. Buenos Aires: Precursora, 1976.
- HOBBSAWM, Eric. *Era dos Extremos: o breve século XX (1914-1991)*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- KENNEDY, Paul. *Ascensão e queda das grandes potências: transformação econômica e conflito militar de 1500 a 2000*. Rio de Janeiro: Campus, 1989.
- MEDEIROS, Fabiano Didio. *Mafalda: uma análise textual*. 2007. 91f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2007.
- NAPOLITANO, Marcos. *1964: História do regime militar brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2014.
- O'DONNELL, Guillermo. *El Estado Burocrático Autoritario: Triunfos, derrotas y crisis*. Buenos Aires: Editorial de Belgrano, 1996.
- PADRÓS, Enrique Serra. *Como el Uruguay no hay ... Terror de Estado e Segurança Nacional: Uruguai (1968-1975); do Pacheato à Ditadura Civil-Militar*. 2005. 878f. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.
- _____. “História do tempo presente, ditaduras de Segurança Nacional e arquivos repressivos”. *Tempo e Argumento: Revista do Programa de Pós-graduação em História, Florianópolis*, v. 1, n. 1, jun. 2009, p. 30-45.

_____. “A ditadura brasileira: da conexão repressiva de segurança nacional à Operação Condor”. In: ABREU, Luciano Aronne; MOTTA, Rodrigo Patto Sá. *Autoritarismo e cultura política*. Porto Alegre: FGV : Edipucrs, 2013. p. 123-151.

QUENNET, K (Org.). O autor. Mafalda Online, 2015. Disponível em: <<http://mafalda.net/index.php/PT/o-autor>>. Acesso em: 04 jul. 2015.

QUINO. *Toda Mafalda 2*. Buenos Aires: Ediciones de La Flor, 1972.

_____. *Mafalda Inédita*. Argentina: Lumen, 1989.

_____. *Toda Mafalda*. 12. ed. Buenos Aires: Ediciones de La Flor, 1993.

_____. *Toda Mafalda: da primeira a última tirinha*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Diccionario de la lengua española*. 22. ed. Disponível em: <<http://lema.rae.es/drae/?val=contubernio>>. Acesso em: 04 jul. 2015.

SILVA, Bárbara Zocal da; CINTRÃO, Heloisa Pezza. “Traduções da Mafalda no Brasil: que história é essa?” 9ª Arte, São Paulo, v. 2, n.1, p. 58-71, 2013.

SOUZA, Francine de. *Mafalda em pauta: o uso de quadrinho como suporte didático*, 2008. 41f. Monografia (Especialista em Ensino de Línguas Estrangeiras Modernas) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba. 2008.

MEDIDAS DE TENDÊNCIA CENTRAL E A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA: UMA EXPERIÊNCIA PROMISSORA EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR

Jean Franco Mendes Calegari
Universidade Federal da Fronteira Sul
jeanfranco@uffs.edu.br

Estratégias e experiências educativas
Comunicação Oral

RESUMO: O artigo apresenta reflexões acerca de uma experiência didática no ensino de estatística para estudantes do curso de graduação em Administração, valendo-se das contribuições da teoria da Transposição Didática. Para isso, sistematiza a empiria didática das aulas de estatística voltadas especificamente ao conteúdo Medidas de Tendência Central, descrevendo a experiência vivenciada e as possibilidades de aprofundamento da sua intencionalidade, tomando por base conceitos e análises desenvolvidas sobre a Transposição Didática interna realizada pelo professor de Estatística.

Palavras-chave: Ensino de estatística. Transposição didática. Medidas de tendência central.

1. INTRODUÇÃO

A qualidade do trabalho docente vincula-se em grande medida à intencionalidade posta na sua função. Isso pode ser observado não apenas no planejamento diário, nos recursos didático-pedagógicos que mobiliza para orientar e viabilizar o seu trabalho, mas, sobretudo, na compreensão fundamental que este profissional possui acerca da instituição escolar. Essa discussão em torno da função da escola remete indubitavelmente a uma vasta produção ancorada em reflexões sociológicas, históricas, filosóficas, que não se constitui aqui em nosso objeto de análise. Entretanto, parece oportuno, relembrar o posicionamento do sociólogo da educação Michael Young (2007) para quem a função precípua da escola é a transmissão do conhecimento, em sua expressão, do conhecimento poderoso.

Se assumirmos este papel primordial dessa instituição, é crucial nos debruçarmos sobre os processos de transmissão desse conhecimento, ou na expressão de Pinho-Alves (2000), do saber estabelecido. Para este autor, “é inegável que entre o que é produzido e entendido como saber e o que é ensinado na sala de aula, existem diferenças significativas” (PINHO-ALVES, 2000, p. 176). É aí que reside a importância da teoria da transposição didática, para nortear esse processo de transformações.

Valendo-se da teoria da transposição didática, conceito usado inicialmente por Chevallard e Joshua na didática francesa, apresentamos neste artigo reflexões acerca de uma experiência didática no ensino de estatística para estudantes do curso de graduação em Administração. Para isso, apresentamos uma descrição da empiria didática das aulas de Estatística, voltadas especificamente ao conteúdo Medidas de Tendência Central, descrevendo as experiências vivenciadas em um semestre letivo, refletindo-as à luz das contribuições daquela teoria. A experiência relatada foi obtida por meio de uma entrevista com o professor da disciplina de Estatística Básica do curso de Administração.

2. TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA: REFERENCIAIS TEÓRICOS

Em meados da década de 1970 o sociólogo Michel Verret já havia formulado a ideia de transposição didática, quando afirmava que “no se puede enseñar un objeto sin transformación: Toda práctica de enseñanza de un objeto presupone, en efecto; la transformación previa de su objeto en objeto de enseñanza” (Verret, 1975 apud Gómez Mendoza, 2005, p.84).

Contudo, é na década seguinte que o matemático Chevallard “retoma essa ideia e a insere num contexto mais específico, fazendo dela uma teoria e com isso analisando questões importantes no domínio da Didática da Matemática (BROCKINGTON; PIETROCOLA, 2005, p. 388).

Na obra *La Transposition Didactique*, publicada originalmente na França em 1985, o autor Yves Chevallard delineia um modelo teórico voltado ao conhecimento no sistema de ensino, tratando-o, contrariamente ao senso comum, como uma tarefa artificial.

Três anos depois, no trabalho intitulado *Sobre a Teoria da Transposição Didática: algumas considerações introdutórias*, apresentado no Simpósio Internacional de Pesquisa e Desenvolvimento em Educação Matemática, Bratislava, Tchécoslováquia, o autor define a transposição didática como um processo que pressupõe a “transição do conhecimento considerado como uma ferramenta a ser posto em prática, para o conhecimento como algo a ser ensinado e aprendido”

(CHEVALLARD, 2013, p. 9) e para que isto ocorra, compreende que “o primeiro passo na criação de um corpo de conhecimento como conhecimento ensinável, portanto, consiste em transformá-lo em um corpo de conhecimento, ou seja, em um todo organizado e mais ou menos integrado (CHEVALLARD, 2013, p. 11).

Entretanto, para que essa relação didática ternária (professor-aluno-saber) resulte em aprendizagem, o autor considera alguns aspectos cruciais, dentre eles, que o ensino deve basear-se em conceitos culturalmente aceitos e a clara percepção sobre a intenção didática. Nas palavras do autor:

O mero encontro de quem sabe com quem não sabe não é, portanto, característica da relação didática. O que realmente distingue a relação didática das outras relações ternárias nas quais algum corpo de conhecimento está envolvido, é algo ainda a ser postulado. É a intenção didática, ou seja, a intenção de ensinar. Um dos dois protagonistas deve ter a intenção de ensinar o outro, e de ensinar-lhe alguma coisa, como por exemplo, matemática. (CHEVALLARD, 2013, p. 7-8).

Contudo, até que o corpo de conhecimento culturalmente aceito chegue a ser um saber ensinado, este passa por níveis distintos de transposição didática. Conforme nos esclarece Pinho-Alves (2000) ao fazer a síntese de Chevallard, a transposição didática estabelece três níveis para o saber: o saber sábio; o saber a ensinar e o saber ensinado, que encontram-se ligados a grupos sociais diferentes, mas que se “interligam, coexistem e se influenciam” (PINHO-ALVES, 2000, p. 176), o que confere ao processo de transformação do conhecimento enorme complexidade, podendo mesmo ser considerado o cerne da teoria, visto que, o entendimento dos contextos de cada um dos níveis de saber é condição para o sucesso da transposição didática.

De acordo com Chevallard (1998), o primeiro nível, o saber sábio, é resultado do trabalho dos cientistas de uma determinada área do conhecimento. Sua comunicação é feita em linguagem e formatação próprias, e não evidencia o processo de investigação, seus meandros, seu processo e contexto de construção. O segundo nível, o saber a ensinar, é um conhecimento organizado e hierarquizado por grau de dificuldade, o qual não apresenta o processo de desenvolvimento do conhecimento e seu contexto. O saber a ensinar é apresentado a sociedade por meio dos livros-textos e manuais de ensino disciplinares. O terceiro nível de conhecimento, o saber ensinado, é o resultado do trabalho do professor ao fazer a transposição didática do saber a ensinar, presente nos livros-textos.

Todavia, para que os saberes sábios sobrevivam como saberes ensinados, isto é “para que um determinado saber esteja presente nos livros didáticos e nas salas de aula” (BROCKINGTON; PIETROCOLA, 2005, p. 395), concorrem um conjunto de características julgadas pelos atores envolvidos. Tais características indicadas por Chevallard e sistematizadas por Brockington e Pietrocola (2005), podem ser assim resumidas: a primeira característica consiste em que o saber sábio seja consensual; a segunda, trata da sua pertinência, isto é, da sua atualidade moral e biológica; a terceira característica é a sua operacionalidade; a quarta característica indicada trata da criatividade didática permitida pelo saber sábio ao ser transposto para o contexto escolar; e por fim, a capacidade de submissão aos testes *in loco*, “adquirindo por assim dizer um ‘selo de qualidade’. Isso é definido por CHEVALLARD como Terapêutica” BROCKINGTON; PIETROCOLA, 2005, p. 396).

Essas características ganham ainda mais sentido quando pensamos precisamente na transposição interna, quando o papel do docente ganha centralidade. Cabe a este profissional, como bem demonstra Campos (2006), fazer o processo de recontextualização do saber. Em suas palavras:

Y para que ocurra un aprendizaje significativo, tiene que colocar un contexto en el contenido que está enseñando. Pero, por lo general, ese contexto reconstruido tras la recontextualización, no coincide con el saber de origen, y en la mayoría de los casos no llega a cumplir todas las funciones para las cuales fue transpuesto. Entonces, antes de llegar al aula el saber, primero se da una transposición por el matemático (quien descontextualiza su saber), y, después de eso, el docente tiene que hacer el proceso inverso, tiene que re-contextualizarlo. (CAMPOS, 2006, p. 4).

Essa recontextualização conforme nos mostra Campos (2006) relaciona-se diretamente ao que Chevallard denominou de envelhecimento dos sistemas de ensino. Este envelhecimento é localizado em dois âmbitos: biológico e moral. O primeiro, refere-se ao distanciamento dos sistemas de ensino aos avanços científicos; o segundo, refere-se ao distanciamento desses sistemas às mudanças sociais, ocorrendo o que Campos (2006) qualifica de trivialização do saber, incidindo, inclusive, na profissão docente. Para Gómez Mendoza (2005, p. 88), o envelhecimento moral relaciona-se a um certo descompasso do saber ensinado e a sociedade no sentido mais amplo, “es el caso de los saberes de los cuales no se sabe muy bien porqué son enseñados en la escuela, se debe entonces reemplazarlos”.

Outro aspecto também abordado por Campos (2006) e já mencionado anteriormente, diz respeito à vigilância epistemológica do professor. Para este autor, este conceito tratado por Chevallard relaciona-se à lacuna entre o saber acadêmico e o saber a ensinar, por isso, a importância da dúvida sistemática:

Entonces hay que detectar y analizar las diferencias de saberes, hallar sus causas: ¿por qué el saber del científico está tan alejado del saber enseñado en las aulas? ¿Por qué no está cumpliendo el propósito para el cual originalmente fue transpuesto? Hay que interrogar la evidencia, distanciarse del objeto de estudio. (CAMPOS, 2006, p. 5).

Gómez Mendoza (2006) chama atenção para o processo de construção do saber sábio e o saber ensinado. Avalia que no momento em que o primeiro se constrói, se está no campo da invenção, por exemplo, ele não se faz sobre a base de um programa. Considera que nesse caso, há um “aspecto muy global y no se sabe cuál es el comienzo y cuál es el fin” (GÓMEZ MENDOZA, 2006, p. 92). Por outro lado, avalia que para ensinar um saber deve-se prever a apresentação dos objetos de saber estruturados em uma ordem, num tempo didático que compreende a ordenação e sucessão dos objetos de saber. Nas palavras de Joshua e Dupin (1993 apud GÓMEZ MENDOZA, 2006, p. 92):

el sistema didáctico no puede reposar sobre una globalidad: él debe entregar el conocimiento por fragmentos, sucesiones de capítulos y de lecciones. Necesita de una introducción en la materia, un cuerpo del discurso, y un fin, que es justamente el modelo de transmitir.

Nessa incursão sobre a teoria da transposição didática um aspecto parece prevalecer, trata-se da percepção assinalada por Cardelli (2004, p. 51) de que “la transposición didáctica es un proceso y no una práctica individual. Se realiza en las prácticas de enseñanza de los profesores, pero esto no la agota”. Para que este processo de transformação dos saberes, especialmente do saber ensinado tenha êxito, é necessário tomar como ponto de partida a **intencionalidade do trabalho docente** nesta relação ternária, olhando para o espaço da sala de aula também como um nicho epistemológico em que ocorre, à luz da teoria da transposição didática, o saber ensinado passível de tantas mediações. Nesse sentido, Chevallard define que

Um conteúdo de saber que tenha sido definido como saber a ensinar, sofre, a partir de então, um conjunto de transformações adaptativas que irão torná-lo apto a ocupar um lugar entre os objetos de ensino. O ‘trabalho’ que faz de um objeto de saber a ensinar, um objeto de ensino, é chamado de transposição didática. (CHEVALLARD, 1991, p.39 apud LEITE, 200, p. 45)

Isso posto, passamos a seguir para a descrição de uma experiência didática das aulas de Estatística voltadas especificamente ao conteúdo Medidas de Tendência Central, em um curso de Administração, buscando identificar elementos da teoria da transposição didática e as suas potencialidades nesta experiência concreta de saber ensinado.

3. MEDIDAS DE TENDÊNCIA CENTRAL: O SABER ENSINADO REVISITADO À LUZ DA TEORIA DA TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA

Para exemplificar e analisar a transformação do saber a ensinar para o saber ensinado em medidas de tendência central, passamos ao relato e análise do caso de uma aula de Estatística Básica para o curso de Administração, na UFFS, no campus Chapecó, no semestre 2015.2, ministrada em dois encontros consecutivos. O relato é decorrente de uma entrevista como um professor de Estatística da referida instituição. Na entrevista questionou-se como era ministrada as aulas sobre medidas de tendência central, seus conteúdos, textos, objetivos e intencionalidade didática.

Questão 1. Como é feita a introdução do tema Medidas de Tendência Central?

Na introdução do tema, que é estudado logo após os conteúdos tabelas, distribuições de frequências e gráficos, falo sobre a importância de calcular números que resumam um conjunto de dados. É por meio de números médios que será possível analisar tendências, diferenças e características de uma população estudada. Por meio de um diálogo com os estudantes, questiono se leram os planos de ensino do semestre e se sabem qual o número que representará o conjunto de todas as suas notas durante o semestre em cada uma das disciplinas. A resposta surge rapidamente: a média. Na sequência deste diálogo são apresentados outros questionamentos. Todas as médias serão calculadas da mesma

maneira? A turma fica em silêncio. Após um breve intervalo de espera, surge uma resposta indicando que em uma das disciplinas o professor atribuiu um valor maior para as provas do que para os trabalhos. Esse diálogo visa uma aproximação com a turma, relacionando esse conteúdo com um problema prática que faz parte da vida de estudante.

Questão 2. Como é feita a abordagem dos principais conceitos?

Na sequência da introdução apresento os conceitos e exemplos básicos de média aritmética simples. Explico o conceito geral de medidas de tendência central, buscando mostrar que são números usados para representar todo um conjunto de dados. Apesar de o termo média ser o mais usado, ele representa um tipo particular de média, que pode ser chamada de média aritmética simples. Assim, nesse processo dialogado, transitamos pelo primeiro conceito, o de **Média Aritmética Simples**. A turma é questionada sobre como podemos descrever esta média e qual a sua fórmula. Apesar de ser um assunto que faz parte do currículo da educação básica, não surge nenhuma resposta sobre a fórmula, apenas uma descrição preliminar: “somo todos os valores e divido pela quantidade de valores”. A seguir, apresento uma definição para a média aritmética simples: “A média aritmética simples é a medida que se obtém somando todos os valores de um conjunto de dados e dividindo essa soma pela quantidade de valores” (CALEGARI; EBERTZ, 2003, p. 75). Na sequência da exposição, indico que essa definição de média é representada por uma fórmula, que é escrita no quadro e apresentada detalhadamente, seguida de explicação sobre o significado de cada letra ou símbolo utilizado.

$$\bar{x} = \frac{\sum x_i}{n}$$

$\bar{x}$ = média aritmética
 $\sum x_i$ = somatório dos valores observados
 n = número de observações (amostra)
 x_i = cada valor observado

São detalhados os elementos da fórmula com o objetivo de tornar o conceito de média mais compreensível. Da mesma forma, pretendo explicar a importância da notação utilizada para resolução de problemas e entendimento de conceitos mais complexos.

Ainda com o objetivo de tornar o conceito mais compreensível são apresentados exemplos e exercícios que envolvem a compreensão da média aritmética simples e sua operação com a fórmula. Por isso, são realizados exercícios tais como: 1) Um aluno fez 3 provas no semestre de um total de 4 previstas. Suas notas foram: 3, 5, 6. Que nota este aluno precisará tirar na última prova para passar com média 6. Ou, 2) Envolvendo gráficos.

Apesar de ser um problema simples é comum os estudantes não conseguirem realizar esse exercício utilizando a fórmula da média. A maioria busca resolver por tentativa e erro. Nesse processo de transposição didática faço o exercício mostrando que a nota desconhecida pode ser simbolizada por x_4 e assim, demonstro o uso da fórmula: $6 = (3+5+6+x_4)/4$. Na sequência outros exercícios são propostos e resolvidos.

Questão 3. Qual o conceito explicado após a média aritmética simples?

Na sequência proponho o estudo da **média aritmética ponderada**. Para avançar no estudo da média aritmética proponho um problema um pouco diferente:

1. Um aluno faz 3 provas com pesos 2, 2 e 3. Se ele tirou 2 e 7 nas duas primeiras, quanto precisa tirar na terceira prova para ficar com média maior ou igual a 6? A intenção didática é introduzir o conceito de média aritmética ponderada considerando o que vimos sobre média aritmética simples. Retomo o caso citado pelos estudantes, do professor que estabelece pesos diferentes para cada tipo de avaliação. A primeira intenção didática é relacionar esse novo conceito ao cotidiano do aluno, no caso a média semestral de uma determinada disciplina. É apenas um início desse diálogo com o objetivo de relacionar o saber “velho” com o saber “novo”. Assim, junto a turma, resolvemos o problema inicial proposto, passando à construção da fórmula e conceito. Do problema resolvido e dos termos já utilizados para a média aritmética simples chegamos a:

$$\bar{x}_p = \frac{\sum (x_i \cdot p_i)}{\sum p_i}$$

$\bar{x}_p$ = média aritmética ponderada
 p_i = ponderação = peso ou frequência da variável
 $\sum p_i$ = somatório dos pesos ou das frequências
 $\sum (x_i \cdot p_i)$ = somatório do produto entre cada valor e seu peso ou frequência.

Assim, temos o novo conceito: a média aritmética ponderada é a média que se obtém de um conjunto de valores com pesos, frequências ou importâncias distintas. Resulta do somatório da multiplicação de cada valor do conjunto pelo seu respectivo peso, dividido pela soma dos pesos.

A princípio o conceito parecer ser de fácil apreensão, mas com problemas que envolvem mais tempo para interpretação, percebe-se a importância de “transformar esse saber em exercícios e problemas” que conduzam ao entendimento mais completo do conceito. Para isso são propostos problemas que focalizam as dificuldades identificadas até aquele momento, tais como: 1) Interpretação de quem efetivamente é o “x” e o “p”. 2) Percepção sobre as informações dispostas nas tabelas, isto é, de distribuição de frequências simples ou em classes; 3) Coleta de dados de gráficos; 4) Determinação de $\bar{x}$ ou $\bar{p}$.

Uma lista de exercícios é entregue para que todos a resolvam. Os exercícios que oferecem dificuldades são resolvidos no quadro. Esses exercícios são resolvidos no caderno, em sala de aula, utilizando apenas a calculadora. Por isso, trabalha-se com conjuntos de dados pequenos.

Ainda sobre o tema média aritmética ponderada, visando aproximar o saber ensinado às situações mais complexas, ou pelo volume de dados ou pela natureza das ponderações envolvidas, são propostas outras problematizações, tais como: qual o salário médio de um trabalhador de Chapecó contratado no ano de 2014?

Para resolver o problema proposto a turma utiliza um laboratório de informática, com um computador por aluno. O primeiro passo é saber onde está a informação e como coletá-la. São fornecidas algumas informações iniciais sobre onde podem ser encontrados os dados para calcular essa média no site do ministério do trabalho e emprego (www.mte.gov.br). Após uns 30 minutos de tentativas e conversas entre os colegas, chegam ao endereço: http://bi.mte.gov.br/bgcaged/caged_perfil_municipio/index.php.

Nesta etapa da aula os alunos foram orientados a baixar a planilha com os dados de Chapecó de janeiro de 2014 a dezembro de 2014, nível ocupacional desagregado consolidado, com salários médios de admissão. Assim, a turma tem uma planilha com 10 colunas e 867 linhas, com um total de 46982 admitidos em Chapecó em 2014. Na sequência, os estudantes foram solicitados a analisar a planilha e cálculo da “média” do salário de admissão no período.

A dificuldade apresenta-se em relação a como identificar qual média utilizar. Não é imediata a descoberta que se trata de uma média ponderada. Aguardo até que percebam e proponham a média ponderada. Chegam a conclusão que a coluna com o número de funcionários por ocupação será o “peso” (ou frequência) no conceito de média ponderada e a coluna salário médio da ocupação será o “x”, ou seja, aquilo se quer calcular a média. A segunda dificuldade está em trazer a linguagem da fórmula estudada para uma aplicação eficiente das fórmulas na planilha eletrônica. É importante lembrar que o uso de planilhas eletrônicas já foi estudado na disciplina de Introdução à Informática. Assim, eles foram orientados para a criação de uma nova coluna que trouxesse o resultado de $\bar{x} \cdot \bar{p}$. Concluído e obtido o resultado R\$ 1.198,06, uma nova dificuldade é lançada, a de responder a mesma pergunta para os anos de 2012 e 2013. Finalizo a aula falando sobre a importância da compreensão da média ponderada para o estudo de indicadores de inflação, por exemplo. Na sequência, encaminhamos um trabalho sobre indicadores de inflação. A turma será dividida em equipes para tratar cada um dos 8 principais indicadores de inflação utilizados no Brasil. Esse trabalho tem o objetivo de aproximar o entendimento de média ponderada às situações reais do administrador.

Na aula seguinte, que não será descrita aqui, são apresentadas as outras medidas de tendência central: mediana e moda, realizando comparações com a média aritmética e os casos de aplicação de cada uma delas, bem com suas propriedades.

Questão 4. Qual a intenção ao propor o estudo da média ponderada utilizando bases de dados do Ministério do Trabalho e Emprego?

A intenção é proporcionar uma situação real que exigisse a necessidade de calcular uma média aritmética ponderada. Os dados são atuais e exigem um tratamento estatístico. Como professor de Estatística Básica, com formação em Matemática e Administração, conheço os tipos de problemas que os estudantes enfrentarão durante o curso. Por isso, acredito que esta abordagem envolvendo a pesquisa em bases de dados será oportuna para as pesquisas quantitativas que realizaram nas próximas disciplinas, tais como, pesquisa de mercado, estatística para administradores, administração da produção, etc.

4. ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA E CONCLUSÕES

Aqui destacam-se alguns aspectos desta relação didática que dialogam diretamente com a teoria aqui em evidência, a saber: a percepção sobre a necessária sistematização e sequenciamento dos conteúdos; a clareza sobre a intenção do trabalho docente, isto é, onde queremos chegar e quais os meios mais apropriados; a percepção sobre a diferença entre os níveis do saber, nesse caso, sobretudo, do saber a ensinar ao saber ensinado, conduzindo a uma aproximação com aquilo que o aluno já conhece, estabelecendo nexos para uma aprendizagem mais significativa.

No relato do professor é possível perceber que a intenção didática de transformar um saber em exercícios práticos e ligados a profissionalização dos estudantes. Na sua fala não fica evidente que essa intenção é verbalizada para a turma. Fica claro que a intenção do professor em oferecer uma lista de exercícios com distintas situações de aplicação é tornar o conceito de média aritmética ponderada mais compreensível. A uma intenção em abordar uma sequência de conteúdos que tem uma hierarquia por grau de dificuldade. Esse entendimento do professor é pertinente aquilo que Chevallard (2013) considerou como um dos passos determinantes para que um conhecimento possa ser ensinado e aprendido, qual seja, a criação de um corpo de conhecimento organizado e mais ou menos integrado. Na experiência didática aqui descrita o professor procurou tratar conceitos que são intimamente relacionados, como média, mediana e moda, em momentos distintos e intrinsecamente conectados, especialmente por meio de resolução de problemas num movimento ascendente, iniciando por formulações mais simples em direção à problemas mais elaborados e de maior complexidade.

Em relação aos conceitos culturalmente aceitos, não há dúvidas que o professor manteve a apresentação das fórmulas e conceitos tradicionais de média aritmética simples e ponderada. Seguiu a ementa da disciplina, porém transformou o conteúdo previsto em objetos a ensinar. Para isso o professor organizou os exemplos por hierarquia de dificuldade. No entanto, na entrevista não foi possível verificar se essa intenção foi declarada aos estudantes.

Para o ensino da média aritmética simples o professor comentou sobre a importância da utilização da notação científica para resolução de problemas mais complexos. Nesse ponto há uma lacuna entre essa ênfase na utilização da notação e os métodos de resolução de problemas. Não é possível compreender se os exemplos e exercícios propostos precisarão obrigatoriamente de uma notação para facilitar a solução.

A aula sobre a média aritmética ponderada traz uma contextualização diferente dos livros didáticos presentes nas referências bibliográficas da referida disciplina. O objetivo foi dar maior significado ao conteúdo e colocá-lo em uma situação mais complexa que comumente se propõe no saber a ensinar, presente nos livros didáticos. Propondo a pesquisa e coleta em base de dados atualizadas, em um contexto com informações do município da maioria dos alunos, o professor utilizou sua criatividade para transformar a média aritmética ponderada em um objeto a ensinar para o curso de Administração. Com essa proposta o professor procurou a adequação dos recursos didáticos-pedagógicos, num movimento de incorporação de novas tecnologias, como é o caso do uso das planilhas eletrônicas, utilização da internet, e manipulação de bases de dados de órgãos governamentais.

A experiência didática aqui descrita evidencia a pertinência de alguns pressupostos da teoria da transposição didática, alguns deles considerados quase lugares comuns, mas invisibilizados em muitos momentos no trabalho cotidiano, é o caso, por exemplo, da intencionalidade do trabalho docente e da íntima articulação entre os três principais agentes que operam nesta relação ternária, quais sejam, o professor, o aluno e o saber. Este último, como pudemos visualizar na exposição, apresenta-se também na experiência empírica em diferentes níveis, e, nesta passagem do saber a ensinar, consubstanciado nas ementas e nos livros, para o saber ensinado reside a importância precípua do saber socialmente aceito e reconhecido pelos estudantes. É nessa aproximação entre o saber socialmente referenciado e o saber a ensinar que se estabelece com maior êxito o saber ensinado.

Ainda que o olhar aqui lançado sobre a experiência concreta seja *post factum*, revisité-la à luz da teoria da transposição didática corroborou a importância dos processos de transmissão do conhecimento, permitindo uma reflexão e uma sistematização sobre o trabalho realizado, permitindo reconhecer, inclusive, a importância dos registros de tais experiências, que acabam sendo tomadas como inequívocas.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBETTA, Pedro Alberto. **Estatística aplicada às Ciências Sociais**. 7. ed. Florianópolis: UFSC, 2008.

BUSSAB, Wilton de Oliveira; Morettin, Pedro Alberto. **Estatística Básica**. 6. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

CALEGARI, Jean F. M.; EBERTZ, Rosali. **Estatística Aplicada à Educação**. Florianópolis: UDESC, 2003.

CRESPO, Antônio Arnot. **Estatística Fácil**. 19. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

CARDELLI, Jorge. Reflexiones críticas sobre el concepto de Transposición Didáctica de Chevallard. **Cuadernos de Antropología Social**, nº 19, pp. 49-61, 2004.

BROCKINGTON, Guilherme; PIETROCOLA, Maurício. Serão as regras da transposição didática aplicáveis aos Conceitos de física moderna? **Investigações em Ensino de Ciências** – v.10(3), pp. 387-404, 2005.

CAMPOS, Edson de Faria. Transposición Didáctica: definición, epistemología, objeto de estudio. **Cuadernos de Investigación Y Formación En Educación Matemática**. 2006, Año 1, Número 2. Disponível em: <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/cifem/article/download/6884/6570>. Acesso em: 01/12/2015.

CHEVALLARD, Yves. **La transposición didáctica: del saber sábio al saber enseñado**. 3º ed. Argentina: Aique Grupo Editor S.A., 1998.

_____. Sobre a teoria da transposição didática: algumas considerações introdutórias. **Revista de Educação, Ciências e Matemática**, v.3, n.2 mai/ago, 2013. Disponível em: <http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/recm/article/viewFile/2338/1111>. Acesso em: 09/12/2015.

GÓMEZ MENDOZA, Miguel Angel. La Transposición Didáctica: Historia de un concepto. **Revista Latinoamericana de Estudios Educativos**. Volumen 1, Julio - Diciembre 2005, pp. 83-115. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134116845006>>. Acesso em: 01/12/2015.

LEITE, Miriam Soares. **Contribuições de Basil Bernstein e Yves Chevallard para a discussão do conhecimento escolar**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação. Rio de Janeiro, 2004.

PINHO-ALVES, Jose. **Regras da Transposição Didática Aplicadas ao Laboratório**. Cad. Cat. Ens. Fís., 174 v. 17, n. 2: p. 174-182, ago. 2000.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n.101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.

QUANDO A SALA DE AULA ENCONTRA A CIDADE: POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA NA TRI FRONTEIRA

Marcos Bohrer

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR)

marcosbohrrer@gmail.com

Eixo Temático: 2. Estratégias e experiências educativas.

O trabalho objetiva analisar a fronteira como instrumento para o ensino de Geografia e a relação dos alunos, que estudam na fronteira, com o patrimônio histórico e geográfico. A motivação do estudo surge a partir da carência de levar o externo, a sociedade para a sala de aula. A área de estudo foi a região da Tri Fronteira, formada por de Barracão (PR), Dionísio Cerqueira (SC) e Bernardo e Irigoyen (Misiones, Argentina). Ao longo desses três municípios foram elencados elementos históricos e geográficos que possibilitem uma integração do conteúdo formal com a prática cotidiana. Como procedimentos metodológicos foram utilizados a pesquisa bibliográfica e a saída de campo. Percebe-se que, através da atividade de campo, um forte envolvimento dos alunos com o patrimônio histórico e geográfico.

ENSINO DE GEOGRAFIA. PATRIMONIO HISTÓRICO E GEOGRÁFICO. TRI FRONTEIRA.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho busca analisar as possibilidades de ensino de Geografia a partir da fronteira, bem como perceber a relação dos alunos com o patrimônio histórico e geografia dos municípios da Tri Fronteira (Barracão-PR, Dionísio Cerqueira-SC e Bernardo de Irigoyen-MNS-AR). Hoje, cada vez mais, a escola se distancia das relações sócio espaciais, estando pautada em uma prática conteudista, teórica e pouco prática. Especialmente a partir do processo de Globalização, surgido na década de 1980, que possibilitou o alcance para todas as coordenadas do tempo e espaço geográfico, materializado através das corporações e das empresas transnacionais, a Geografia passa a se preocupar a entender as ações desses novos agentes no espaço geográfico. Inicia-se a uma fase dicotômica da Geografia: Global X Local. Dessa forma, a ciência geográfica passa a pautar muito mais com a escala Global, buscando entender suas implicações. Nas aulas de Geografia não é diferente. Estudamos e entendemos tudo a partir do global. Com isso, a escala local, essa que ocorre aqui, a partir de ações que estão ao nosso lado, passam a ser negligenciadas.

Quando escutamos termo “fronteira”, especialmente entre dois países atinos, logo associamos a um estereotipo negativo: contrabando, descaminho, violência, sujeita, pobreza. Ver a fronteira como complexidade é abandonar a rotulação de “isso é bom” e isso é “ruim”. Ela só é uma fronteira, oriunda de um *continuum* urbano formado por três cidades e dois países, porque tem tudo isso e tudo aquilo, e é papel do professor e da escola combater a visão da exclusão daquilo que não gostamos e não entendemos.

[...] o ensino de Geografia tem a função de lidar com a espacialidade e com o conhecimento geográfico de cada um para provocar neles alterações no sentido de uma ampliação. Isso é possível pela reflexão e pelo exercício de abstração propiciado com o tratamento de conhecimentos científicos. (CAVALCANTI, 1998, p. 135).

Esse processo exige um repensar sobre o fazer pedagógico do professor, tornando cada vez mais o ensino de Geografia uma formação humana e o conhecimento como uma produção coletiva entre estudantes e professores. Desta forma olhar para a cidade e seu patrimônio histórico e geográfico é entende-la como um livro aberto onde o docente pode mergulhar com seus alunos.

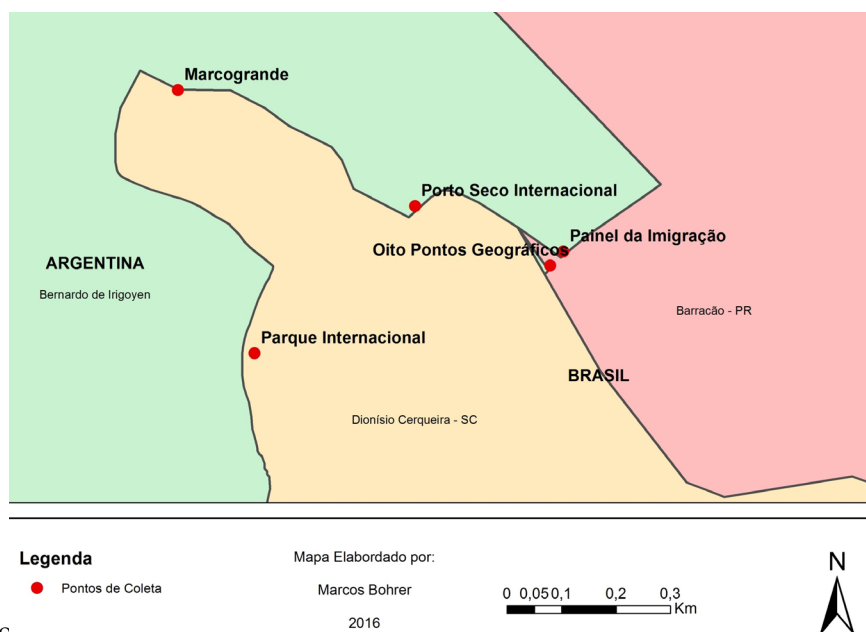
DESENVOLVIMENTO

A proposta de trabalho iniciou com uma revisão bibliográfica e análise documental da região. Nesta etapa buscou-se conhecer um pouco mais da Tri Fronteira bem como os pontos que demonstram potencial para o ensino de Geografia. Logo após serem elencados os pontos a serem explorados, nos reunimos com um grupo de quatro alunos voluntários para realizar a saída de campo, buscando conhecer os pontos e coletar as coordenadas geográficas para a produção da cartografia.

sair da lógica estrita da disciplina teórica, que pressupõe a aprendizagem circunscrita à apresentação da teoria mais recente da pesquisa científica; superar a lógica do professor que sabe tudo e do aluno que vai “absorver” o conteúdo; buscar uma aprendizagem contextualizada [...] (CAVALCANTI, 2012, p. 105).

Nesse cenário, o trabalho de campo, surge como uma proposta que pode articular as disciplinas humanas, criando um elo fundamental para a educação básica. Assim, muito mais que transmitir conhecimento, o professor passa a pensar em projetos de intervenção na realidade educativa. Os agentes envolvidos nos processo – professor e alunos – deve estar, ao longo de sua formação, voltados para as necessidades e possibilidade de entender e vivenciar a sociedade. É a geografia que entre pelos pés, possibilitando uma assimilação das distintas possibilidades que a fronteira nos proporciona em termos de conhecimento.

Figura 01: localização dos pontos explorados pelos alunos



Fonte: elaborado pelo

Após a elaboração da cartografia os alunos iniciaram a construção de uma cartilha na qual colocaram um foto de cada um dos pontos e uma pequena descrição dele, buscando sempre fazer uma relação com os conteúdos formais da disciplina de Geografia. Foi justamente nesse momento que podemos perceber a integração dos alunos com o patrimônio histórico e geográfico, bem como as relações possíveis com o conteúdo.

CONCLUSÃO

Para o ensino básico, acreditamos que o campo pode servir como um estímulo para a aprendizagem pois nele o aluno assume o papel de sujeito da construção do conhecimento. Sendo assim, o trabalho de campo acaba sendo imprescindível, especialmente na área das Ciências Humanas, uma vez que o estudante quebre a rotina e interage de maneira ativa no processo de aprendizagem, buscando relacionar o conteúdo forma com o espaço o qual habita.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CAVALCANTI, Lana de Souza. Geografia, escola e construção do conhecimento. Campinas, SP: Papirus, 1998.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. O ensino de geografia na escola. Campinas, SP: Papirus, 2012.

O USO DE TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO COMO SUBSÍDIO PARA O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NAS AULAS DE FÍSICA

PEREIRA, Ana Paula; SILVA, Dulcemari Vidi; SUSIN, Adriana Senajoto

E-mail: anaapaulapereira@hotmail.com

Estratégias e experiências educativas; Comunicação oral

RESUMO

O presente estudo trata de uma pesquisa que buscou analisar como o uso das tecnologias da informação pode subsidiar o processo de ensino-aprendizagem das aulas de Física dando-lhes mais qualidade. Por elas estarem presente na vida cotidiana, onde os alunos e a sociedade não conseguem ficar longe da Internet, entre outros aparatos tecnológicos, esquecendo-se da importância do ler e da comunicação oral. Os documentos que norteiam a Educação Básica, como a Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina e as Diretrizes Curriculares Nacionais, destacam a relevância das tecnologias, o que torna um verdadeiro desafio às escolas. A metodologia foi uma pesquisa qualitativa, exploratória, classificando-a como pesquisa-ação.

Palavras chave: Tecnologia. Ensino da Física. Ensino-Aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

Estudar as tecnologias da informação é tarefa árdua. Primeiro, porque as tecnologias estão muito presentes na vida cotidiana, e os alunos e a sociedade em geral já não conseguem ficar longe do computador, da internet, do telefone e outros aparatos. Segundo, porque os alunos acabam esquecendo a importância do ler, do contato, da comunicação oral. Terceiro, porque nem sempre as escolas estão amparadas com uma variedade de recursos tecnológicos.

A escolha em estudar as tecnologias da informação como subsídio no processo de ensino-aprendizagem é pertinente na medida em que a temática tem sido bastante estudada, pesquisada e vivenciada nas escolas. Os alunos não conseguem desconectar-se da tecnologia, sendo uma questão mais atrativa. Nesse sentido, fazer uso das tecnologias para o planejamento e execução de aulas é fundamental, não só no componente curricular de Física, mas em todos os outros componentes do currículo.

Atualmente, a sociedade, de uma forma ou outra, tem acesso às tecnologias, e neste contexto os alunos também passam horas do seu dia interligados na rede, através da internet, celular, computador, rádio, entre tantos outros mecanismos.

O que se percebe é o não uso das tecnologias para desenvolver o planejamento e execução das aulas de Física. Na ausência desses recursos, fica difícil para o professor chamar a atenção dos alunos, dando-lhes prazer em estudar e aprender.

Desta forma, a questão problema que norteou todo processo investigativo foi: Como o uso de tecnologias pode ser considerado subsídio para o processo de ensino-aprendizagem de qualidade nas aulas de Física?

Para responder ao problema de pesquisa, teve-se como objetivo geral analisar como as tecnologias de informação podem subsidiar a construção do processo de ensino-aprendizagem nas aulas de Física. Os objetivos específicos foram: Investigar quais os recursos tecnológicos da informação possíveis de serem utilizados no processo ensino-aprendizagem; especificar como os recursos tecnológicos podem subsidiar o processo ensino-aprendizagem nas aulas de Física; Observar e registrar as reações dos estudantes frente ao uso de recursos tecnológicos nas aulas de Física.

A metodologia utilizada na presente pesquisa tem a abordagem qualitativa, por analisar o uso das tecnologias nas aulas de Física e como elas podem ser consideradas subsídios para o processo de ensino-aprendizagem, sem preocupação de investigar quantidades, apenas aspectos de qualidade.

A pesquisa classifica-se em exploratória, por proporcionar maior familiaridade entre o objeto e o problema, tornando o tema “O uso da tecnologia da informação como subsídio para o processo de ensino-aprendizagem” explícito. Caracteriza-se como pesquisa-ação, pois a aplicação e levantamento dos resultados são responsabilidade exclusiva da pesquisadora, assumindo riscos e sucessos partir do trabalho proposto.

Inicialmente, realizou-se levantamento bibliográfico, pautado em autores que explicam o que é e quais são as tecnologias utilizadas, a importância do seu uso como recurso em sala de aula, o que é processo de ensino-aprendizagem e o ensino da Física.

A pesquisa desenvolveu-se com os alunos da 1ª, 2ª e 3ª série do Ensino Médio, da Escola de Educação Básica Henrique Rupp Júnior, situada no município de Campos Novos, Santa Catarina.

Esta pesquisa apresenta três seções, divididas da seguinte maneira: na primeira seção têm-se o embasamento teórico, associando ao conceito e as tecnologias utilizadas em sala de aula, as relações entre o processo de ensino-

aprendizagem. Na segunda seção apresentam-se os resultados e finalmente algumas análises e conexões entre as bases de dados e a teoria, que darão suporte as considerações finais.

2 O QUE É TECNOLOGIA?

O termo tecnologia vem sendo analisado pela comunidade científica e muitas são suas conceituações, pois normalmente o seu conceito é relacionando apenas com o computador. Para Aguiar e Passos (2014, p.4), é como fosse um reflexo ou extensão do modo operativo do pensar humano, capaz de elaborar abstrações dentro dos variados contextos encontrados e transformados entre si e o mundo ao seu redor.

Conforme Abbagnano, (1998, p. 958) a tecnologia é uma ciência organizacional: Tecnologia são os estudos dos processos técnicos [...], é o mesmo que técnica. Foi um termo criado pelo filósofo russo A. Bogdanov para indicar uma “ciência organizativa universal”, que ensina a construir o mundo a partir dos elementos neutros dados na experiência.

De acordo com Lima Júnior (2005 apud AGUIAR e PASSOS, 2014, p. 15), o termo tecnologia trata de um processo criativo através do qual o ser humano utiliza-se de recursos materiais e imateriais, ou os cria a partir do que está disponível na natureza e no seu contexto vivencial, a fim de encontrar respostas para os problemas do seu cotidiano, superando-os.

Para Tajra (2008, p. 43-44), “O termo tecnologia vai muito além de meros equipamentos. Ela permeia toda a nossa vida, inclusive em questões não tangíveis.” A autora classifica as tecnologias em três grandes grupos:

Tecnologias físicas: são as inovações de instrumentos físicos, tais como caneta esferográfica, livro, telefone, aparelho celular, satélites, computadores. Estão relacionados com a Física, Química, Biologia. **Tecnologias organizadoras:** são as formas de como nos relacionamos com o mundo; com os diversos sistemas produtivos estão organizados [...]. Os métodos de ensino, seja tradicional, construtivista, montessoriano, são tecnologias das relações de aprendizagem. **Tecnologias simbólicas:** estão relacionadas com a forma de comunicação entre as pessoas, desde a iniciação dos idiomas escritos e falados à forma como as pessoas se comunicam. São os símbolos de comunicação.

De acordo com Tajra (2008, p. 44), “As escolas também são tecnologias; são alternativas de soluções para a educação e aprendizagem.” Nesse sentido, torna-se importante evidenciar o termo “tecnologia”. A necessidade de entendermos a amplitude destes conceitos permite-nos visualizar as diversas mudanças na sociedade de uma forma mais integrada e não tão distante de nós.

Para compreender melhor as tecnologias na educação, se faz necessário ressaltar sobre o paradigma social vivenciado nos ambientes escolares. Muitos educadores permanecem na distinção que tecnologia é algo futuro e desnecessário para que o aluno apreenda com qualidade.

Nesse sentido, Tajra (2008, p. 44) ressalta,

Quando utilizamos o termo tecnologia educacional, os educadores consideram como um paradigma do futuro, mas a tecnologia educacional está relacionada aos antigos instrumentos utilizados no processo ensino-aprendizagem. O giz, a lousa, o retroprojeto, o vídeo, a televisão, o jornal impresso, um aparelho de som, um gravador de fita cassete e de vídeo, o rádio, o livro e o computador são todos elementos instrumentais componentes da tecnologia educacional.

Com essas tecnologias presentes na escola, na sala de aula e no planejamento e desenvolvimento de ações pedagógicas, facilita-se o enriquecimento para o ensino-aprendizagem.

1.1 RECURSOS TECNOLÓGICOS NAS AULAS DE FÍSICA

Com tantas inovações tecnológicas ocorrendo, é quase impossível recusar-se de participar delas. Uma dessas inovações é a Internet, que rompe barreiras, propondo a comunicação e o fluxo de informações. A internet é a mídia que mais cresce em todo o mundo, são mais de 3,2 bilhões de pessoas em todo o planeta que se beneficiam dos serviços oferecidos por ela. (TECNOLOGIA, 2015, p. 1).

Além da Internet, outros meios tecnológicos existentes podem ser utilizados para melhorar o desempenho das aulas, como o retroprojeto, o multimídia, videocassete, televisão, a máquina digital, o celular, o computador etc.

Conforme Fiorentine (2000, p. 68), uma rede de Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) é uma coleção de redes eletrônicas que propicia acesso a programas de aplicação, serviços e comunicações via computadores, telefones e equipamentos de vídeo. Compõe-se de milhares de redes locais e redes de longa distância oferecendo várias modalidades de recursos para a aprendizagem, tais como: O tele acesso, as publicações virtuais, as tele consultas, as tele participações, as tele colaborações, softwares, vídeos, imagens, enfim, dentre outros recursos.

O tele acesso é o uso online de recursos tais como: bibliotecas virtuais, imagens, museus, mapas. Basta acessar a Internet por meio do Google e digitar a informação que deseja pesquisar. Já as publicações virtuais, são métodos de tornar disponível publicamente, material de pesquisa pelas redes de telecomunicação.

Outro meio possível para ampliar o desenvolvimento com qualidade nas aulas de Física é por meio das redes sociais. Conforme Seabra (2010, p. 20),

[...] “as redes sociais são mais utilizadas para comunicação entre os jovens brasileiros do que o próprio e-mail. A cada dia surgem novas redes e outras vão se consolidando à medida que cresce o número de seus usuários.” Hoje existem várias opções de redes sociais das quais, você e seus alunos podem fazer parte, como o Orkut, o Facebook, o Twitter, o MySpace, Formspring, Badoo, entre muitos outros. Cada um tem suas características e reúne perfis diferentes, apresentam recursos diversos – desde as redes de amigos reais e virtuais até fóruns de discussão de temas diversos, acervos de imagens etc.

As ferramentas disponibilizadas por esses sites têm-se a criação de fóruns, blogs, bate-papos, RSS, vídeos, áudios, fotos etc., além de disponibilizarem interface simples para que se criem redes sociais específicas, fechadas, abertas ou parcialmente abertas, de modo que só os membros cadastrados tenham acesso e que novos integrantes só entrem com autorização. (SEABRA, 2010, p. 20).

Além das redes sociais, existe a possibilidade de criação de “Blogs”, que são páginas na Internet que possibilitam a publicação e o armazenamento de informações atualizadas rotineiramente. Na Internet encontram-se aplicativos voltados para produção textual e produtividade pessoal. Esses conjuntos geralmente incluem: Processador de textos, planilhas eletrônica, apresentações de slides a partir do Power Point ou Prezi, gerenciadores de bancos de dados, além desses os programas como o Zoho, o ThinkFree ou o Aprex, e o Google Docs, também são interessantes alternativas.

Esses pacotes de ferramentas podem ser usados pelo professor, na escola ou em sua casa, para preparar aulas e elaborar provas, e pelos alunos em suas residências, no laboratório, na biblioteca ou em extensão da sala de aula (SEABRA, 2010, p. 17).

Além dos recursos disponíveis na Internet, os vídeos são excelentes opções de ferramentas para serem utilizados em sala de aula, em canais abertos ou fechados de TV. Exemplo a ser citado é a TV escola, proposta pela secretaria de Educação a Distância – Seed/MEC.

Conforme Fiorentine (2000, p. 31),

O hábito de ver televisão é uma característica cultural da nossa época. O espaço televisivo fez-se o centro de informações e referências sociais e culturais, tornou-se parceiro de interlocuções e interações afetivas em uma sociedade múltipla, dispersa e fragmentada.

Além dos recursos tecnológicos apresentados, pode ser utilizada uma nova metodologia de ensino, o Peer Instruction¹ ou Aprendizagem pelos Pares, um método de ensino criado pelo professor Eric Mazur, do Departamento de Física da Universidade Harvard, nos Estados Unidos (EUA), e trazida para o UNISAL (Centro Universitário Salesiano de São Paulo) pelos Diretores da Unidade. Nesse método, o aluno deve ler os textos em casa e ficar atento às explicações do professor para responder às questões durante a aula. No momento das respostas, o professor já identifica se os alunos compreenderam ou não a matéria dada.

Dentre os recursos, a Lousa Digital pode ser utilizada para o ensino, ela é uma tela superior ao computador, porém, mais inteligente, pois é sensível ao toque. A Lousa Digital proporciona a acessibilidade, motivação e diversidade.

Conforme Carvalho e Scherer (2013, p. 2),

A Lousa Digital é uma tela sensível ao toque, que mescla as possibilidades didáticas de uma lousa comum com os recursos de projeção e as tecnologias digitais disponíveis em um computador. Esta tecnologia alia aos recursos do computador a possibilidade de interação entre sujeito e tecnologia a partir da tecnologia touchscreen (sensível ao toque). Imagens enviadas por um projetor multimídia, conec-

¹ Informações concebidas pelo sítio oficial: Disponível em <<http://unisal.br/unisal-aplica-a-metodologia-de-ensino-peer-instruction/#sthash.My8zeKDj.dpuf>> Acesso em: 05 de Nov. de 2015.

tado a um computador, são projetadas na Lousa Digital e podem ser manipuladas a partir de toques na tela. Essas imagens podem ser páginas da internet, softwares, aplicativos, filmes, dentre outros. Desse modo, a Lousa Digital se torna um “grande monitor”, em que os recursos do computador podem ser manipulados a partir de toques na tela e visualizados por uma turma de alunos, por exemplo.

Embora o uso dessa tecnologia ainda não esteja disponível nas escolas, o uso da Lousa Digital possibilita a interação entre o professor e os alunos, favorecendo a construção coletiva do conhecimento.

Dentre os recursos que a Internet pode oferecer, exige-se, na maioria das vezes, o uso do computador que passa a ser visto no ambiente educacional como uma ferramenta utilizada para transmitir informações e proporcionar a comunicação.

Conforme Faria (1997, apud MAIA, 2003, p. 69),

O computador aplicado ao aprendizado facilita a realização do pensamento formal, abstrato. Piaget (1975) afirma que, você pode encontrar adultos que não são capazes de compreender como se estabelece o próprio pensamento, e é nesse momento, que o computador pode possibilitar na construção dos próprios modelos mentais. O professor também pode ajudar o aluno a achar o seu caminho para aprendizagem, pois ele conhece os diferentes estilos de aprendizagem.

A utilização do computador na sala de aula, por meio de leituras, levantamentos bibliográficos, revisão da literatura, ou na resolução de qualquer atividade é bastante relevante. Percebe-se que muitos professores ainda persistem em adotar paradigmas pedagógicos tradicionais no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas. Com isso, a introdução de novos recursos tecnológicos na escola traz a questão da resistência que sempre acompanha alguns professores para a ideia de experimentar o novo.

Os recursos tecnológicos devem ser acompanhados de reflexões acerca da necessidade de mudança na concepção da aprendizagem. Não basta a escola adquiri-los, é necessário ter professores capazes de atuar, de refletir e de criar ambientes de aprendizagem que propiciem mudanças no sistema de ensino.

1.2 O QUE É PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM?

As relações entre o ensino-aprendizagem são tão antigas quanto à própria humanidade. Ao longo da história foi-se adquirindo cada vez mais importância. O ensino não é restrito a sala de aula e a escola não é o único meio de adquirir o conhecimento. Nesse sentido, o conhecimento e a informação são palavras que se confundem; ainda que muitos professores saibam como efetivamente transformar informação em conhecimento, infelizmente não é de domínio comum.

Conforme Antunes (2010, p. 25), “Uma “informação” é constituída de fatos conhecidos ou dados comunicados acerca de alguém ou de algo. [...] Vivemos cercado por informações onde quer que estejamos.”

O processo de ensino-aprendizagem surge ao emergir no desenvolvimento do aluno o conhecimento. Nesse sentido, a palavra “ensinar” ganha grande sentido quando o aluno adquire a si a aprendizagem.

De acordo com Antunes (2010, p. 31),

Ensinar quer dizer ajudar e apoiar os alunos a confrontar uma informação significativa e relevante no âmbito da relação que estabelecem com uma dada realidade, capacitando-o para reconstruir os significados atribuídos a essa realidade e a essa relação. Posso instruir um aluno, fazendo-o memorizar que “sete vezes cinco equivale a trinta e cinco” e que, dessa forma, sempre que deparar com essa expressão conheça seu resultado [...].

O ensino deve estar aliado à informação, e que, por sinal, deve estar aliado ao conhecimento, pois o ensino tem a função de assegurar a difusão e o domínio dos conhecimentos oriundos da história da humanidade.

Já Libâneo (1994, p. 96) ressalta que o processo de ensino não abrange somente a assimilação de conhecimentos, mas inclui outras tarefas. O professor deve antecipar os objetivos de ensino a partir da assimilação ativa, através da explicação da matéria, propondo aos alunos a explanação dos conhecimentos que dominam e estimulá-los a conhecer novos conteúdos.

Para Dimenstein (1999, apud MAIA 2003, p. 42),

[...] ensinar é orientar, estimular, relacionar, mais que informar, é atribuir significância aos fatos e conteúdos. Mas só orienta aquele que conhece, que tem uma boa base teórica e que sabe comunicar-se. O professor vai ter que se atualizar, vai precisar abrir-se para as informações que o aluno traz, e, necessariamente, aprender com ele, interagindo.

Conforme a Proposta Curricular de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2005, p. 40), “As atividades de ensino e aprendizagem, devidamente pensadas, farão toda a diferença na apropriação dos conteúdos para a elaboração e reelaboração dos conceitos científicos, garantindo assim aprendizagem significativa.”

1.3 O ENSINO DA FÍSICA

Hoje, essa ciência passa por inúmeras investigações para aprimorar seus métodos com qualidade e eficiência a partir da Sociedade Brasileira de Física (SBF), dentre outras entidades. Nesse contexto, o ensino de Física como visão de mundo, como cultura em sua acepção mais ampla, necessita permanente reflexão e revisão.

No que tange a prática docente, o ensino de Física, consiste em saber por que ensinar e o que ensinar. Conforme Heineck (1999, p. 4), tais questões “[...] estão relacionadas por um lado com as concepções de natureza ideológica que permeiam o fazer da escola e do professor, e por outro lado o como ensinar relaciona-se com as concepções e ações metodológicas do professor.”

Para Delizoicov e Angotti (1991, p. 13) “A Física como componente curricular enquanto área do conhecimento é necessária para a formação do estudante de 2º grau, pois, conjuntamente com a Química, a Biologia e a Matemática, deverá garantir uma base formação científica.”

Quanto ao aluno, o ensino de Física é necessário para aprimorá-lo e prepará-lo para a sociedade, a vida e o mercado de trabalho; é uma área do conhecimento que deve auxiliar na construção de uma visão de mundo, incluindo as competências humanas mais gerais.

Conforme Menezes (2000, p. 7),

Em outras palavras, interessa sim que o aluno aprenda física, mas interessa também que, juntamente, aprenda os instrumentos gerais que acompanham o aprendizado da física. Em certa medida isto sempre poderia ter sido recomendado, mas trata-se de explicitar e reforçar tal fato. O mesmo vale dizer de elementos históricos, éticos e estéticos, indiscutivelmente presentes na física, mas cujo aprendizado nem sempre foi tomado como objetivo, senão como elemento de motivação, como adorno ou complemento cultural, já que o sentido central do aprendizado de outra natureza era geralmente propedêutico, ou seja, só vinha a fazer sentido em etapas posteriores à escolarização.

O ensino da Física deve ser permeado com elementos contextualizados que atenda às perspectivas de alfabetização científicas e que esteja voltada a formação do indivíduo. O indivíduo é o centro do conhecimento, parte deste é responsabilidade da família e a maior parte é de responsabilidade da escola. Além da responsabilização científica e tecnológica da escola, a família e a sociedade possuem parte desta responsabilidade. Já o aluno é peça fundamental, é o agente responsável pelo seu próprio conhecimento. A escola tem a responsabilidade de envolvê-los nesse processo.

De acordo com a Proposta Curricular de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 1998, p. 142),

Frequentemente, a Física para o Ensino Médio tem se reduzido para a aplicação de fórmulas na resolução de problemas artificialmente formulados ou simplesmente abstratos, cujo sentido escapa aos estudantes e, não raro, também aos professores. Além de outras razões históricas, o que reforça tal tipo de ensino de física é a expectativa de que sirva para o preparo eficiente para os exames de vestibulares, de acesso ao nível superior.

Para evitar a reprodução desses recursos e metodologias ou como a Proposta Curricular cita “mediocrização”, é necessário modificações até no conteúdo. Para tanto, Pietrocola, (2001, p. 12) ressalta que a, “[...] Física é uma ciência da natureza e como tal se propõe a conhecê-la da forma mais precisa possível.”

Nesse sentido fica evidente a importância do Ensino de Física. Delizoicov (1991, p. 17) ressalta: [...] a Física em particular, enquanto área do conhecimento *construída* têm uma história e uma estrutura que, uma vez apreendidas, permitem uma compreensão da natureza e dos processos tecnológicos que permeiam a sociedade. Qualquer cidadão

que tenha um mínimo científico pode ter condições de utilizá-los para as suas interpretações de situações de relevância social, reais. Concretas e vividas, bem como aplicá-lo nessa e outras situações.

O Ensino de Física precisa ser contextualizado, significativo e envolvente aos alunos através de discussões, reflexões e inovações. Precisa-se da identificação de metodologias e recursos adequados que propicie essas melhorias.

1.4 RESULTADOS

A escola escolhida para desenvolver a pesquisa foi a E.E.B. Henrique Rupp Júnior, localizada na Rua Santa Efigênia, 695, Bairro Sr. Bom Jesus – Campos Novos – SC. Foi criada no ano de 1979, como CIP (Centro Interescolar Profissionalizante), tornando-se escola de Educação Básica e pública em 1994, adaptando sua estrutura física para o Ensino Regular. A escola atende o Ensino Fundamental e Médio nos períodos matutino e vespertino, com total de 808 alunos.

Para desenvolver essa pesquisa aplicaram-se observações e regências nas turmas da 1ª, 2ª e 3ª série do Ensino Médio. Foram 12 aulas de observação e 12 aulas de regência, sendo cinco períodos de 45 minutos cada aula.

Identificou-se salas de aula extremamente pequenas, as paredes estão parcialmente destruídas e o piso apresenta-se com bastante irregularidade. As mesas ficam muito próximas umas das outras, dificultando a circulação da professora pela sala e também a realização de trabalhos em grupos ou até mesmo as atividades avaliativas individuais.

De acordo com a Proposta Curricular de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2005, p. 82), o espaço escolar deve ser atrativo para os alunos, criando condições para que eles adquiram confiança no local onde buscam conhecimento:

É nesse contexto que nossas responsabilidades se avolumam e que nossas atenções voltam-se para o espaço escolar, de modo a criar condições/alternativas para torná-lo um local atrativo para nossos (as) jovens alunos (as). A instituição escolar ainda é, acima de tudo, um ponto de referência para esses (as) jovens.

Mesmo a sala de aula não estando adequados à quantidade de alunos, eles apresentavam-se felizes, calmos e reflexivos. A relação entre professor e alunos era bastante recíproca. Para Sanches (2005, p. 76) “[...] professor e aluno constroem e reconstróem constantemente seus conhecimentos num clima de diálogo e investigação crítica.” O diálogo é fundamental em sala de aula, é o principal caminho para que ocorra o processo de ensino-aprendizagem.

Em ambas as turmas não observou o uso de tecnologias para desenvolvimento da aula. O uso do livro didático prevalecia. Apenas a 1ª série que a turma assistiu a um vídeo pautado em explicações do conteúdo a qual estudavam.

A partir das observações no espaço escolar, estudos do Projeto Político Pedagógico (2014), análise da Proposta Curricular de Santa Catarina (1998), (2005), (2014), iniciou-se a aplicação dos planos de aula, todos embasados em um recurso tecnológico.

O que se observou ao expor os conteúdos principalmente na lousa digital, que no decorrer da aula muitos questionamentos por meio dos alunos e pediam para vir à frente mexer e conhecer o funcionamento da lousa digital.

É notório que a lousa digital torna-se subsídio de atração dos estudantes, pois em meio ao mundo tecnológico eles vivenciam os mais modernos aparelhos, tornando assim, uma ferramenta extremamente importante. De acordo com Nakashima e Amaral (2006, p. 47), a lousa digital é uma importante ferramenta a ser agregada no processo de ensino-aprendizagem:

[...] a lousa digital surge como uma ferramenta de apresentação de conteúdos escolares que oportuniza uma aprendizagem visual e participativa, devido sua característica de interagir com os programas disponibilizados, utilizando o próprio dedo. O que irá fazer a diferença na inserção dessa tecnologia da informação e comunicação na educação é justamente a criatividade do professor, isto é, ao propor atividades utilizando a lousa digital como ferramenta mediatizadora do processo educativo, o aluno poderá aprender agindo, experimentando e fazendo algo na prática, isto é, será produtor de conhecimentos, utilizando a linguagem audiovisual.

Os alunos convivem diariamente com a tecnologia, é necessário envolvê-los, fazer uso delas durante as aulas, durante as tarefas e avaliações. Eles estavam atentamente envolvidos no decorrer de todas as atividades, até no recreio. De acordo com a Proposta Curricular de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2014, p. 166),

[...] a Física contribui para a formação de um sujeito crítico, capaz de perceber e entender os fenômenos do seu entorno e de desenvolver um encantamento com o descortinar do mundo natural e tecnológico promovido pela produção científica ao longo da história. Para tanto, são essenciais os

recursos disponíveis, como os laboratórios, as atividades experimentais e as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC).

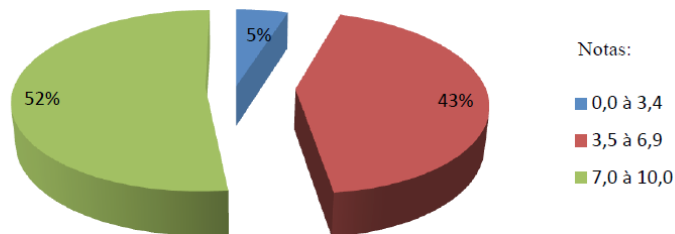
Para finalizar a regência do estágio, desenvolveu-se uma avaliação e notadamente fazendo uso de recursos tecnológicos. Cada aluno teve acesso a um computador conectado a internet e as avaliações foram encaminhadas para os e-mails dos alunos. A avaliação teve por objetivo identificar o percurso dos alunos durante o estágio.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013, p. 175), a avaliação tem a seguinte função:

A avaliação da aprendizagem conforme a LDB que pode ser adotada com vistas à promoção, aceleração de estudos e classificação, deve ser desenvolvida pela escola refletindo a proposta expressa em seu projeto político-pedagógico. Importante observar que a avaliação da aprendizagem deve assumir caráter educativo, viabilizando ao estudante a condição de analisar seu percurso e, ao professor e à escola identificar dificuldades e potencialidades individuais e coletivas.

Partindo destes objetivos, é evidente como o uso da tecnologia da informação nas aulas de Física contribuiu para o processo de ensino-aprendizagem, pois o maior percentual de notas na 1ª série foi acima da média (sete).

Gráfico 1 - Desempenho dos estudantes da 1ª série



Fonte: Dados obtidos na aplicação dos planos de aula.

Partindo de uma análise com a professora regente, comparando as notas do estágio com outras avaliações da disciplina, ambas as turmas apresentaram crescimento. A professora regente ressalta que na percepção dela os alunos não se dedicam em preparar-se para avaliações.

CONCLUSÃO

Falar em tecnologias no processo de ensino-aprendizagem para as aulas de Física é refletir sobre as ideias das práticas educacionais, marcadas pelo passado, caracterizadas pelo presente e abrindo possibilidades para o futuro.

Tais possibilidades estão engajadas na necessidade da formação dos estudantes no interesse da interdisciplinaridade e da educação tecnológica. Os alunos conhecem as funções básicas do computador, mas não reconhecem a sua importância para o próprio futuro e a realização de tarefas mais técnicas. As razões são inúmeras. Primeiro, que parte dos professores não estão culturalmente alfabetizados na utilização dos recursos tecnológicos. Segundo, pelo fato das escolas não estarem completamente equipadas com variedades de tecnologias.

Cabe ao professor, como mediador do conhecimento e da informação, sempre que possível, fazer uso desses recursos em sala de aula querendo aprender com o educando. Como ressaltado por Freire (1996), é nesse momento que o professor deve estar preparado para aprender com o aluno. Mas o que se percebe é a resistência por parte dos professores quanto à aprendizagem e uso das tecnologias.

Os alunos envolveram-se significativamente, às vezes, dispersavam-se na realização das atividades. É evidente o cuidado que deve ser tomado no uso dos recursos tecnológicos, com objetividade e coerência, sempre tendo em vista o desenvolvimento e aplicabilidade do conteúdo, partindo do princípio que o professor saiba fazer uso desses recursos para poder demonstrar na prática os objetivos pedagógicos que pretende atingir.

Relatar essa experiência, aliando o processo de ensino aprendizagem ao uso das tecnologias no ensino de Física, foi extremamente gratificante, pois as aulas tiveram maior participação, maior interesse, maior aproveitamento e maior rendimento. Os alunos tiveram a oportunidade de interagir entre eles e com os recursos oferecidos.

Essa pesquisa é apenas o começo de uma longa caminhada a ser percorrida por outros pesquisadores. O primeiro de muitos fios foi puxado. Resta que novos pesquisadores continuem a missão de tecê-los dentro desse horizonte da utilização dos recursos tecnológicos, abrindo outros caminhos para a compreensão dos conteúdos de Física, como complemento ao livro didático. Em contrapartida, devem-se lançar olhares ao planejamento diário para não ocorrer à exclusão digital na escola.

Conclui-se que o ato de aprender Física deve ser constantemente, um processo de reconstruções que permitam a utilização de diferentes recursos, relacionando os fatos com os objetos, tendo em vista a utilização dos saberes em diferentes situações devendo ser significativa. Pois para promover a aprendizagem, exige-se uma metodologia de ensino que seja capaz de envolver o aluno enquanto protagonista de sua aprendizagem, desenvolvendo o senso crítico diante do que é aprendido, bem como competências para relacionar esses conhecimentos ao mundo real. Assim, o uso dos diferentes recursos tecnológicos contribui para o processo de ensino-aprendizagem e estimula os educandos a compreender alguns fenômenos tratados nas aulas de Física.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. 2ª ed. São Paulo, Martins Fontes, 1998.

AGUIAR, Iana Assunção de; PASSOS, Elizete. **A tecnologia como caminho para uma educação cidadã**. Fundação Visconde de Cairu: 2014, Disponível em: <<http://www.cairu.br/revista/arquivos/artigos/2014/Artigo%20A%20TECNOLOGIA%20COMO%20CAMINHO%20PARA%20UMA%20EDUCACAO%20CIDADA.pdf>>. Acesso em 11 de Ago. de 2014.

ANTUNES, Celso. Professores e professores: reflexões sobre a aula e práticas pedagógicas diversas. 4. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria da Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio. Brasília: MEC, SEMTEC, 1999.

_____, Ministério da educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____, LDB – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. D.O.U. de 23 de dezembro de 1996. Disponível em: < www.planalto.gov.br >. Acesso em: 25 de Jun. de 2014.

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José Andre. Física. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 20 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HEINECK, Renato. O ensino de física na escola e a formação de professores: reflexões e alternativas. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, Florianópolis, v. 16, n. 2, p. 226-241, jan. 1999. ISSN 2175-7941. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/6811>>. Acesso em: 02 Nov. 2015.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias**: O novo ritmo da inovação. Campinas, SP: Papirus, 2007.

LÉVY, Pierre. **As Tecnologias da Inteligência**. Editora 34, Nova Fronteira, Rio de Janeiro, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. (coleção magistério 2º grau. Série formação do professor). São Paulo: Cortez, 1994.

MAIA, Marta de Campos. O uso da tecnologia da informação para a educação à distância no ensino superior. 2003. Tese (doutorado) – Fundação Getúlio Vargas – Escola de Administração de Empresas de São Paulo, São Paulo, 2003.

MENEZES, Luiz Carlos. LDB: Uma Física para o novo Ensino Médio. Física na Escola, v. 1, n. 1, 2000. Disponível em: < <http://www.sbfisica.org.br/fne/Vol1/Num1/artigo2.pdf> > Acesso em 02 de Nov. de 2015.

PIETROCOLA, Maurício. **O ensino da Física: conteúdos, metodologias e epistemologia numa concepção integradora**. Ed. Da UFSC, 2001.

SANTA CATARINA, Secretaria de estado da educação, Ciência e tecnologia. Proposta Curricular de Santa Catarina: Eixos temáticos. Florianópolis: IOESC, 2005.

_____. Secretaria de estado da educação, Ciência e tecnologia. Proposta Curricular de Santa Catarina: Eixos temáticos. Florianópolis: IOESC, 1998.

_____. Escola de Educação Básica Henrique Rupp Júnior. **Projeto Político Pedagógico**. Campos Novos, 2014.

SANCHES, Claudio Castro. **Desconstruir construindo um caminho para uma nova escola**: recuperação da escola-pensar o pensando. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

SEABRA, Carlos. **Tecnologias na escola**. Porto Alegre, Empreendimentos culturais, 2010.

TAJRA, Sanmya Feitosa. **Informática na Educação**: novas ferramentas pedagógicas para o professor na atualidade. 8. ed. São Paulo: Érica, 2008.

TECNOLOGIA e games. **Mundo tem 3,2 bilhões de pessoas conectadas à internet**. G1: São Paulo: Jornal do Globo, 2015, mai. 2015. Editorial, p. 1. Disponível em: <<http://g1.globo.com/tecnologia/noticia/2015/05/mundo-tem-32-bilhoes-de-pessoas-conectadas-internet-diz-uit.html>>. Acesso em 18 de nov. de 2015.

AVALIAÇÃO DO PERFIL DOS ALUNOS DO CURSO DE MATEMÁTICA-LICENCIATURA: UM ESTUDO ESTATÍSTICO NO INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE-CAMPUS CONCÓRDIA-SC

Eliane Suely Everling Paim
Instituto Federal Catarinense Campus Concórdia
eliane.paim@ifc-concordia.edu.br
Rosane da Silva França Lubasewski Cavašin
Instituto Federal Catarinense Campus Concórdia
rosane.cavasin@ifc-concordia.edu.br

Silvia Fernanda Souza Dalla Costa
Instituto Federal Catarinense Campus Concórdia
silvia.costa@ifc-concordia.edu.br

Eixo Temático: Estratégias e Experiências Educativas

RESUMO:

Este trabalho é resultado de uma pesquisa que objetivou avaliar o perfil dos acadêmicos do curso de Matemática-Licenciatura do Instituto Federal Catarinense - Campus Concórdia, e também verificar expectativas em relação ao referido curso. A pesquisa foi desenvolvida na disciplina Leitura e Produção de Textos Acadêmicos. A metodologia utilizada foi a aplicação de um questionário que elencou questões abertas e fechadas aplicadas em duas etapas: primeiro à população de alunos da primeira fase (do ano de 2015) e depois em forma de amostragem por conveniência abrangendo o restante das turmas do curso. A pesquisa teve abordagem qualitativa e quantitativa. Os resultados descritivos e de cruzamentos e análises mostraram especificidades interessantes relacionadas ao perfil dos acadêmicos.

Palavras-Chave: Perfil. Matemática. Dados estatísticos.

1. UMA EXPOSIÇÃO DE MOTIVOS

Um dos motivos que levou ao desenvolvimento desse trabalho foi o fato de se idealizar a formação de professores com grau de qualidade satisfatório. Com isso esses acadêmicos, ao concluírem o curso, retornam para as escolas com um grau de exigência compatível com o esperado. Isso significa que os resultados desse círculo de formação se evidenciam no sentido de que quanto melhor for a formação dos professores, melhor será a aprendizagem de seus alunos que se encontram nas escolas de educação básica e que serão futuros alunos da instituição. Também se preza pelo fato de que um trabalho de qualidade é um incentivo para que esses alunos possam se interessar pela docência. Acredita-se também que qualquer instituição de Ensino Superior deve estar comprometida com a formação de futuros docentes. Sobre isso, Antunes (2007, p.154) afirma

Acredito que, mesmo com os problemas enfrentados na formação de professores para o ensino fundamental e médio, as Instituições de Ensino Superior ainda se configurem no *locus* adequado para a formação desses profissionais, pois somente nelas é que se encontram os profissionais com competência que produziram e produzem um conhecimento capaz de promover as transformações necessárias.

Os acadêmicos têm apresentado inúmeras dificuldades nas disciplinas, tanto de cálculos, como as pedagógicas por serem consideradas teóricas, e isso foi um dos motivos que levou à elaboração de um questionário que mostrasse o perfil desses alunos ingressantes para compreender suas angústias em relação ao curso e suas aprendizagens.

Acredita-se que conhecendo a realidade do acadêmico é possível organizar e planejar melhor o trabalho a ser desenvolvido em sala de aula, bem como horários e demandas de atividades afins. Sobre essa preocupação com a aprendizagem dos acadêmicos Bolzan (2002, p.53) salienta que:

a educação escolar precisa se preocupar com a simultaneidade dos papéis de aprendente/ensinante, pois o processo interativo, advindo dessa relação, poderá possibilitar a superação da repetição, da cópia ou da mera execução das atividades propostas, com vistas a criação, à reinvenção, ao conflito e a reconstrução de novos saberes reconhecidos e sistematizados academicamente. Nesse sentido o

processo interativo precisa estar presente desde o planejamento e a preparação das tarefas, sendo permanentemente avaliado, buscando compreendê-lo e acompanhá-lo.

Nesse sentido, com a realização dessa pesquisa intencionou-se trazer a participação dos alunos na construção do processo ensino e aprendizagem, pois com os dados obtidos é possível estabelecer algumas conclusões que podem direcionar estratégias do planejamento das atividades e da valorização dos acadêmicos do curso que escolheram. Aqui é conveniente apoiar a afirmação de Lampert (2007, p. 21) sobre o papel da universidade nos cursos de formação de professores, em que ele salienta a importância de trabalhar a valorização das licenciaturas, o sentido da profissão e a razão de ser professor numa sociedade contemporânea.

Em relação à pesquisa e obtenção dos dados, traz aos acadêmicos uma visão de interdisciplinaridade uma vez que o professor da disciplina de Leitura e Produção de Textos Acadêmicos elaborou e aplicou os questionários para conhecer o perfil da turma. Na disciplina de Estatística foi possível explorar a parte descritiva, fazer cruzamentos e análises dos resultados, estabelecendo assim uma relação entre disciplinas.

É estratégia da coordenação responsável pelo curso conhecer os acadêmicos ingressantes para poder auxiliá-los nas suas dificuldades e dúvidas. Ainda mais que é de conhecimento que uma parcela importante desses alunos é oriunda de municípios vizinhos, e por ocasião disso é possível que as novas turmas apresentem diferentes perfis a cada ano por conta das diferenças culturais de cada região/estado.

2. O CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A experiência como docente em cursos de licenciatura em Matemática mostra o grau de importância em traçar estratégias para manter os acadêmicos das licenciaturas no curso, bem como atrair os jovens para a escolha de uma licenciatura na área. Sabe-se também da importância desse profissional, no sentido de que atualmente há escassez de profissionais na área de ciências exatas em todas as regiões do país. Inclusive é percebida essa escassez também na região oeste de Santa Catarina, uma vez que o acadêmico, no período da realização do estágio supervisionado, tem dificuldade de encontrar escolas que possuam professor habilitado (exigência do Regulamento de Estágio da Licenciatura em Matemática).

Isso mostra que é importante investir na formação de docentes para efetivar-se a formação de um profissional competente. Acredita-se ser fundamental, além de ter o conhecimento do conteúdo e dos saberes pedagógicos, que ocorra a prática a ser realizada pelos futuros professores nas escolas. Para Tardif et al. (1991) a prática docente é descrita como uma atividade complexa correspondente a um espaço de produção de saberes diversificados.

No curso de Matemática -Licenciatura do *campus* Concórdia é desenvolvida a parte prática durante todo o curso, desde do primeiro ano, onde o acadêmico já vai para a escola realizar observações e conhecer o ambiente escolar. No decorrer do segundo ano o acadêmico já realiza práticas de oficinas, discussão e análise de documentos da escola. Esse trabalho é desenvolvido nas Práticas como Componente Curricular-PPC.

Nos dois últimos anos de curso, os acadêmicos realizam o Estágio Curricular Obrigatório, onde passam pela parte da docência. Esse é o momento de experienciar a profissão na sua plenitude, ou seja, planejar, executar, assumir uma turma de alunos, avaliá-los e fazer parte do contexto escolar ao qual escolheram, para vivenciar essa experiência. Para Pimenta e Lima (2011, p.43)

No estágio dos cursos de formação de professores, compete possibilitar que os professores compreendam a complexidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas por seus profissionais como alternativa no preparo para sua inserção profissional.

Nesse contexto, é relevante a discussão entre os saberes construídos na experiência e os saberes acadêmicos. Sobre esta discussão Tardif et al (1991) destacam que: “Os saberes da experiência adquirem também uma certa objetividade em sua relação crítica com os saberes curriculares, das disciplinas e da formação profissional. [...] os professores não rejeitam em sua totalidade os outros saberes; pelo contrário, eles incorporam a sua prática.”

Nesse momento os acadêmicos podem estabelecer na prática, a relação entre os conhecimentos que as disciplinas do curso exigem e o dia a dia da sala de aula. Essa experiência vai proporcionar a eles a reflexão sobre sua formação, se foi adequada, ou não e que conhecimentos ainda necessitam buscar. Poderão perceber também que apenas a vivência dessa experiência no ambiente escolar vai possibilitar a eles essas conexões.

A formação continuada para a profissão de professor é algo inerente à profissão. Para Imbernón (2004), situar a profissão numa sociedade em mudança, com um alto nível tecnológico e um vertiginoso avanço do conhecimento, implica não apenas a preparação disciplinar, curricular, mediadora, ética, institucional, coletiva, mas também uma importante bagagem sociocultural.

Também as próprias matrizes dos cursos de graduação mudaram com as novas diretrizes curriculares. Atualmente destaca-se como exemplo a presença da disciplina de Libras como obrigatória nos cursos de Licenciatura. Essa demanda surgiu da necessidade de capacitar os professores para atuar nas salas de aula com os alunos portadores de necessidades especiais, que por força de lei estão presentes nos espaços escolares.

A própria história das licenciaturas no Brasil propiciou diferentes formações, pois, inicialmente se configuravam num modelo de formação onde se tinha três anos de conhecimentos específicos e um ano de prática. No caso da matemática, os três primeiros anos eram destinados a conteúdo específicos da matemática e o último ano era reservado à parte pedagógica. Isso segundo Moreira (2007, p. 13) era um modelo de formação de professor como “3+1” ou “bacharelado + didática”.

Com as mudanças que as licenciaturas tiveram na sua estrutura, ocorreu uma integração entre todas as disciplinas matemáticas e pedagógicas. Espera-se que com isso ocorra uma melhor aprendizagem na formação acadêmica dos alunos. O grupo de docentes e direção do curso de Matemática-Licenciatura do IFC esperam que através de seu Projeto Político Pedagógico-PPC que passou a atender as diretrizes curriculares para as licenciaturas, possa estar formando profissionais de acordo com o que defende Feldmann (2009, p. 71)

formar professores com qualidade social e compromisso político de transformação, tem se mostrado um grande desafio às pessoas que compreendem a educação como um bem universal, como espaço público, como um direito humano e social na construção da identidade e no exercício de cidadania.

E, para isso, conhecer o perfil dos acadêmicos torna-se parte importante do processo ensino - aprendizagem.

3. METODOLOGIA

Inicialmente, foi elaborada uma pesquisa de perfil aplicada aos acadêmicos do curso de matemática do IFC – Campus Concórdia, SC. Foram entrevistados 29 alunos da primeira fase e 52 alunos das outras fases do curso. A pesquisa foi composta de 50 questões de caráter quantitativo e qualitativo. Nas questões foram abordados aspectos pessoais, educacionais e socioeconômicos dos acadêmicos. Essas questões foram elaboradas durante a disciplina de Leitura e Produção de Textos Acadêmicos, as quais foram discutidas com os acadêmicos. Foi elaborada análise das respostas com retorno aos acadêmicos dessa turma que participou da elaboração e discussão das questões. Após o professor da disciplina executar essa atividade de pesquisa, ele disponibilizou os dados ao grupo de professores do curso de matemática.

4. RESULTADOS DA PESQUISA SOBRE O PERFIL DOS ALUNOS DA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA

4.1 OS INGRESSANTES

Nessa primeira parte somente aparecem os resultados referentes aos acadêmicos ingressantes (primeira fase). Na segunda parte são apresentados os resultados da amostra coletada das outras fases.

Em relação aos entrevistados, foram 18 acadêmicos do sexo feminino e 11 do sexo masculino em que 65% deles têm idade igual ou inferior a 20 anos. Desses, 45% ingressaram no curso de licenciatura no ano seguinte ao término do ensino médio. Em relação à origem desses alunos, somente 34% são de Concórdia, 48% pertencem aos municípios da AMAUC (Associação dos Municípios do Alto Uruguai Catarinense) e 18% são de outros municípios da região ou de municípios gaúchos. Em relação à procedência dos acadêmicos, 79% são oriundos da área urbana e 21% da área rural. A forma de ingresso desses acadêmicos no curso foi de 80% pelo vestibular e somente 13% pelo ENEM, o restante ingressou por outras formas (SISU, seleção por histórico escolar e outros).

Em relação aos aspectos educacionais, referente aos motivos que levaram o acadêmico a escolher o curso de matemática, a maioria justificou o interesse pela facilidade e gosto pelas disciplinas matemáticas. Em relação à escola que cursou o ensino médio, 93% dos alunos são oriundos de escola pública, desses, 59% cursou no turno diurno, o restante (41%) cursou no turno noturno, ou seja a maior parte dos acadêmicos vem de um curso diurno. Relacionado aos estudos extraclasse, 62% dos alunos responderam que poderão dedicar até uma hora por dia para estudo. Para se manter informados, 80% dos alunos responderam que utilizam internet. Relacionado ao momento da decisão de escolha pelo curso de matemática, a maioria respondeu que estava decidido pelo curso, já 20% estavam indecisos.

Referente aos aspectos socioeconômicos, 76% dos acadêmicos respondeu que mora com os pais. Em torno de 72% responderam que tem necessidade de trabalhar durante o curso, e 65% deles trabalha com carteira assinada nos setores de comercio, bancos e outros; somente 10% dos acadêmicos trabalham como docentes. A maioria dos pais dos acadêmicos exerce atividades profissionais na agricultura e sua renda familiar máxima é de cinco salários mínimos. A maioria respondeu também que os pais estudaram somente até quarta série do ensino fundamental (antigo primário). Nessa primeira fase somente 51% dos acadêmicos respondeu que quer ser professor após concluir o curso, e uma parcela importante (41%) estão interessados somente em continuar os estudos para cursar mestrado e doutorado.

4.2 OS ALUNOS DO CURSO

Essa segunda parte da pesquisa foi direcionada aos alunos das outras fases do curso. Foi selecionada uma amostra do tipo casual através da qual foram entrevistados 36 acadêmicos do sexo feminino e 16 do sexo masculino. Aqui será apresentado somente os dados que ficaram diferentes dos resultados da pesquisa aplicada à primeira fase, uma vez que existe uma uniformidade nos resultados de algumas questões tanto para acadêmicos ingressantes como não ingressantes.

A forma de ingresso dos acadêmicos no curso foi de 73% pelo vestibular e somente 8% dos acadêmicos ingressou pelo ENEM. Em relação à origem dos acadêmicos, 32% deles são de Concórdia, 50% pertencem aos municípios da AMAUC e 18% são de outros municípios da região ou de municípios gaúchos. Ainda 77% são oriundos da área urbana e 23% da área rural.

A seguir são apresentados os resultados referentes aos aspectos educacionais. Em relação ao momento da decisão de escolha pelo curso, a maioria respondeu que estava decidido, no entanto percebe-se um percentual importante de acadêmicos (31%) que estavam indecisos. Referente ao tipo de escola que o acadêmico cursou o ensino médio, 95% responderam que são oriundos de escola pública, e desses 55% cursou ensino médio no turno diurno, o restante no turno noturno, ou seja, a maior parte no noturno. Relacionado aos estudos extraclasse, 59% dos alunos responderam que poderão dedicar até uma hora por dia para estudo. Para se manter informados, 71% os alunos que responderam que utilizam internet, eles utilizam também rádio, TV e jornais para se atualizar. E aumenta para 60% os alunos que tem interesse em atuar como docentes após concluir o curso.

Referente aos aspectos socioeconômicos, 80% dos acadêmicos respondeu que mora com a família e 69% responderam que tem necessidade de trabalhar durante o curso. 62% deles trabalha com carteira assinada nos setores de comercio, bancos e outros; já 10% dos acadêmicos trabalham como docentes. Nesse estudo geral somente 44% dos acadêmicos respondeu que quer ser professor após concluir o curso, e agora houve uma redução para 39% os que estão interessados somente em continuar os estudos para cursar mestrado e doutorado.

4.3 ALGUMAS ANÁLISES IMPORTANTES

Após a apresentação dessa parte introdutória descritiva, foram elaborados alguns cruzamentos que possibilitaram análises e constatações. Esses cruzamentos referem-se aos alunos de todas as fases.

Os resultados do Quadro 1 foram apresentados para se saber quem quer atuar como docente. Os cruzamentos referentes a “necessidade de trabalhar” e “perspectivas de atuação após a conclusão do curso” mostraram que os acadêmicos que tem necessidade de trabalhar, em sua maioria são os que querem atuar como docentes. Por outro lado, a maioria que não tem necessidade de trabalhar quer continuar os estudos (21,9%) após a conclusão do curso.

Quadro 1: Resultado do cruzamento referente a necessidade de trabalhar durante o curso & perspectivas de atuação do acadêmico após a sua conclusão

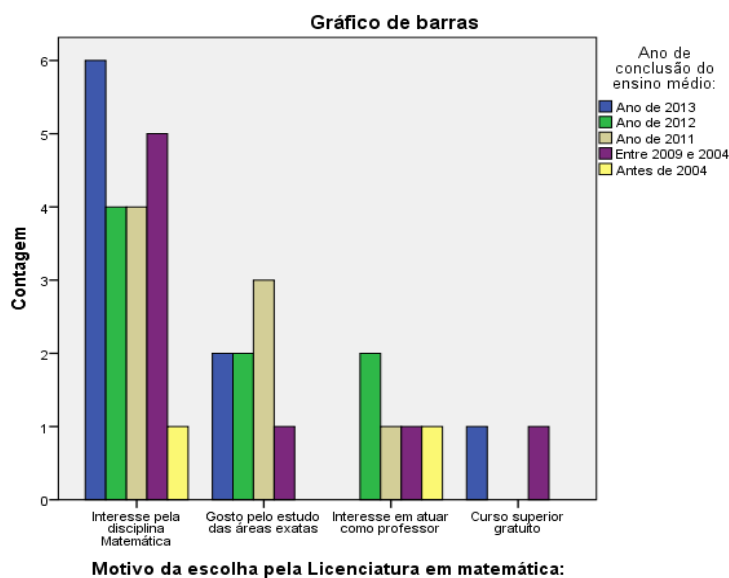
Se tem necessidade de trabalhar durante o curso superior: * Perspectivas de atuação após a conclusão do curso: Tabulação cruzada

		Perspectivas de atuação após a conclusão do curso:					Total
		Atuar como docente na área	Atuar em outras áreas que possibilitam a aplicação de conhecimentos de Matemática	Continuar estudos acadêmicos na área (pós-graduação, mestrado, etc)	Concluir o curso para ter graduação mas continuar na área que atuo	outro	
Se tem necessidade de trabalhar durante o curso superior:	Sim	13	3	4	1	1	22
	% do Total	40,6%	9,4%	12,5%	3,1%	3,1%	68,8%
	Não	2	1	7	0	0	10
	% do Total	6,3%	3,1%	21,9%	0,0%	0,0%	31,3%
Total		15	4	11	1	1	32
% do Total		46,9%	12,5%	34,4%	3,1%	3,1%	100,0%

Fonte: Pesquisa realizada no curso de matemática – IFC – campus Concórdia.

Referente ao mesmo assunto, ao desejar saber o “sexo” desse público, um novo cruzamento mostrou que a maioria dos acadêmicos do sexo masculino que já trabalha não quer continuar estudando. Já as acadêmicas (que são maioria) que já trabalham, não desejam continuar os estudos, mas são elas que almejam atuar como docentes. Por outro lado, dos que responderam não ter necessidade de trabalhar durante o curso, acadêmicos de ambos os sexos querem continuar estudando após a conclusão do referido curso.

Quis se saber também quem tem mais interesse em atuar como professor, se são os que recém ingressaram ou os que já estão a mais tempo no curso. Os resultados dos cruzamentos das variáveis “tempo do acadêmico no curso” e “se apresenta interesse em ser docente” mostraram através do Gráfico 1, que os acadêmicos que já possuem mais tempo no curso são os alunos que mais apresentam interesse em seguir a carreira. Pelo resultado da pesquisa, os alunos ingressantes estão no curso por outros motivos como gosto pelas disciplinas da área de ciências exatas, curso superior gratuito, dentre outros.

Gráfico 1: “Tempo do acadêmico no curso” & “motivo da escolha pela licenciatura”

Fonte: Fonte: Pesquisa realizada no curso de matemática – IFC campus Concórdia

Foi elaborado também um cruzamento para verificar se os acadêmicos que dedicam mais tempo para estudo extraclasse são do sexo masculino ou feminino. Verificou-se que a maioria dos homens dedica duas horas diárias ou mais para estudo. Proporcionalmente, isso significa que os homens dedicam mais horas para estudo extraclasse. Já ao cruzarmos os dados referentes a “sexo” e “turno de estudo do ensino médio”, 68,8% das meninas cursaram o ensino médio no turno diurno enquanto 37,5% dos homens cursaram no turno diurno. Portanto, isso significa que a maioria dos homens estudaram o ensino médio no turno noturno e a maioria das mulheres estudaram no turno diurno.

Também foi verificado se quem dedica mais tempo para estudo são os acadêmicos residentes na área rural ou urbana. Pelos resultados do cruzamento do “tempo de estudo diário dos alunos” e “área que o acadêmico reside (rural ou urbana)” apresentados no Quadro 2, foi constatado que os acadêmicos residentes na área rural estudam mais que os alunos da área urbana. Significando, portanto, que os alunos da área rural dedicam mais horas diárias para estudo que os alunos da área urbana. Esses dados foram confirmados através de um teste de hipóteses com nível de significância de 0,05. Ainda em relação à comparação dos alunos oriundos da área rural/urbana, é possível observar que as acadêmicas residentes na área rural demonstram maior necessidade de trabalhar durante o curso em comparação com os acadêmicos do sexo masculino. Já em relação aos residentes na área urbana, esse processo se inverte, cabendo aos acadêmicos do sexo masculino, maior necessidade de trabalhar.

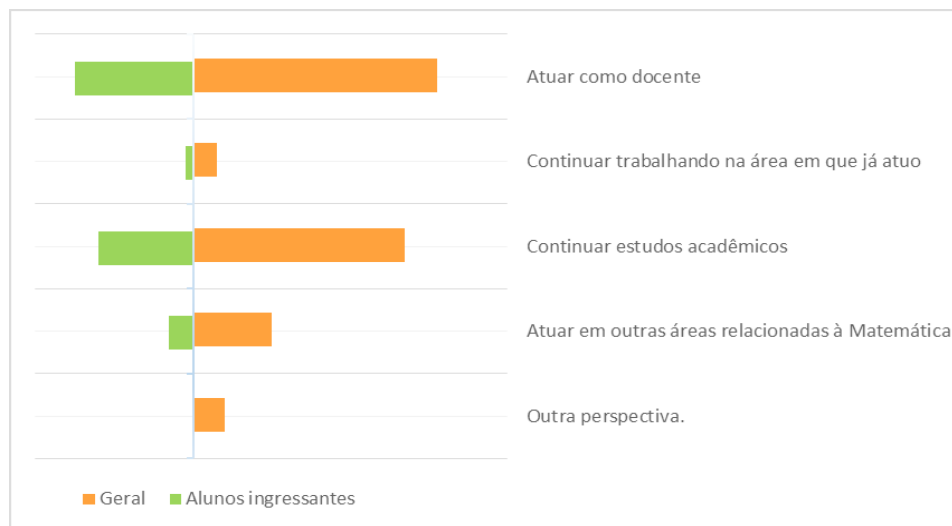
Quadro 2: Tabulação cruzada entre o “tempo diário de estudos extraclasse” & “região que reside”

		Tempo diário de estudo extraclasse: Tabulação cruzada						Total
		Menos de uma hora	Uma hora	Duas horas	Três horas	Quatro horas	Não destino tempo para estudo extraclasse	
Região que reside:	Urbana	4	13	9	0	3	1	30
	% do Total	9,5%	31,0%	21,4%	0,0%	7,1%	2,4%	71,4%
Rural		3	4	2	2	0	1	12
	% do Total	7,1%	9,5%	4,8%	4,8%	0,0%	2,4%	28,6%
Total		7	17	11	2	3	2	42
% do Total		16,7%	40,5%	26,2%	4,8%	7,1%	4,8%	100,0%

Fonte: Pesquisa realizada no curso de matemática – IFC campus Concórdia

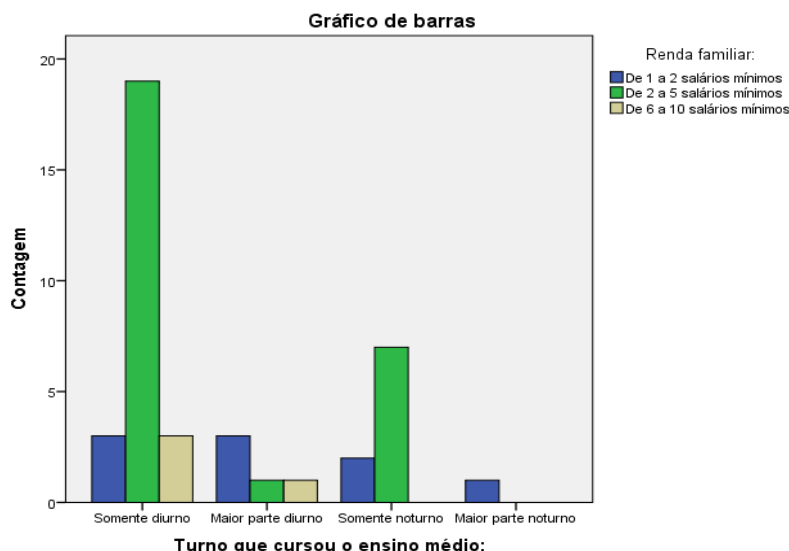
Também foi elaborado um estudo comparativo dos alunos ingressantes e dos alunos que já estão a mais tempo no curso, referente às perspectivas deles após a conclusão do curso. Pelos resultados mostrados no Gráfico 2, verificou-se que a perspectiva em ambos os casos é de que a maioria passe a atuar como docente. No entanto uma parcela considerável pretende continuar seus estudos acadêmicos, cursando mestrado e doutorado.

Gráfico 2: Estudo comparativo da perspectiva de atuação dos acadêmicos após a conclusão do curso de matemática - licenciatura



Fonte: Pesquisa realizada no curso de matemática – IFC campus Concórdia

Outro ponto examinado foi referente a renda familiar dos alunos de acordo com o turno que cursou o ensino médio. Conforme Gráfico 3 observa-se que a maioria dos acadêmicos que cursou ensino médio diurno recebe entre dois e cinco salários mínimos. Observa-se também que a maioria dos alunos em que a renda familiar é maior que seis salários mínimos, também cursou ensino médio diurno.

Gráfico 3: Resultado do cruzamento entre o “turno que cursou ensino médio” & “renda familiar”

Fonte: Pesquisa realizada no curso de matemática – IFC campus Concórdia

Vários foram os itens questionados aos acadêmicos, nessa oportunidade destacamos esses itens, porém percebemos que outros tópicos poderiam ter sido abordados, mas delongaria um tempo maior, e assim deixaremos para ser estudados em outra oportunidade.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na apresentação dos resultados do estudo de perfil dos alunos do curso de Matemática-Licenciatura IFC – Campus Concórdia, considerou-se os aspectos pessoais, educacionais e socioeconômicos dos acadêmicos.

Verificou-se que os acadêmicos ingressantes das licenciaturas são, em sua maioria, do sexo feminino, com idade inferior a 20 anos e estudaram em escola pública. A maioria deles reside na área urbana, já trabalha e reside fora do município de Concórdia. Por conta desses alunos serem de outros municípios, isso tem possibilitado riqueza de discussões e troca de experiências principalmente nas disciplinas pedagógicas do curso.

Em relação aos aspectos educacionais, a maioria dos acadêmicos responderam que escolheram o curso de matemática pela facilidade e gosto pelas disciplinas matemáticas. Percebe-se pelos dados, baixo índice de indecisos no momento da decisão da escolha do curso. Percebe-se também que como a maioria deles já trabalha, disponibilizam pouco tempo para estudo extraclasse. Isso é motivo de reflexão para a equipe de professores e direção ao planejar as atividades do curso.

Na avaliação dos dados referentes ao curso como um todo, percebeu-se que aumentam o número de horas disponíveis para o estudo extraclasse. Isso significa que conforme os acadêmicos avançam no curso, se convencem que precisam disponibilizar mais tempo para estudo por conta das exigências do curso. Também aumenta o interesse em atuar como docentes após a conclusão do curso. Isso pode significar que após a experiência da docência, os alunos se sentem mais preparados para a profissão ou porque já estão trabalhando na área e decidiram continuar. Com isso, diminui o interesse deles pela continuidade dos estudos.

A análise dos dados mostrou que a maioria dos acadêmicos que tem necessidade de trabalhar, são os que querem atuar como docentes. Por outro lado, a maioria que não tem necessidade de trabalhar quer continuar os estudos após a conclusão do curso.

Referente aos acadêmicos que já possuem mais tempo no curso, são esses que mais apresentam interesse em seguir a carreira docente. Os alunos ingressantes estão no curso por outros motivos como gosto pelas disciplinas da área de ciências exatas, curso superior gratuito, dentre outros.

Outro dado importante refere-se à dedicação do tempo de estudo extraclasse. Verificou-se que os acadêmicos residentes na área rural dedicam mais tempo de estudo extraclasse do que os residentes na área urbana. Isso pode ser explicado pelo fato de o trabalho da área rural se concentrar somente em alguns períodos do dia. Ainda em relação à comparação dos alunos oriundos da área rural/urbana, foi possível constatar que as acadêmicas residentes na área rural

demonstram maior necessidade de trabalhar durante o curso em comparação com os acadêmicos do sexo masculino. Já em relação aos residentes na área urbana, esse processo se inverte, cabendo aos acadêmicos do sexo masculino, maior necessidade de trabalhar. Isso pode significar que existe diferenças culturais ao comparar o meio rural e urbano no que diz respeito aos anseios do sexo masculino e feminino.

De posse dessas constatações foi possível traçar novas estratégias para o curso. Antes dessa pesquisa, as estratégias eram traçadas a partir do que se intuía ser verdade, após essa pesquisa foi possível traçar estratégias com base nos resultados apresentados. Portanto, foi revista especificidades do curso como horários, desenvolvimento de estágios, trabalhos extraclasse, etc. Esse trabalho vem de encontro com o que acreditamos e de acordo com o que afirma Lampert (2007, p.29) que é possível construir um ensino de qualidade para todos a partir de uma formação de qualidade dos profissionais da área da educação. Entende-se importante que seja realizado esse trabalho todos os anos para verificar as mudanças no perfil dos alunos ingressantes

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Helenise Sangoi. **Formar melhores professores**. In CORREA, Carlos Guilherme, GIORDANI, Maris Estela, FREITAS, Deisi Sangoi, organizadores. Santa Maria, Ed da UFSM, 2007.

BOLZAN, Dóris Pires Vargas. **Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

CORREA, Carlos Guilherme, GIORDANI, Maris Estela, FREITAS, Deisi Sangoi, organizadores. Santa Maria, Ed da UFSM, 2007.

FELDMAN, Marina Graziela. **Formação de professores e cotidiano escolar**. In Formação de professores e escola na contemporaneidade. (Org.). São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 4ª. Ed. São Paulo, SP: Cortez, 2004.

LAMPERT, Jocielle, OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. **O estágio curricular como campo de conhecimento e suas especificidades no ensino das artes visuais**. In

PIMENTA, S. G; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2011.

PLINIO, Moreira, Maria Manuela M. S. David. **A formação matemática do professor: licenciatura e prática docente**. Belo Horizonte: Autentica, 2007.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber - esboço de uma problemática do saber docente. In: **Teoria e Educação**. 1991, vol. 4, p.215 – 233.

PRÁTICAS SUSTENTÁVEIS COMO ALTERNATIVA À EDUCAÇÃO AMBIENTAL, FUNDAMENTADA NA ABORDAGEM DE EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA.

Andréia Cadorin Schiavini
andrea.schiavini@gmail.com

Édina de Souza da Silva
edna_sys@hotmail.com

Agência Financiadora: não contou com financiamento
Eixo Temático: Estratégias e Experiências Educativas
Categoria: pôster

RESUMO: Este trabalho propõe alternativas à educação ambiental através de práticas pedagógicas significativas que contribuam para um modelo de desenvolvimento sustentável alicerçadas à proposta de educação democrática da Rede Pública Municipal de Concórdia. Para análise da eficiência da proposta, aplicou-se pesquisa de campo, através de questionário aberto. A finalidade deste processo pedagógico é propor atitudes sustentáveis relacionadas às problemáticas ambientais. Como contribuições mais significativas observaram-se mudanças de hábitos, articulação do conhecimento teórico com a prática, apropriação de conceitos e nova postura ambiental ultrapassando assim, os muros da escola.

Palavras-chave: Educação ambiental. Práticas pedagógicas. Desenvolvimento sustentável. Abordagem democrática.

As práticas em educação ambiental, baseadas em matrizes tanto políticas como pedagógicas, produzem culturas ambientais, influenciando sobre a maneira como grupos sociais dispõem dos bens ambientais. Conforme Carvalho (2004) é perceptível, a necessidade de substituição nas ideologias que permeiam valores dominantes, pela aquisição de atitudes que buscam uma transformação social, formulando ações alternativas para que então, as mudanças aconteçam.

A escola tem a tarefa fundamental na construção de uma sociedade democrática e igualitária, devendo desenvolver práticas de ensino e aprendizagem que levem os estudantes a terem acesso ao conhecimento científico e erudito, e que o papel do professor possa mediar os “sujeitos” dessa sociedade onde vivem e levar a uma interpretação da vida que os ajudem na transformação do mundo e de si mesmos. (DAMBRÓS et al, 2014).

A existência humana é por excelência um processo de transformação que o homem exerce sobre o meio. Sendo o homem um ser consciente e livre, que atua no mundo, com o mundo e sobre o mundo, sendo que o meio ambiente está relacionado a toda uma sociedade, por isso, deve-se ter consciência de que o meio natural faz parte da vida social. Nesta perspectiva, a proposta de “Educação Democrática e Cidadã para Todos” da rede Pública Municipal de Concórdia, trás como viés, a concepção de sujeito que se desenvolve numa perspectiva social, histórica e culturalmente responsável pelos seus atos. A presente proposta está baseada na avaliação de práticas pedagógicas, como alternativa sustentável, fundamentada na proposta democrática na perspectiva do materialismo histórico-crítico.

CONCLUSÃO

A escola precisa desenvolver seu papel social no planejamento e difusão de práticas pedagógicas que façam com que o alunado reflita sobre as consequências de nossas ações no meio ambiente. A educação ambiental, precisa ser uma aliada do currículo, na busca de um conhecimento integrado, contextualizado e significativo, superando-se assim a fragmentação.

A avaliação da proposta de práticas pedagógicas sustentáveis mostrou-se bastante eficiente ao conseguir contribuir para a diminuição dos efeitos das problemáticas ambientais. As ações de sustentabilidade desenvolvidas no projeto e aliadas aos conteúdos trabalhados, em sala de aula, numa perspectiva de educação democrática, desencadearam novas atitudes e posturas nos alunos, que refletiram na socialização destes conceitos, tanto no âmbito escolar quanto na comunidade.

As ações de maior significância no que se refere à proposta foram à reutilização dos resíduos sólidos e orgânicos; o ensino e a aplicação de técnicas básicas de plantio, adubação e conservação do solo em seu ambiente de atuação social; compreensão dos benefícios da alimentação orgânica e saudável; articulação do conhecimento teórico com a prática. E também, foi possível identificar, entre as ações realizadas, a formação de uma postura crítica frente às problemáticas ambientais.

É importante ressaltar que mesmo os alunos que afirmam não participarem do projeto, entendem a importância da aplicação dessa proposta, os mesmos afirmam compartilhar os conhecimentos socializados pelos participantes. O que reafirma a eficiência de práticas pedagógicas como alternativas sustentáveis, baseada na abordagem democrática, fundamentada no materialismo histórico-crítico, proposta pelo município de Concórdia.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Isabel Cristina Moura. **Educação ambiental:** a formação do sujeito ecológico. São Paulo: Cortez, 2004.

DAMBROS, Marlene; MOURA Neide Cardoso de; NIEROTKA Rosileia Lucia. **Políticas educacionais voltadas para o ensino e aprendizagem: na perspectiva de uma educação emancipatória.** IV colóquio internacional de educação. I seminário e ações multidisciplinares. UNOESC: V.2, n.1- SET (2014). ISSN 2237 – 857X.

ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS E TEMPOS NAS SITUAÇÕES DE APRENDIZAGENS.

Paulo Ricardo Bavaresco¹
Giovana Maria Di Domenico Silva²
Bruna dos Santos Tiburski³

Eixo Temático: Estratégias e Experiências Educativas
Comunicação Oral

RESUMO

O estudo trata sobre a relevância do trabalho em equipe em sala de aula e nos espaços internos e externos da escola. Destacamos a importância da organização dos espaços e tempos nas situações de aprendizagens. Conjugado a propostas lúdicas, buscamos entender como este está associado no processo de ensino e aprendizagem. Por meio de atividades lúdicas, considerando a infância dos Anos Iniciais, possibilitamos às crianças se descobrirem de forma natural, expondo suas opiniões e ideias. As atividades dirigidas ao ensino fundamental precisam ser organizadas de forma lúdica, com espaços atrativos e propostas pedagógicas que consigam acolher os educandos de uma maneira acolhedora, propiciando qualidade em sua aprendizagem.

Palavras-chave: Espaços. Organização. Aprendizagem. Lúdico.

INTRODUÇÃO

“Não devemos ter medo dos confrontos. Até os planetas se chocam e do caos nascem às estrelas.”(- Charles Chaplin)

Iniciamos a nossa conversa com o pensamento de Chaplin, que nos faz refletir sobre o quão vulnerável o ser humano se encontra quando não relacionado com outro. Em outras teorias, o ser humano é o único animal dependente do outro para sobreviver. Desta forma, desde que nascemos precisamos de alguém que olhe por nós e que perceba se algo está errado. É a partir deste momento que percebemos que não estamos sozinhos e somos estimulados a trabalhar em equipe. Isso evidencia que não conseguimos nada sozinho, nem sequer viver.

[...] ainda faz sentido afirmar que “Viver é conviver. É se relacionar. Somos seres de relação. Somos incompletos e inacabados. Nós somos incompletos por que sem o outro não existimos. Não há sentido pensar “eu e o mundo”. É preciso pensar “eu como um pedaço do mundo”. (ANTUNES; PADILHA, 2004, p.1 apud STRIEDER; MENDES; ZIMMERMANN, 2013, p. 39)

Frente à diversidade existente ao meio que nos inserimos, como culturas, hábitos, práticas e interações, estamos em constante formação, sendo influenciados em nosso processo de desenvolvimento e aprendizagem. Como nos diz Chaplin, a cada confronto – reflexão – nasce uma estrela. Por esse motivo afirmamos que as crianças se desenvolvem nas interações, nas relações e nas práticas cotidianas que são a elas disponibilizadas e por elas determinadas, junto com os adultos e com as demais crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais estão inseridas. Aposta-se que através da educação é possível haver aceitação às diferenças e que estas devem se transformar em universais. Moraes (2003, p. 270 apud STRIEDER; MENDES; ZIMMERMANN, 2013, p. 47) nos diz que:

A aceitação do outro é mais do que uma questão política ou cultural. Ela parte de dentro de cada ser, está no imaginário, no modo de sentir de cada um em relação ao outro, diferente. É nesse modo de convivência e de compreensão do outro que temos o mundo, ou a vida, “que criamos uns com os outros”.

Entretanto, a educação é construída no coletivo, nas relações com outrem. Em vista que a solidão não nos satisfaz. Contudo, ainda está evidente a nossa fragilidade frente ao reconhecimento do outro como alguém diferente.

¹ Doutor em Ciências Sociais, professor e pesquisador Universidade do Oeste de Santa Catarina – UNOESC. paulo.bavaresco@unoesc.edu.br

² Mestre em Educação, professora e Coordenadora do Curso de Pedagogia na Universidade do oeste de Santa Catarina – UNOESC Campus de São Miguel do Oeste. giovana.silva@unoesc.edu.br

³ Acadêmica do Curso de Pedagogia, Universidade do Oeste de Santa Catarina – UNOESC – Campus de São Miguel do oeste. bruna_tiburski14@outlook.com

Cabe a nós mestres e professores estimular a aceitação mútua por meio da ludicidade e jogos de inclusão e cooperação. Lembrando que as diferenças se fazem iguais quando essas pessoas são colocadas em um grupo que as aceite. Acrescentam valores morais e de respeito ao próximo, quando todos tem igualdade e recebem as mesmas oportunidades diante da vida.

Foi a partir deste pensamento que encaminhou-se as práticas docentes durante o período de estágio dos anos iniciais do ensino fundamental realizado com a turma do 4º ano. As práticas foram baseadas em uma pesquisa qualitativa, bibliográfica e de campo, realizadas em uma escola pública localizada na cidade de Barracão - PR, em meados do mês de maio no ano de dois mil e dezesseis.

Desde o primeiro dia de observação da turma, para mais tarde aplicar o estágio, percebeu-se que as crianças tinham uma organização de acomodação diferenciada, o que despertou a atenção. As crianças eram separadas por gênero, sendo do lado esquerdo meninas e do lado direito meninos, esta escolha foi optada pela turma. Ao decorrer das observações pode-se perceber que as crianças não se uniam de forma saudável para compreender as diferenças.

Essa questão, nos fez refletir sobre um planejamento de atividades que envolvessem mais a turma, oferecendo a possibilidade de se descobrirem de forma natural. Expondo suas opiniões, debates, ideias, gerando engajamento nas discussões, provocando a reflexão, aprendendo a lidar e respeitar o outro através de suas diferenças. Assim, o referido trabalho teve como proposta a interação dos alunos por meio da brincadeira, favorecendo o trabalho em equipe de forma lúdica e prazerosa.

Estudos de Vygotsky, com sua teoria da Zona de Desenvolvimento Proximal nos diz que, aquilo que nesse momento uma criança só consegue fazer com a ajuda de alguém, um pouco mais adiante ela certamente conseguirá fazer sozinha ou seja “a zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão” (VYGOTSKY, 2007, p. 98). Segundo o autor, este processo poderia ser chamado de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, fazendo com que nos permita intervir na progressão da criança enquanto sujeito formador. Influenciando não apenas no que já foi atingido, mas àquilo que está em processo de maturação.

Com isso, ao decorrer do estágio houve várias propostas de trabalhos em equipe inerente a ludicidade. O objetivo era mesclar a turma a fim de que, através das socializações, a criança aprenda trocando ideias e experiências com o outro, aprimorando suas relações interpessoais, além de contribuir para o processo de aquisição do conhecimento.

APRENDER E CONVIVER

A ludicidade é vista na educação como peça fundamental no desenvolvimento integral das crianças, principalmente na educação infantil. É nesta fase escolar que o brincar se torna a essência das ações. E quando a criança é inserida no Ensino Fundamental, o brincar ou jogar passa a ser vinculada, muitas vezes, a uma única disciplina, a Educação Física. Fato que acaba ocultando literalmente a sua importância para as outras áreas do conhecimento. Com isso Vygotsky (1984 apud HORN 2004 p.19), define o ato de brincar como:

[...] um suporte básico para as mudanças das necessidades e da consciência. A atuação da criança no âmbito da imaginação, em uma dada situação imaginária, oportuniza a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos da vida real e das motivações da vontade. Nesse sentido, tudo surge ao brincar [...]

É fundamental que se tenha a clareza de que inserir as crianças mais cedo na escola não significa antecipar a escolaridade, mas sim, ampliar o tempo de estudo de cada educando. Porém, o desafio é pensar não apenas na criança de seis anos que ingressa no Ensino Fundamental, mas no conjunto de todos os alunos de todas as faixas etárias que estão no ambiente escolar. O ingresso da criança na escola, no Ensino Fundamental, exige dos profissionais muito planejamento e atividades bem estruturadas. Ao saírem da educação infantil, a qual se dá ênfase a ludicidade, é necessário muito cuidado para que possa ser respeitado o tempo de infância da criança. Não só no início do ano letivo, mas em todo decorrer. Segundo Barbosa (2009, p. 45) “[...] organizar o ensino sempre começa e desenvolve-se por caminhos próprios, evoluindo em relação as atividades do professor e do seu grupo de trabalho”.

Para entendermos melhor o contexto dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, quanto a prática e as dificuldades encontradas pelos docentes, buscamos nos referenciar na pesquisa realizada com professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental durante o ano de 2015. A pesquisa foi realizada por acadêmicas do curso de Pedagogia da Universidade do Oeste de Santa Catarina – UNOESC, Campus de São Miguel do Oeste. Levando em consideração as mudanças da nova lei do ensino de nove anos promulgada em 2006, procuramos compreender como as crianças

reagem diante de sua inserção precoce no ambiente escolar e quais as dificuldades encontradas pelos docentes. Diante das respostas obtidas, observamos que uma das dificuldades encontrada por parte dos professores é a imaturidade de alguns alunos ao adentrarem no Ensino Fundamental, prejudicando-os na aprendizagem. Desta forma, percebemos que há uma ruptura entre as etapas da educação básica, fazendo com que as crianças sejam afetadas em seu processo de desenvolvimento integral. A proposta que se apresenta pela lei do ensino de nove anos é de que a criança permaneça em um período maior no ambiente escolar. Quando ela adentra no Ensino Fundamental sua adaptação fica um tanto difundida, pois o método de ensino da Educação Infantil ocorre de maneira mais lúdica. Como já destacamos, nem sempre acontece no Ensino Fundamental. Nesse caso, cabe ao professor proporcionar situações lúdicas e prazerosas de aprendizagem, entendendo que brincar também é um ato de aprender.

As brincadeiras, os jogos e os movimentos espontâneos, estão ligados a variadas formas de aprender, dotadas como mais ricas e contagiosas quando exercidas em grupo favorecendo a cooperação. Segundo Soler (2011, p. 21) “a cooperação é talvez a única saída para o ser se tornar humano. Pois nascemos ser e nos tornamos humanos no decorrer da vida”.

A aprendizagem não acontece de maneira isolada, o indivíduo participante de um grupo social, ao conviver com outras pessoas, efetua trocas de informações. Desta forma, vai construindo o seu conhecimento conforme seu desenvolvimento psicológico e biológico lhe permite (MELLO; TEIXEIRA, 2012).

Tendo em vista esta perspectiva, acreditamos que a formação humana acontece gradualmente no decorrer da vida e em suas inter-relações. Dayrel (1992, p. 2 apud STRIEDER, MENDES, ZIMMERMANN, 2013, p. 39) acredita que as relações sociais possibilitam uma formação humanizadora.

São as relações sociais que verdadeiramente educam, isto é, formam, produzem os indivíduos em suas realidades singulares e mais profundas. Nenhum indivíduo nasce homem. Portanto, a educação tem um sentido mais amplo, é o processo de produção de homens em um determinado momento histórico.

A escola é um ambiente que contribui para essa projeção, para que o sujeito que está em constante formação se depare com outras culturas, modos de pensar e agir, percebendo a diversidade ao seu redor. A partir desse pressuposto, irão ocorrer as relações de conflitos, onde o sujeito terá que expor os seus argumentos, partindo de suas crenças e cultura. Nesse aspecto, as relações de grupos são meios para que haja questionamentos, reflexões e ações. Atividades cooperativas são grandes auxiliares para o alcance dessa expectativa.

A construção de conceitos e valores, por meio da interação social, pode ser vista como ramificações, uma vez que coexiste o reconhecimento de que minhas ações, como pessoa, estão interligadas com a dos outros. Nesse caso é possível perceber o quanto a minha história particular e pessoal está implicada na dos outros e vice-versa. (STRIEDER; MORAES; ZIMMERMANN, 2013).

PRAZER EM APRENDER

Para um bom estímulo, dentro das interações interpessoais, é necessário criar atividades envolvendo dinâmicas de grupo. São estas dinâmicas que irão proporcionar as interações dos educandos dentro do ambiente escolar, favorecendo a convivência com os demais e efetuando trocas de informações. O meio exerce grande influência sobre os estímulos, provocando, deste modo, maior interesse em conhecer o novo por parte dos educandos.

Dando maior enfoque à dinâmica de grupo como um estímulo, acrescento Hanauer (2002, p. 375) que nos afirma “A importância de se conhecer mais sobre a dinâmica de grupo decorre do fato de que todo indivíduo passa a maior parte do tempo de sua vida convivendo e interagindo com diferentes grupos”.

A partir deste contexto, iniciamos a semana do estágio com a dinâmica da teia com o auxílio de um novelo de lã. Foi explicado às crianças sobre o trabalho em equipe, evidenciando que passaríamos por essas situações ao longo da semana. Destacamos o objetivo da atividade e que tínhamos em vista a interação social da turma.

Houve concordância por parte das crianças quando proposto trabalhos em equipe que objetivavam mesclar o grupo. Explicamos que poderíamos descobrir mais sobre uma pessoa em uma hora de brincadeira do quem em um ano de conversa. Que somos seres sociais e que através desta socialização aprendemos mais quando trocamos ideias e experiências com o outro. Que aprimoramos nossas relações interpessoais, além de contribuir para o nosso processo de aquisição do conhecimento.

Nos grupos formados com objetivos educacionais, a interação deverá estar sempre provocando uma influência recíproca entre os participantes do processo de ensino, o que me permite afirmar que os alunos não aprenderão apenas com o professor, mas também através da troca de conhecimentos, sentimentos e emoções dos outros alunos. (VEIGA, 2000, p.105).

Aproveitando os espaços externos que a escola oferece, foi pensado em propostas que fossem além da sala de aula. Considerando que todos os espaços são propícios para aprendizagem. O jogo proposto para aquele dia teve como denominação, *trilha do saber*. Para maior envolvimento com o tema planejado e trabalhado anteriormente, denominamos de *passeio pelo sistema solar*. Tínhamos como intuito retomar o conhecimento aprendido durante a semana. O respectivo jogo foi organizado em duas equipes. Equipe vermelha e equipe amarela. Ao ser lançado o dado por um integrante de uma das equipes e apresentado o determinado número a ser percorrido pela trilha, apanhávamos a ficha e líamos o questionamento que a equipe deveria responder. A equipe se reunia para acordarem sobre a resposta correta, para assim avançar as casas estabelecidas pelo jogo. Em relação ao papel do professor, nesta atividade, foi de interferir na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, provocando avanços que não ocorreriam de forma espontânea. Nesta proposta, ficou evidente a participação dos alunos e a relação enquanto equipe, contribuindo para o processo efetivo da aprendizagem.

Portanto, conceituamos o jogo como um grande introdutório da criança dentro do contexto currículo. É através dele que a criança se propõe a viver interações diferenciadas das quais ela não está habituada. Além disso, é uma base fortalecedora para as interações sociais, pois a maioria deles requer cooperação e trabalho em equipe.

Segundo o Ministério da Educação:

Brincar, jogar e criar está intimamente relacionado, pois iniciam juntos. O brincar é sempre uma experiência criativa, uma experiência que consome um espaço e um tempo, configurando uma forma básica de viver. Um momento significativo no brincar é aquele da admiração, no qual a criança surpreende a si mesma (MEC, 2009, p.71).

Sabemos que o brincar é um comportamento espontâneo da criança. Neste momento, a criança exterioriza sua realidade interior, libera sentimento e expressa opiniões. Por meio da brincadeira, a criança aprende a seguir regras, experimenta formas de comportamento e se socializa, descobrindo o mundo ao seu redor. Foi através desses conceitos que consideramos a infância da criança do Ensino Fundamental de nove anos, percebendo a essência do jogo nesta etapa da educação básica como elemento principal para as relações sociais.

Com os trabalhos em grupo, os professores visam melhorar a qualidade da interação entre os membros das equipes, propiciando relações de trocas de experiências e de conhecimentos. A partir dos pressupostos sócio interacionistas, que tiveram como grande representante Vygotsky (2007), foram desenvolvidos estudos acerca da ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal.

Um dos conceitos de Vygotsky que fazem parte do desenvolvimento integral da criança é o da Zona de Desenvolvimento Proximal. Entendemos que qualquer pessoa tem dois níveis de desenvolvimento efetivo, indicado pelo que o sujeito pode executar sozinho. Já o nível de desenvolvimento potencial é aquele que o indivíduo pode realizar com a ajuda de uma pessoa mais velha ou experiente. Por isso que Vygotsky defende a ideia de que a criança deve conviver com outra mais adiantada em sala de aula. O nível de desenvolvimento proximal de hoje, será o desenvolvimento real de amanhã, ou seja, o que neste momento a criança consegue realizar com a ajuda do outro, certamente amanhã ela conseguirá realizar sozinha.

Para Vygotsky (2007) a criança tem desempenho melhor na aprendizagem quando interage com pessoas de seu ambiente e quando coopera com seus companheiros. Em consequência disso, o autor propõe à criança criar a zona de desenvolvimento proximal, pois assim, o aprendizado irá despertar vários processos internos de desenvolvimento.

Segundo Vygotsky (apud DRAGO, RODRIGUES, 2009. p. 46):

[...] a criança é um ser social e desde os seus primeiros momentos de vida ela já faz parte de um todo macrosocial o qual, por sua vez, poderá interferir em seu comportamento humano através de mediações constantes entre este ser e a linguagem. Além disso, segundo ele, o indivíduo é formado pelo entrelaçamento de duas linhas distintas: uma de origem biológica e outra de origem sociocultural. A de origem biológica abarcaria aquelas características biologicamente definidas para todos os seres humanos, enquanto que as de ordem sociocultural estariam relacionadas aos aspectos apreendidos e cristalizados no comportamento humano durante os processos de trocas mediatizadas com os outros.

Os conceitos de Vygotsky, enfatizam em suas análises e estudos, o desenvolvimento humano. Ele define que o sujeito é possuidor de história, cultura e ferramentas culturais e sociais de transformação da realidade, visadas em sua plenitude e em seu processo de humanização.

Durante o processo do sociointeracionismo, a criança, por fim, interage com o social para que os avanços do seu desenvolvimento sejam efetivos. Contudo, o pensamento vygotskiano envolve uma série de outras ações que interferem no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, que são específicas dos seres humanos em processo de socialização. E, que a educação é um dos meios para que essa socialização aconteça com o ser humano, através de ferramentas sociais que possibilitem seu pleno desenvolvimento.

A aprendizagem acontece quando ela é estimulada, portanto, os espaços onde acontecem as aprendizagens devem ser variados para que as propostas de atividades não sejam monótonas e cansativas, como nos diz Horn (2004, p. 24): “É no espaço físico que a criança consegue estabelecer relações entre o mundo e as pessoas, transformando-o em um pano de fundo [...]”. Cabe aqui, um olhar mais atento e sensível do educador para observar como está a organização dos espaços, frente ao seu planejamento. Perceber como as crianças e adultos se relacionam, levando em consideração todos os aspectos observados para uma concepção pedagógica.

A partir desta reflexão, procuramos conhecer a sala de atuação e os alunos para realizar o estágio de docência. Observamos os espaços que poderiam ser modificados a fim de contribuir e preservar a aprendizagem dos alunos. Notamos a necessidade de criar cantos temáticos onde poderíamos valorizar e ocupar os espaços livres da sala de aula. Como não havia apoio, propriamente estabelecido para os livros infantis, eles eram depositados dentro de uma caixa de sapatos exposta na mesa do professor. Criamos, então, o cantinho da leitura feito com pallets. Além de esta ideia ser favorável à turma, deixou a sala mais aconchegante e convidativa para atividades de leitura individual.

Desse modo, segundo Barbosa (2009, p. 45) “[...] organizar o ensino sempre começa e desenvolve-se por caminhos próprios, evoluindo em relação às atividades do professor e do seu grupo de trabalho”.

O professor poderá tornar o ambiente da escola rico em possibilidades, transformando situações que pareciam rotineiras e desprovidas de novidades, em espaços e atividades diferenciadas o que acarretará no envolvimento de todas as crianças. Um espaço organizado estimula e convida a criança a desenvolver suas habilidades e competências de forma agradável e prazerosa.

É importante ressaltar, que estas vivências, devem ser incentivadas pelos professores ou educadores e, estes devem proporcionar atividades nas quais as crianças possam ter contatos com diferentes realidades. Quando não encontramos confrontos de conhecimentos e não temos divergências de pensamentos, também não teremos a graciosidade da superação.

Entre as atividades realizadas no estágio, destacamos a construção do sistema solar. Para isso, dividimos a turma em quatro grupos. Cada grupo recebeu tinta guache preta, pincéis, massinha de modelar, palitos e uma base de isopor. A missão era fazer os planetas com as massinhas de modelar, espetar os planetas nos palitos, pintar a base de isopor para representar o universo e organizar os planetas em suas respectivas ordens.

Ao longo desta atividade foi possível perceber que através da modelagem as crianças conseguiram expressar sua criatividade, coordenação motora e concentração. Durante a atividade, os alunos demonstraram novamente união entre o grupo, pois conforme um aluno ou grupo concluía seu trabalho, dava para os outros colegas o restante da massa que havia sobrado, para que, assim, todos conseguissem elaborar seu trabalho da melhor maneira possível. Após o término da atividade, a maquete ficou exposta para a turma no restante da semana. Posteriormente, o grupo de alunos, mediante indicações e conversas, chegou à conclusão de quem a levaria para casa.

De acordo com Castrogiovanni (2000), a maquete é um modelo bidimensional do espaço. Ela funciona como um “laboratório” geográfico, onde as interações sociais do aluno do seu dia-a-dia são possíveis de serem percebidas quase que na totalidade. A construção com maquete é um dos primeiros passos para um trabalho mais sistemático das representações geográficas.

Nesta oportunidade puderam visualizar na prática a importância de cada planeta na órbita solar. Os alunos se envolveram na confecção dos planetas, percebendo a particularidade de cada um, bem como aprendendo suas curiosidades e particularidades. A atividade em pequenos grupos proporcionou a liberdade e a criatividade para realização do trabalho a partir dos materiais disponibilizados. Atenção, foco, criatividade, dedicação, seriedade e envolvimento marcaram esta atividade.

Essas práticas são significativas, pois, quando desenvolvidas em grupos, interagindo um com o outro, os educandos demonstram sua criatividade e capacidade para a pesquisa. Uma atividade pode ser considerada produtiva quando o aluno constrói conhecimento e, é desafiadora quando apresenta algumas dificuldades, ou seja, está um pouco distante do conhecimento que o aluno já domina.

Em outro momento, os alunos assistiram a um vídeo sobre as características pertinentes aos planetas do sistema solar, contendo informações sobre a temperatura, movimento de rotação e translação de cada planeta. Após as anotações no caderno referentes às informações prestadas pelo vídeo, as crianças foram organizadas em cinco grupos. Foi distribuído cartolina para cada grupo, onde havia duas figuras de planetas. Logo abaixo estava descrito: movimento de rotação, movimento de translação e temperatura. Isso formava uma tabela de informações onde as crianças deveriam reconhecer os planetas através de imagens e completar a tabela conforme pedia. Nesta atividade todas as crianças se mostraram envolvidas com o seu grupo, dividindo as tarefas entre seus membros.

Acredita-se que um bom estímulo dentro das interações interpessoais é criar atividades envolvendo as dinâmicas de grupo. Desse modo, é possível proporcionar interações entre os educandos dentro do ambiente escolar, convivendo com os demais e efetuando trocas de informações. Por isso é preciso a intervenção do professor na formação dos grupos, pois, é comum a acomodação dos mesmos integrantes em um mesmo grupo. Como ocorre na maioria das vezes, as pessoas preferem ficar ao lado de quem já conhecem ou com quem têm mais intimidade e afinidade. O papel do professor é fazer com que elas deem oportunidades a si mesmas, de conhecer novas pessoas e formar novas e interessantes parcerias. Isso não significa que haja algo de ruim estar com quem se gosta é só uma oportunidade de novas participações e a inclusão de novos amigos (SOLER, 2006).

Partindo desse entendimento, é fundamental planejar atividades que favoreçam o trabalho em grupo, uma vez que a criança aprende na interação com seus pares. Também, um espaço que dê conta dessa premissa, permitindo que, ao conviver com grupos diversos, a criança assume diferentes papéis e aprenda a se conhecer melhor.

Ao decorrer deste estudo, percebemos que o subtema destinado ao projeto de docência para os anos iniciais, remete a área das ciências ramificando com outras áreas do conhecimento. Fazendo com que a aprendizagem aconteça de maneira interdisciplinar.

Diante das observações realizadas e conversas com a professora regente da turma, decidimos abordar o tema sistema solar por dois motivos. Primeiro por estar vinculados a disciplina de ciências e o objetivo era ampliar o conhecimento nesta área, visando entender o mundo e as transformações da natureza. Em segundo por ser um tema instigante e curioso, tendo como intenção, despertar o prazer em aprender.

De certa forma, foi possível perceber que as crianças se envolveram com o subtema sistema solar significativamente, todos ficavam muito curiosos a cada atividade que era apresentada. Por esse motivo, o planejamento se tornou flexível, atendendo a necessidade de aprendizagem das crianças. Quando a ansiedade tomava conta da turma, eram indicadas fontes de pesquisa como sites, livros infantis e didáticos da disciplina de ciências para sanar dúvidas.

Por consequência disso, houve uma atividade que estava proposta no planejamento e devido ao tempo de aplicação do estágio e em contrapartida as indagações das crianças, não foi possível executá-la. Deixamos registrada aqui para destacarmos a importância de desenvolver esta atividade a fim de estimular a cooperação da equipe participante.

A referida atividade é denominada como “guerra dos planetas”. Os alunos seriam divididos em duas equipes. O objetivo é acertar os “planetas” da equipe adversária. Os planetas serão representados por cones, que podem variar de tamanho de acordo com a simulação do tamanho do planeta. Cada grupo de três alunos (ou menos) defenderá o seu planeta da “chuva de meteoros”, representados pelas bolas, arremessadas pela outra equipe. Os alunos poderão defender seu planeta em uma distância de um metro, não podendo permanecer muito próximo dele. Poderão utilizar os pés, mãos e todo o corpo para defender, porém, para lançar os “meteoros” utilizarão apenas as mãos.

Essa atividade estaria vinculada a área de Educação Física, a fim de envolver os conhecimentos em torno do tema em questão. Ao final de cada atividade faríamos uma roda de conversa sobre o que aprenderam e o qual as opiniões diante das atividades propostas.

Destacamos ainda, que todas as atividades sugeridas em equipe, favoreceram a organização dos espaços e tempos nas situações de aprendizagens, evidenciando a importância da troca de conhecimento e experiências contribuindo para a aprendizagem de forma lúdica e agradável.

CONCLUSÃO

Adentrar no Ensino Fundamental como docente, trazendo novas propostas de ensino e organização do espaço para atingir nosso objetivo principal, foi um dos desafios a serem percorridos durante o estágio. A cada proposta a ser apresentada percebeu-se, a todo o momento, que para os educandos, causava curiosidade, fazendo-os ter prazer de aprender e a vontade de se expressar, se manifestava em cada um. O planejamento foi flexível, pois, a partir dos questionamentos, era algo para a professora pesquisar e abordar em sala de aula no dia posterior. A curiosidade provém

da pesquisa em que levam o ser professor, a buscar novas ideias a serem refletidas em aula. Provocando-o a ter novas curiosidades, criatividades e inovações, para que sua aula fique mais interessante e atrativa.

Essas experiências fazem enxergar diferentes maneiras de ensinar e explorar os ambientes que a escola oferece. Mostrando a elas que todos os espaços da escola são propícios para aprendizagem.

Como docentes precisamos nos questionar: Os espaços que oferecemos para as crianças no momento de estudo, estão de acordo com as necessidades do grupo? Vão suprir meus objetivos? São espaços e ambientes acolhedores, atrativos e prazerosos? Como posso envolver as crianças na organização deste ambiente?

A aprendizagem acontece de forma espontânea, dialógica, por meio das interações, despertando a curiosidade do aluno fazendo-o, perceber as diversas relações entre o que se sabe e o que é novidade. O processo é criativo e permite ricas relações entre o ensino e aprendizagem, possibilitando o sujeito a compreender o mundo que está vivendo, fazendo-o analisar, interpretar e estabelecer relações entre as informações disponíveis.

Portanto, as formas como as crianças vivenciam o mundo, constroem conhecimentos, expressam-se, interagem e manifestam desejos e curiosidades, de modo bastante característico, devem servir de referência e de fonte de decisões em relação a metodologia abordada pelo educador. Entretanto, dentro de todos esses pressupostos de organização e práticas pedagógicas, Vygotsky nos coloca que o meio em que estamos inseridos é predominante para a aprendizagem da criança, sua interação com o ambiente, com os indivíduos envolvidos e suas práticas sociais. E a partir desta concepção, destacamos que a interação, com o espaço, é peça fundamental para um bom desenvolvimento de práticas pedagógicas para a aprendizagem da criança. Pois, desde muito cedo as crianças apresentam conhecimento sobre o espaço que ocupam.

Cabe destacar também, que por meio das vivências construídas através do subtema sistema solar foi possível ampliar nossos conhecimentos sobre este assunto tão instigante.

Sobre tudo, com o auxílio das dimensões da oralidade e da ludicidade, foi possível perceber que estes interferem/contribuem para com a prática de aprendizagem. E que apresentam grandes informações para o desenvolvimento cognitivo e oral das crianças. A todo momento questionam sobre o assunto em destaque, levantam hipóteses e com isso aprendem novas informações sobre o sistema solar. Por meio do conhecimento científico entendem o mundo e as transformações da natureza, sendo que era um dos objetivos traçados. Acredita-se que um bom estímulo dentro das interações interpessoais é criar atividades envolvendo as dinâmicas de grupo. São estas dinâmicas que irão proporcionar as interações dos educandos dentro do ambiente escolar, convivendo com os demais educandos e efetuando trocas de informações. O meio exerce grande influência sobre os estímulos, provocando deste modo maior interesse, por parte dos educandos.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor e por força**: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2009. 236 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação. **Práticas cotidianas na educação infantil** - Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília: MEC, 2009.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. **Ensino de geografia**: práticas e textualizações no cotidiano. 11. ed. Porto Alegre: Mediação, 2000.

DRAGO, Rogério. RODRIGUES, Paulo da Silva. **Contribuições de vygotsky para o desenvolvimento da criança no processo educativo**: algumas reflexões. Disponível em: <<http://facevv.cneec.br/wpcontent/uploads/sites/52/2015/10/CONTRIBUI%C3%87%C3%95ES-DE-VYGOTSKY-PARA-O-DESENVOLVIMENTO-DA-CRIAN%C3%87A-NO-PROCESSO.pdf>> acesso em: 14.mar.2015.

HANAUER, Liani Maria. **Virtus**: Revista científica em psicopedagogia. Tubarão: Unisul, 2002. p. 373-379.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons e aromas**: a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MELLO, Elizângela FF; TEIXEIRA Adriano Canabarro. **A interação social descrita por vigotski e a sua possível ligação com a aprendizagem colaborativa através das tecnologias de rede**. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/6/871>> Acesso em: 10 ago. 2016.

MOURA, Margarida Custódio. **Revista Travessias**, Cascavel: vol.3, n.3, p. 140-158, 2009.

SOLER, Reinaldo. **Jogos cooperativos**. 3. ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2006.

SOLER, Reinaldo. **Brincando e aprendendo com os jogos cooperativos**. 3 ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2011.

STRIEDER, Roque; MENDES, Rosângela; ZIMMERMANN. **Nas dobras e endobrasda educação inclusiva: da igualdade para a convivência com os diferentes**. Joaçaba: Editora Unoesc, 2013.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY. L.S. Interação entre aprendizado e desenvolvimento. In: Cole,M.;Scribner, S. e Souberman, E.(org). A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes.1998.

VEIGA, Ilma P. A. **O seminário como técnica de ensino socializado**. In: Veiga, I.P. A. (org). Técnicas de ensino: Por que não? Campinas: Papirus. 2000.

A WEB 2.0 NO CONTEXTO ESCOLAR

Ana Paula da Motta - Unoesc

anapauladamotta@gmail.com

Eixo temático: Estratégias e experiências educativas

Categoria: comunicação oral

RESUMO

O texto tem por objetivo investigar sobre o uso dos recursos da web 2.0 no contexto educacional do município de Piratuba, SC e a inclusão destes nos Projetos Político Pedagógicos das Unidades Escolares. Trata-se de estudo qualitativo exploratório desenvolvido mediante uso de fontes bibliográfica e de pessoas. Tomou-se como amostra os professores das cinco Unidades de Ensino do município de Piratuba, SC. Os resultados obtidos demonstraram que as escolas possuem uma estrutura tecnológica diversificada, onde os educadores buscam fazer uso das tecnologias com qualidade, dinamizando o processo de ensino e aprendizagem no dia a dia da sala de aula.

Palavras-chave: Tecnologias. Web 2.0. Ensino-aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

Ensinar na e com a Internet atinge resultados significativos quando esta integra um contexto de mudanças no processo de ensino e aprendizagem, na medida em que educadores e educandos passam a vivenciar momentos de comunicação mais intensos e de participação interpessoal e grupal. Doutro modo, a Internet apenas servirá como um recurso a mais para reforçar os métodos tradicionais de ensino. A Internet, sozinha, não modifica o processo de ensinar e aprender.

Ensinar com a Internet poderá ser uma revolução, se mudarmos simultaneamente os paradigmas do ensino. Contrariamente, servirá somente como um paliativo para dizer que o nosso ensino é moderno. Para Moran (1997, p. 8), “[...] a profissão fundamental do presente e do futuro é educar para saber compreender, sentir, comunicar-se e agir melhor, integrando a comunicação pessoal, a comunitária e a tecnológica”.

Há informações demais e conhecimento de menos no uso da Internet na educação. Há certa confusão entre informação e conhecimento. Temos muitos dados, muitas informações disponíveis. Ainda para Moran (2000, p. 54):

Na informação os dados estão organizados dentro de uma lógica, de um código, de uma estrutura determinada. Conhecer é integrar a informação no nosso referencial, no nosso paradigma, apropriando-a, tornando-a significativa para nós. O conhecimento não se passa, o conhecimento cria-se, constrói-se.

Nessa mesma perspectiva, Moran (1998) expõe que é frequente a facilidade de dispersão por parte dos alunos, perdendo-se no emaranhado de possibilidades de navegação, deixando de buscar o que foi tratado. Esses jovens preferem envolver-se pelas áreas de interesse pessoal e permanecer na periferia dos assuntos, sem aprofundá-los, sem integrá-los num contexto consistente. Conhecer não é apenas ler um determinado assunto, mas filtrar, selecionar, comparar, avaliar, sintetizar e contextualizar o que é mais relevante e significativo.

Educadores e educandos se relacionam com a Internet como se relacionam com as demais tecnologias existentes. Se forem curiosos, descubrem inúmeras novidades nela, como em outras mídias. Se forem acomodados, só falam dos problemas da lentidão, das dificuldades de conexão, do lixo inútil, de que nada muda.

Sendo assim, com o uso da Web 2.0 na educação, Machado (2008, p. 7) acrescenta que “[...] o professor deixa de ser o detentor do saber e transmissor de conteúdo, passando a ser o facilitador, aquele que estimula nos alunos a cultura de produzir e debater ideias”.

Há várias ferramentas da Web 2.0 que podem ser utilizadas para ampliar a capacidade dos alunos, como o uso do Wiki, Blogs, Podcast, que estimulam a possibilidade da troca de conhecimento, pesquisa, debate, escrita, onde o aluno passa a ser um agente pensante. E o professor, por sua vez, terá a oportunidade de verificar aspectos muitas vezes difíceis de serem identificados em sala de aula, como a capacidade da elaboração de texto pelo aluno.

Enfim, essas ferramentas tecnológicas disponíveis, que fazem parte da atual Web 2.0 e que facilitam o ensino e aprendizado dos nossos educandos, tornam a aprendizagem muito mais significativa e colaborativa para tais.

O estudo de campo compreendeu uma amostra de 135 professores e profissionais da educação das cinco escolas da Rede Municipal de Ensino de Piratuba-SC, tendo como objetivo pesquisar sobre o uso dos recursos da web 2.0 no contexto educacional e a inclusão destes nos Projetos Político Pedagógicos das Unidades Escolares. A partir disso, procurou-se: investigar como os educadores relacionam os recursos da web 2.0 em seu fazer pedagógico diário; verificar quais as tecnologias existentes nas escolas, em especial, se há computadores com acesso à internet; constatar junto aos professores a inclusão dos recursos tecnológicos no PPP das UEs como estratégias ou procedimentos metodológicos do processo de ensino aprendizagem; analisar a manipulação das ferramentas da web 2.0 realizadas pelo educador em seu cotidiano escolar; buscar relatos de experiências pedagógicas com o uso da web 2.0; e diagnosticar qual a visão dos professores sobre o uso e a função dos recursos midiáticos tecnológicos nas suas práticas pedagógicas.

2 A WEB 2.0 E O CONTEXTO ESCOLAR

São milhões de informações que chegam para as escolas, mas que nem sempre representam conhecimento. Sendo assim, o dilema do novo século, impulsionado pelo rápido e fácil acesso às fontes de informação, é não conseguir relacionar conceitos, saber as causas e consequências das coisas. A obtenção da informação é instantânea, porém, é a capacidade de processamento, de integração destas que caracterizará o conhecimento científico.

Da mesma forma que a Web 2.0 apresenta-se favorável, ela também pode ser um perigo para os educandos. Assim, a escola, como meio de disseminação do conhecimento, está trazendo cada vez mais informações quanto ao uso e acesso correto desse recurso, preparando seus alunos para a utilização desse mecanismo tecnológico com ética e em benefício de todos.

Quando o tema trata de ferramentas tecnológicas na Educação, recomenda-se que, antes de qualquer ação, as mesmas estejam incluídas no Projeto Político Pedagógico da escola, com justificativa de sua importância e correta implantação e uso como recurso didático para uma aprendizagem significativa. Cabe lembrar, também, que a internet não deve ser vista como um espaço para passar tempo com os alunos ou deixar que eles fiquem livres realizando as atividades que desejarem. Esta prática é muito temerosa, pois os conteúdos devem ser tratados primeiramente em sala de aula e depois reforçados, utilizando os recursos da Web 2.0.

Logo, os alunos terão mais facilidade na assimilação e compreensão dos conteúdos, pois a internet, a web e a mídia eletrônica, através da convergência de mídias, são ferramentas que vêm para aprimorar as habilidades e não para substituir o professor. Segundo Valente (1993, p. 16), alguns aspectos são importantes e devem ser considerados quando se utiliza os recursos tecnológicos na educação:

1. A área de informática na educação é de importância estratégica [...] está provocando no mundo o que se poderia considerar uma nova Revolução Industrial [...];
2. O microcomputador deverá ser aplicado principalmente nas áreas voltadas para o desenvolvimento cognitivo do aluno, desde que não seja utilizado meramente com o objetivo de substituir o professor e nem como o único recurso instrucional da escola. O computador também é um instrumento promissor na implementação do raciocínio especial em alunos fisicamente deficientes;
3. Qualquer programa que venha a ser executado na área de informática na educação deverá envolver uma atividade sistemática de sensibilização de professores. Deste modo, o trabalho com a máquina assume características que poderão torná-lo realmente eficiente.

As atuais tecnologias devem ser subsídios para auxiliar na educação. No entanto, este processo encontra certa resistência por parte de profissionais da educação, criando um cenário não muito favorável para a adoção das mesmas. Há, contudo, experiências relatando como esta ferramenta pode ser proveitosa e eficiente, se utilizada como suporte na prática docente.

Estes recursos de multimídia encontrados na Internet, que vão desde texto até animações, são os chamados hipertextos e as hiper mídias. Neles se encontra uma variedade de atividades que utilizam diferentes mídias e são importantes para aprender a explorar e compreender como cada uma possibilita e auxilia no processo de aprendizagem do educando. Assim, a criança aprende experimentando e vivenciando o mundo à sua volta com sentido e significado real. Propiciar situações variadas para que ocorra este aprendizado, é tarefa dos professores, estimulando as crianças e adolescentes em novas aprendizagens, desenvolvendo o biológico, o psicológico e o social, necessários à convivência com o mundo e os demais seres. Entretanto, no mundo virtual da Internet, onde as mídias convergem, onde as possibilidades de uso da Web 2.0 ampliam horizontes, onde tudo é tão fácil e rápido, existe uma parte obscura, onde pessoas podem prejudicar as demais, obtendo benefícios e facilidades para si próprias.

A web possibilita ao aluno sua inserção em um espaço de estudo onde ele poderá explorar e aprender vários princípios. O usuário simula situações e analisa os resultados. Caso o resultado não seja satisfatório, o aluno pode mudar suas ações até atingir o objetivo proposto, aprendendo, assim, com seu próprio erro. Conforme Valente (1993, p. 9), “[a simulação envolve] a criação de modelos dinâmicos e simplificados do mundo real [dentro do contexto virtual], oferecendo [ainda] a possibilidade de o aluno desenvolver hipóteses, testá-las, analisar resultados [e] refinar conceitos”.

Vale lembrar que a função de um educador não é mais transmitir conhecimentos, mas ser mediador da curiosidade intrínseca ao aluno. É permitir que ele avance em novas direções dadas pelos seus próprios interesses; tirar o freio do sentido de indagação; abrir tudo ao questionamento e à exploração; reconhecer que tudo se acha em processo de mudança. O professor complementa, questiona, relaciona essas apresentações com a matéria como um todo. Ensinar utilizando a Internet exige uma forte dose de atenção do professor. O papel do educador é ficar atento ao ritmo de cada aluno, às suas formas pessoais de navegação. O professor não impõe; acompanha, sugere, incentiva, questiona, aprende junto com o aluno. Para Moran (1995, p. 3):

A Internet é uma tecnologia que facilita a motivação dos alunos, pela novidade e pelas possibilidades inesgotáveis de pesquisa que oferece. Essa motivação aumenta se o professor a faz em um clima de confiança, de abertura, de cordialidade com os alunos. Mais que a tecnologia o que facilita o processo de ensino-aprendizagem é a capacidade de comunicação autêntica do professor, de estabelecer relações de confiança com os seus alunos, pelo equilíbrio, competência e simpatia com que atua.

Dentre os recursos da web 2.0 a serem explorados na educação, pode-se citar a construção de um *blog* como diário virtual, onde o aluno pode postar vídeos, áudios, textos, imagens, animações, enquetes, recursos de comunicação, entre outros. O mapa interativo constitui outra ferramenta, uma vez que o educando tem a possibilidade de descrever-se, localizar-se no mapa e inserir fotos; assim como os gravadores de áudio, onde o aluno grava sua fala frente ao conteúdo proposto e compartilha através de *sites* ou *blogs* com o propósito dos demais colegas acessarem e colaborarem na construção do conhecimento, colocando o ponto de vista de cada um; ou editores de textos, onde o aluno escreve textos colaborativos de maneira quase síncrona e pode ter acesso aos históricos de versões anteriores do texto produzido e recuperá-los quando necessário. Existem *sites* de construção de histórias em quadrinhos, onde o educador tanto pode gerar as mesmas para apresentar aos seus alunos, como solicitar que os alunos produzam sua própria história e/ou livrinhos virtuais para, posteriormente, compartilhar através da internet com os demais colegas. Com o uso dos jogos pedagógicos, pode-se contribuir para o desenvolvimento da coordenação motora da criança, orientação espacial, percepção visual e outros fatores que irão estimular a aquisição da linguagem escrita.

Estes recursos permitem trabalhar a interdisciplinaridade em várias áreas do conhecimento e desenvolver as habilidades cognitivas e motoras. Os jogos educacionais permitem ao aluno aprender de forma lúdica, pois assemelham-se com a realidade. A maioria é criada com o objetivo de desafiar e motivar o aprendiz por meio da competição com os colegas, utilizando os computadores. Claro que não se deve deixar a ideia de competição ser dominante, pois o jogo é apenas um complemento das aulas. Sendo assim, esses devem ter uma intenção bem definida e com regras claras para atingir os objetivos pedagógicos de ensinar conteúdos e habilidades para envolver o desenvolvimento psicológico da criança. Aí entra a figura do educador como mediador desse processo e estimulador das boas práticas de convívio entre os educandos. Para Moran (1998, p. 236-237):

Na Internet encontramos vários tipos de aplicações educacionais: de divulgação, de pesquisa, de apoio ao ensino e de comunicação. A divulgação pode ser institucional - a escola mostra o que faz - ou particular, - grupos, professores ou alunos criam suas home pages pessoais, com o que produzem de mais significativo. A pesquisa pode ser feita individualmente ou em grupo, durante ou fora da aula, pode ser uma atividade obrigatória ou livre. Nas atividades de apoio ao ensino, pode-se conseguir textos, imagens, sons do tema específico do programa, utilizando-os como um elemento a mais, junto com livros, revistas e vídeos. A comunicação se dá entre professores e alunos, entre professores e professores, entre alunos e outros colegas da mesma ou de outras escolas, cidades e países. A comunicação se dá com pessoas conhecidas e desconhecidas, próximas e distantes, interagindo esporádica ou sistematicamente. As redes atraem os estudantes.

3 CARACTERIZAÇÃO TECNOLÓGICA DAS ESCOLAS

Piratuba é um município localizado na região da Associação dos Municípios do Alto Uruguai Catarinense (AMAUC), localizado no Oeste catarinense, com uma população estimada de 4.209 habitantes (IBGE, 2016). Destes, 952 estão matriculados atualmente na Rede Municipal de Ensino, responsável pela Educação infantil, Ensino Fundamental (1º ao 9º ano) e modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). O Ensino Médio continua sob a responsabilidade da rede pública estadual.

A rede municipal disponibiliza 135 professores e profissionais das mais variadas áreas para atender as cinco Unidades Escolares: Centro de Educação Infantil Passinho Inicial, Escola Reunida Professor Rodolfo Holeveger, Escola Reunida Zonalta, Escola Básica Municipal Marechal Câmara e Escola Municipal Professora Amélia Poletto Hepp.

No Centro de Educação Infantil Passinho Inicial são atendidos 194 alunos de Educação Infantil (Creche e pré-escola), com idade compreendida entre 4 meses a 4 anos. A estrutura tecnológica contempla: um projetor multimídia e um computador com acesso à internet em cada sala de aula da Pré-escola, TVs, DVDs, aparelhos de som, uma lousa digital, impressoras, máquina multifuncional, sistema de monitoramento de vídeo e câmera digital.

As Escolas Reunida Professor Rodolfo Holeveger e Reunida Zonalta atendem 36 alunos e 48 alunos, respectivamente, de Educação Infantil (Creche e Pré-escola) e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com idade compreendida entre 3 e 10 anos. A Educação Infantil é multisseriada, atendendo alunos de Creche e Pré-Escola na mesma classe. Quanto à estrutura tecnológica, as mesmas contemplam: TVs, vídeos cassete, DVDs, parabólica, retroprojetor, um projetor multimídia e um computador com acesso à internet em cada sala de aula, laboratório de informática, impressoras, máquina multifuncional, sistema de monitoramento de vídeo, notebooks, câmera digital, MP3, MP4, sistema de monitoramento de vídeo e uma lousa digital.

A Escola Básica Municipal Marechal Câmara atende 104 alunos de Educação Infantil (Creche e Pré-escola) a 9º ano, com idade entre 3 e 14 anos. A Educação Infantil também é multisseriada e atende alunos da Creche e da Pré-Escola na mesma classe. Quanto à estrutura tecnológica, a mesma possui: TV, DVD, retroprojetor, parabólica, um projetor multimídia e um computador com acesso à internet em cada sala de aula, laboratório de informática, notebooks para uso administrativo e dos professores, impressoras, máquinas multifuncionais, câmera digital, sistema de monitoramento de vídeo e uma lousa digital. A instituição também possui uma sala com recursos multifuncionais, com diversos equipamentos para proporcionar a inclusão dos alunos com necessidades especiais.

A Escola Municipal Professora Amélia Poletto Hepp atende 556 alunos de Pré-escolar ao 9º ano, com idades entre 5 e 14 anos. Quanto à estrutura tecnológica, a mesma possui: uma lousa digital, um projetor multimídia e um computador com acesso a internet em cada sala de aula; biblioteca informatizada; laboratórios de informática, matemática, ciências e artes; as salas do 1º ano estão contempladas com mesas pedagógicas; a sala dos professores é constituída de dois ambientes, sendo um mais descontraído para reuniões e o outro com computadores com acesso a internet para os professores poderem fazer seu planejamento e atividades. Além disso, a escola possui um sistema de monitoramento de vídeo e todos os espaços possuem interfones para uso interno.

Assim, percebe-se que os espaços institucionais estão bem equipados tecnologicamente com aparelhos de última geração. Claro que o educador faz uso de leitura e escrita, do quadro branco e da corriqueira explanação de conteúdos, ações que fazem parte de qualquer sala de aula e de qualquer escola.

4 PERCEPÇÃO TECNOLÓGICA DOS DOCENTES

Com o objetivo de conhecer a percepção dos professores e profissionais da rede municipal de ensino do município de Piratuba em relação ao uso da internet e os recursos da web 2.0, elaborou-se e aplicou-se a ferramenta do questionário. Obteve-se 11.2% de retorno, suficiente para fazer um diagnóstico e uma análise do processo de ensino e aprendizagem nas escolas.

Inicialmente, perguntou-se qual é a realidade tecnológica da escola onde esse professor atua. As respostas obtidas foram: lousa digital em todas as salas da Escola Amélia Poletto Hepp e nas demais escolas uma lousa para uso coletivo, notebooks, computadores com acesso à internet para uso dos professores, laboratório de informática equipado, biblioteca informatizada, TVs, aparelhos de DVD, aparelhos de som, sistema de monitoramento, projetor multimídia, impressoras e máquinas fotográfica. Assim, observa-se que o exposto na caracterização das escolas quanto à estrutura tecnológica se relaciona com as respostas obtidas na primeira questão do questionário.

Partindo para a próxima questão, perguntou-se sobre o apoio da escola quanto ao uso da internet como ferramenta no processo de ensino e aprendizagem e a contemplação desta no PPP da Unidade. As respostas dos professores pesquisados foram que as instituições como um todo apoiam o uso das tecnologias em sala de aula, desde que estas venham a auxiliar no processo de ensino, bem como na aprendizagem dos alunos. Vale destacar a resposta do pesquisado nº 6: “A escola está tão bem equipada que a internet já é uma ferramenta indispensável para cada professor, desde os trabalhos de pesquisa, atividades em sala e também com a chamada através do diário virtual. Em nossa escola o uso da internet é fundamental e ela supre as necessidades de nós professores”. Já o pesquisado nº 8 coloca que na escola onde leciona “as tecnologias existentes não estão contempladas no PPP”. Essa realidade, obrigatoriamente, deveria estar descrita neste documento, pois ele rege todo o ambiente educacional.

Em seguida questionou-se sobre a manipulação com conhecimento e propriedade das tecnologias existentes nas escolas. Nesta perspectiva, os educadores possuem uma relação apropriada com essas ferramentas, bem como fazem uso em seu cotidiano para melhor dinamizar suas aulas e promover a interação entre os alunos. Porém, quando não compreendem a utilização de determinado aplicativo, procuram colegas ou direção para orientação. Como mesmo responde o pesquisado nº 10: “Os meios tecnológicos sofrem alterações constantes em suas funções, mas acredito que devemos sempre estar “mexendo”, querendo aprender. Esses meios se aprendem a “lidar” quando se tem contato direto. Estou sempre em busca de maneiras de encaixá-los em minhas aulas, especialmente visando a interatividade e a ludicidade”. Dando ênfase à resposta do pesquisado nº 6: “Não adianta acharmos que continuaremos vivendo em um mundo igual a cinco, três ou até um ano atrás. As coisas mudam e há a necessidade de nós como educadores buscarmos novos caminhos e estarmos abertos a esta mudança para acompanhar a evolução do mundo”.

Posteriormente, perguntou-se com que frequência o educador faz uso da internet e os recursos nela existentes para cunho pedagógico. Nesse âmbito, a frequência com que utilizam as ferramentas da internet é diária, com o intuito de diversificar o processo de ensino e buscar uma aprendizagem significativa. A utilização da internet para pesquisa, alimentação de blog com informativos, vídeos, fotos, jogos pedagógicos, notícias importantes, leituras dos links da apostila Aprende Brasil servem como forma de apropriar novas ideias para enriquecimento do trabalho pedagógico. Relembrando que todas as escolas contemplam, em sua estrutura, computadores e lousas digitais com acesso à internet.

Em seguida perguntou-se sobre o entendimento da web 2.0. Analisando as respostas, percebe-se que o educador sabe que existem recursos diversos na internet e que esses, quando utilizados devidamente, possuem eficácia e crescem o seu processo de ensino. Porém, quanto aos termos utilizados para designar determinada ferramenta da internet, os professores não possuem conhecimentos aprofundados a respeito.

Posteriormente, questionou-se a respeito da contemplação dos recursos da web 2.0 no planejamento do educador e como isso acontece na prática. Observou-se que nem todos os educadores expõem, em seu planejamento escrito, o uso das tecnologias e os recursos da web 2.0, porém, na prática, é utilizado com mais frequência pelos professores que atuam com disciplinas, como Língua Portuguesa, Matemática, História, Língua Inglesa, assim como na pré-escola e nos anos iniciais do ensino fundamental. Percebe-se que os professores da Creche e os de Educação Física também fazem uso dos recursos da web 2.0, porém, não com tanta frequência.

Dentre as atividades que mais se destacam nas respostas são: o facebook, como ferramenta de discussão e complementação dos conteúdos trabalhados em sala; atividades de pesquisa; e-mail para envio de trabalhos; postagens de trabalhos e sugestões no blog; links sugeridos na apostila; jogos didáticos online; atividades de raciocínio lógico para interatividade; sites com atividades complementares; e cálculos matemáticos que estimulam o interesse pelo aprendizado. Vale destacar a resposta do pesquisado nº 3: “Sim, todo o dia está no planejamento. Na prática, devemos ficar bem atentos, pois qualquer tecla ou ícone clicado perde o foco da aula”. Já o pesquisado nº 7 lembra que “Não é colocado no planejamento semanal, mas é algo para pensar e começar a colocar. Na maioria das vezes, são os jogos educativos, os quais são de fácil compreensão, facilitando o entendimento sobre o assunto. Alguns alunos trazem o site de jogos sobre conteúdos que estamos estudando, ou eu mesma pesquiso”.

Em relação às vantagens de fazer uso da internet como ferramenta pedagógica no processo de ensino, as respostas foram unânimes, pois atualmente é uma das ferramentas que auxilia o educador na interação e comunicação dos alunos, conseqüentemente, na obtenção da aprendizagem significativa. Porém, como toda classe normal e com indivíduos diferentes, existem problemas de entendimento quanto ao conteúdo exposto. Esse fato merece um tratamento diferenciado e eficaz para contribuir no aprendizado do educando. Destaque para a resposta do pesquisado nº 2:

O professor deve ser o mediador dessa relação, e para isso, obrigatoriamente os professores necessitam estar capacitados para que tudo o que está disponível possa ser realmente útil e colabore para uma

globalização justa, responsável e que oportunize o saber e a igualdade entre as classes. As ferramentas da internet possibilitam uma aprendizagem com eficiência e rapidez. Sendo assim, tudo que se fizer utilizando as ferramentas de forma correta, certamente se estará indo em direção de um futuro promissor dessa forma tornando as aulas dinâmicas e atrativas.

Em seguida, questionou-se sobre algumas possíveis desvantagens do uso da internet como ferramenta pedagógica no processo de aprendizagem dos alunos. Assim, quando a internet é usada como subsídio no processo de ensinar, ela se torna uma vantagem. Porém, quando não há um objetivo claro, sem relação com o conteúdo programático da disciplina e da turma em questão, não faz sentido para o educando e, consequentemente, não há aprendizagem qualitativa. Por outro ângulo, como menciona o pesquisado nº 2:

Com tantas inovações e possibilidades diferenciadas de aprendizagem, as pessoas acabam mais distantes e introspectivas, pois as relações sociais são um ponto chave para a educação e podem estar se perdendo. Ensinar se torna cada vez mais difícil, pois as informações, os conhecimentos, chegam com muita rapidez aos nossos alunos, e nós professores devemos estar preparados para auxiliar a utilização da internet de forma correta.

Já na opinião do pesquisado nº 7, “As desvantagens são para os alunos que têm dificuldades na aprendizagem e não são comprometidos a aprender. Muitas vezes acham que saber mexer em um computador já estão prontos para a vida e não precisam aprender o que realmente importa, como ler e entender, calcular as quatro operações simples, etc”.

É preciso entender que cada ser é diferente um do outro, com facilidades e dificuldades. Cada qual possui habilidades diversas, uns se destacam na dança, outros na leitura, outros tantos na escrita, poemas, em ciências, na matemática. As tecnologias por si só não sanarão o déficit de aprendizagem do aluno; é o educador que precisa saber quando usar esses recursos ou partir para outro caminho com vistas a atingir seu objetivo. Trabalhos em grupo podem contribuir no entendimento de determinado conteúdo, pois o colega que ensina o outro colega possui uma linguagem mais próxima da sua realidade.

Para finalizar, questionou-se a visão do educador frente aos recursos da internet e o aprendizado dos alunos. De acordo com as respostas, a internet vem a colaborar e dinamizar o processo de ensino e de aprendizagem. Mas o educador precisa mediar o uso desses recursos para que não se torne um pretexto para preencher o tempo e esquecer aqueles alunos que necessitam de atendimento diversificado para aprender. Cada um apreende sob uma perspectiva diferente, e isso precisa ser identificado pelo professor. Como destaca o pesquisado nº 6,

[...] esta geração de crianças é mais rápida no pensamento ação e informação, se ignorarmos a internet e seus benefícios pedagógicos estaremos nos distanciando da realidade do aluno e trazendo a eles trabalhos mais monótonos e menos atrativos para a visão dos alunos.

Já na opinião do pesquisado nº 7,

[...] muitas vezes nós professores nos pegamos com dúvidas sobre algo relacionado a internet (tecnologia), vale recorrer aos próprios alunos, parceria não é sinal de fraqueza: dominando o saber em sua área, você seguirá respeitado pela turma; reforçar a reflexão sobre o conteúdo de blogs, discutir precauções no uso da internet é essencial, sobretudo na comunicação online. Sempre orientando a classe para uma navegação segura.

Assim, as mídias digitais, em especial a internet e os recursos da web 2.0, contribuem significativamente no aumento da comunicação entre professores e alunos, alunos e alunos, professores e professores. Os recursos disponíveis na internet fazem com que os alunos tenham mais prazer em assistir às aulas e interagir de modo mais efetivo, ampliando o espaço da sala de aula e proporcionando participação em atividades extraclasse.

Portanto, percebe-se o engajamento dos educadores destas escolas para aperfeiçoar-se no uso das tecnologias como ferramenta de ensino, tendo em vista a necessidade do educando quanto a sua mediação. A partir desses recursos, descobriu-se uma nova maneira de ensinar, lúdica e interativa, que cativa a atenção do aluno e o auxilia no processo de aquisição do conhecimento.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente texto debruçou-se sobre o uso dos recursos da web 2.0 no contexto educacional do município de Piratuba/SC e a inclusão destes nos Projetos Político Pedagógicos das Unidades Escolares. A participação de professores revelou haver aparato tecnológico diversificado e atualizado, assim como salas de informática equipadas. Inclusive, uma das escolas é considerada referência em tecnologia no Estado de Santa Catarina por possuir em cada sala de aula uma lousa digital com acesso à internet. As demais escolas possuem um computador e um projetor multimídia em cada sala de aula, mas limitam-se à existência de apenas uma lousa digital com acesso à internet e que é usada alternadamente pelos educadores e aleatoriamente pelos alunos. Ou seja, os recursos tecnológicos encontram-se incorporados na estrutura organizacional das escolas e, inclusive, contemplados em seus PPPs.

Constatou-se, igualmente, que tanto os educadores como os alunos fazem uso cotidiano das ferramentas disponibilizadas pela internet em sala de aula. Porém, quanto à funcionalidade dos aplicativos, poucos se detêm aos conceitos, processos de criação e execução, mas buscam entender a aplicabilidade dos mesmos.

Como as escolas possuem uma variedade de tecnologias para uso em sala de aula e na escola, seria impossível o educador e o aluno ficarem alheios às mesmas. No entanto, o educador não precisa e nem deve ficar restrito somente às tecnologias, ou se sentir pressionado a fazer uso das mesmas a todo momento, pois a prática docente diversificada é necessária para auxiliar na aprendizagem significativa dos educandos. O uso de diferentes recursos didáticos, entre eles a internet, acontece de acordo com o planejamento e o conteúdo proposto, pois há momentos em que o desenvolvimento de habilidades de leitura, interpretação e escrita, principalmente de produção de textos, precisa ocorrer de maneira clássica e alternada para a obtenção de resultados no processo. A internet deve ser mediada constantemente, caso contrário acaba se tornando um fim em si mesmo.

O estudo revelou, igualmente, que os professores já passaram por, pelo menos, uma experiência com o uso da internet e recursos da web 2.0. Constatou-se que o uso dessa ferramenta acontece quase que diariamente, sendo que alguns professores a usam com mais frequência, já outros nem tanto. Entretanto, percebe-se, ao mesmo tempo, a necessidade de avanço na metodologia de ensino, pautada e centrada na atividade do aluno, para que haja apropriação dos conceitos, desenvolvimento de habilidades e atitudes, visando autonomia e exercício da cidadania.

Pode-se inferir ao cabo do estudo que as práticas pedagógicas significativas, diversificadas, com intencionalidade e utilização de recursos didáticos e tecnológicos refletirão positivamente nas notas do Índice de Desenvolvimento de Educação Básica. Em 2015, o município atingiu nota 6,4 nas séries finais do ensino fundamental; já nas séries iniciais, a média do município foi 7,3, ultrapassando a meta definida pelo MEC. O resultado alcançado, certamente, é reflexo de práticas docentes que têm como objetivo investir no processo de ensino e aprendizagem, utilizando-se de recursos os mais variados, assim como de decisões e construções coletivas de conhecimento, envolvendo os diversos segmentos da educação.

REFERÊNCIAS

Centro de Educação Infantil Passinho Inicial. Disponível em: <<http://ceipinicial.blogspot.com.br/p/ppp-2016.html>>. Acesso em: 7 set. 2016.

Escola Básica Municipal Marechal Câmara. Disponível em: <<http://pppescolamarechalcamara.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 7 set. 2016.

Escola Municipal Professora Amélia Poletto Hepp. Disponível em: <<http://horariosempaph.blogspot.com.br/p/ppp-projeto-politico-pedagogico.html>>. Acesso em: 7 set. 2016.

Escola Reunida Professor Rodolfo Holeveger. Disponível em: <<http://erprh.blogspot.com.br/p/ppp-2016.html>>. Acesso em: 7 set. 2016.

Escola Reunida Zonalta. Disponível em: <http://escolazonalta.blogspot.com.br/p/blog-page_16.html>. Acesso em: 7 set. 2016.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&-codmun=421310>>. Acesso em: 7 set. 2016.

MACHADO, Ana Claudia Teixeira. Novas formas de produção de conhecimento: utilização de ferramentas da web 2.0 como recurso pedagógico. **Revista UDESC**, Ed. Cidade, vol. 1. n. 2, 2008.

MORAN, José Manuel. Como Utilizar a Internet na Educação. **Revista Ciência da Informação**, v. 26, n. 2, p. 146-153, maio/ago. 1997.

_____. **Mudar a forma de ensina com a internet:** transformar a aula em pesquisa e comunicação. São Paulo: V. 5, n. 10, p. 4-11, jul/1995.

_____. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** 8ª ed. Campinas/SP: Papirus, 2000.

_____. Comunicação e internet para uma nova educação. **Comun. Inf.**, v. 1, n. 2, p. 234-246, jul/dez. 1998.

VALENTE, José Armando (Org.). **Computadores e conhecimento:** repensando a educação. Campinas: UNICAMP, 1993.

PRÁTICAS SUSTENTÁVEIS COMO ALTERNATIVA À EDUCAÇÃO AMBIENTAL, FUNDAMENTADA NA ABORDAGEM DE EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA.

Andréia Cadorin Schiavini
andreia.schiavini@gmail.com

Édina de Souza da Silva
edna_sys@hotmail.com

Agência Financiadora: não contou com financiamento
Eixo Temático: Estratégias e Experiências Educativas
Categoria: comunicação oral

RESUMO: Este artigo propõe alternativas à educação ambiental através de práticas pedagógicas significativas que contribuam para um modelo de desenvolvimento sustentável alicerçadas à proposta de educação democrática da Rede Pública Municipal de Concórdia. Para realização da análise e comparativo da eficiência da proposta, aplicou-se uma pesquisa de campo, através de questionário aberto. A finalidade deste processo pedagógico é propor atitudes sustentáveis, em âmbito coletivo, para as problemáticas ambientais. Como contribuições mais significativas observaram-se mudanças de hábitos, apropriação de conceitos e nova postura ambiental ultrapassando assim, os muros da escola.

Palavras-chave: Educação ambiental. Práticas pedagógicas. Desenvolvimento sustentável. Abordagem democrática.

INTRODUÇÃO

As práticas em educação ambiental, baseadas em matrizes tanto políticas como pedagógicas, produzem culturas ambientais, influenciando sobre a maneira como grupos sociais dispõem dos bens ambientais. Conforme Carvalho (2004), é perceptível a necessidade de substituição nas ideologias que permeiam valores dominantes, pela aquisição de atitudes que buscam uma transformação social, formulando ações alternativas para que então, as mudanças aconteçam.

A conscientização sobre a preservação do meio ambiente pelas pessoas deve estar associada à prática de vivências significativas e ser fundamentada ou estar relacionada como um dos eixos norteadores dos projetos políticos e pedagógicos das escolas e em planos políticos e sociais. Por isso, é necessária uma reformulação ou criação de novas práxis metodológicas que aprofundem questões relacionadas à economia e a educação ambiental, além, da reflexão sobre o alcance de novas soluções e alternativas que continuem a culminar em uma reestruturação social aliada a um equilíbrio ambiental.

O que se espera da escola é que ela proporcione ao aluno uma visão de mundo integrado e não fragmentado, para então, trabalhar atitudes, valores, novas posturas que comecem a fazer parte do cotidiano do discente.

A questão ambiental não tem somente o objetivo da preservação, mas também deve estar relacionada a melhorias e qualidade de vida das comunidades. As relações escolares são colocadas no âmbito das relações sociais amplas, ou seja, relacionado ao contexto geral da sociedade. Loureiro (2000) reitera que a educação ambiental como proposta educativa surge da consciência das limitações do processo civilizatório moderno. Para Nardi (1998), que o projeto político pedagógico requer a articulação entre a realidade atual e o desejo futuro, para haver resultado é preciso que haja um trabalho coletivo.

A existência humana é por excelência um processo de transformação que o homem exerce sobre o meio. Sendo o homem um ser consciente e livre, que atua no mundo, com o mundo e sobre o mundo. Nesta perspectiva, a proposta de “Educação Democrática e Cidadã para Todos” da rede Pública Municipal de Concórdia, trás como viés, a concepção de sujeito que se desenvolve numa perspectiva social, histórica e culturalmente responsável pelos seus atos. Social, pois sua prática é dimensionada por suas relações com os outros, necessitando do convívio em sociedade e das relações estabelecidas para desenvolver-se e humanizar-se. Histórico, pois é o produto e produtor de sua história, sendo precursor de sua identidade, agindo, interagindo com os outros indivíduos e modificando-se, a si mesmo e ao meio em que vive. Cultural, pois através do seu trabalho, transforma a natureza e a si mesmo e, nestas intervenções, cria e reinventa regras, convenções e maneiras de relacionar-se com os outros e com o meio.

Nesse sentido, Brandão (1981 p. 20), no que se refere à socialização e evolução do conhecimento como condicionante da aprendizagem, afirma que:

[...] é no interior da totalidade e da diferença de situações através das quais o trabalho e as trocas de frutos do trabalho garantem a sobrevivência, a convivência e a transcendência, que, no interior de uma vida coletiva anterior à escola, mas plena de educação, os homens entre si se ensinam-aprendem. Ao mesmo tempo em que socialmente a educação, um domínio da cultura entre outros, é condição da permanente recriação da própria cultura, individualmente a educação, uma relação de saber entre trocas de pessoas, é condição da criação da própria pessoa. Aprender significa tornar-se, sobre o organismo, uma pessoa, ou seja, realizar em cada experiência humana individual a passagem da natureza à cultura. (BRANDÃO, 1981).

A proposta de “Educação Democrática e Cidadã para Todos”, alicerçada numa perspectiva histórico crítica, é o resultado de uma atividade intencional que propõe em sua abordagem a sistematização do conhecimento que também é histórico, social e culturalmente construído. Segundo Saviani (2008, p 421)

a pedagogia histórico-crítica é tributária da concepção dialética, especificamente na versão do materialismo histórico, tendo fortes afinidades, no que se refere às suas bases psicológicas, com a psicologia histórico-cultural desenvolvida pela escola de Vigotski (SAVIANI, 2008).

Neste sentido, a educação, escolar deve estar voltada à proporcionar a democratização do conhecimento e a transformação do sujeito, oferecendo-lhe o acesso, a permanência, a apropriação e a assimilação do conhecimento e concomitantemente, a mudança de suas atitudes e a tomada de nova postura crítica em relação à sociedade e o meio ambiente em que está inserido. Ao estar intermediando esse processo, a escola estará possibilitando ao aluno interpretar a realidade e interagir com ela de forma consciente, responsável e sustentável.

Assim sendo, a presente proposta está baseada na avaliação de práticas pedagógicas, como alternativa sustentável, fundamentada na proposta democrática na perspectiva do materialismo histórico-crítico. O objetivo geral da proposta é desencadear práticas pedagógicas significativas que contribuam para um modelo de desenvolvimento sustentável alicerçadas à proposta de educação democrática da Rede Pública Municipal de Concórdia. E os objetivos específicos são: implantar práticas sustentáveis na escola, potencializando o aprendizado do aluno; identificar e promover soluções e atitudes sustentáveis, em âmbito coletivo, para as problemáticas ambientais da comunidade; desenvolver ações de sustentabilidade diárias que acrescentem responsabilidade com o ambiente, apoiadas nos conteúdos trabalhados em sala de aula.

REFERENCIAL

Através da história, podemos observar que a partir da Revolução Industrial, adotou-se um modelo de desenvolvimento que alterou, qualitativa e quantitativamente, a destruição dos meios naturais. Com o início da revolução, houve uma grande transformação na economia mundial, através da substituição da produção de manufatura pela produção industrial, com isso, pode-se presenciar um novo século de avanços na produtividade em grande escala, aliada a grandes tecnologias.

Contudo, somado o aumento da economia mundial, vieram os acúmulos criados junto a essa transformação, o que antes passava despercebido devido à grande empolgação em relação ao poderio socioeconômico do século passado, passa a tomar proporções alarmantes.

As últimas duas décadas de nosso século vêm registrando um estado de profunda crise mundial. É uma crise complexa, multidimensional, cujas facetas afetam todos os aspectos de nossa vida — a saúde e o modo de vida, a qualidade do meio ambiente e das relações sociais, da economia, tecnologia e política. É uma crise de dimensões intelectuais, morais e espirituais; uma crise de escala e premência sem precedentes em toda a história da humanidade. Pela primeira vez, temos que nos defrontar com a real ameaça de extinção da raça humana e de toda a vida no planeta (CAPRA, 1982, p. 11)

A necessidade de conhecer a concepção de educação ambiental, formada pelo aluno, permite identificar determinados preconceitos, formulando novos paradigmas que direcionem alternativas, possibilitando a construção de novas relações sociais e socioambientais. No que se refere aos objetivos de formação do indivíduo Pardo Diaz (2000, p.35) defende que:

Se pretendermos que a escola e a sociedade formem indivíduos com capacidade de pensar por si mesmos, de encontrar sentido no mundo em que vivem, de desenvolver sua capacidade de intervenção na realidade global e complexa, temos de adequar a educação a esse fim (PARDO DIAZ, 2002).

A questão do meio ambiente está relacionada a toda uma sociedade, por isso, deve-se ter consciência de que o meio natural faz parte da vida social e, é a partir da escola que se começa a formar para o exercício da cidadania, onde os cidadãos vivenciem possibilidades pedagógicas que lhes permitam respeitar o meio ambiente. A escola e seus componentes são integrantes fundamentais da sociedade e corresponsáveis por essa formação. Segundo Moreira (2002), a escola é um local que oferece todas as condições para a discussão dos problemas e a formação de uma consciência ambiental, desde que os professores estejam preparados, com consciência social e política para desenvolver as ações pedagógicas.

Atualmente, a educação ambiental tem como objetivo reestruturar a natureza. Surge não só como necessidade, mas também como uma esperança, para o meio ambiente que sofre os reflexos de uma sociedade capitalista (GRÜN, 1996; RIBEIRO, 1992).

No que se referem à educação ambiental as informações, comportamento e valores dos alunos são transmitidos em casa. Esse conhecimento deve ser incluído nos trabalhos da escola, para que se estabeleça uma relação entre esses dois universos no reconhecimento dos valores que estão inseridos no comportamento dos discentes (BRASIL, 2000).

Levando em consideração a importância atual da aprendizagem da educação ambiental, como fundamental no resgate de uma relação sustentável entre meio natural e sociedade, acredita-se que esteja vinculada ao processo sócio pedagógico conforme Minini, p.23

[...] educação ambiental é um processo que consiste em propiciar às pessoas uma compreensão crítica e global do ambiente, para elucidar valores e desenvolver atitudes que lhes permitam adotar uma posição consciente e participativa, a respeito das questões relacionadas com a conservação e adequada utilização dos recursos naturais e melhoria da qualidade de vida (MININI, 2000).

A educação à sustentabilidade deve ser entendida como um paradigma, baseado no conhecimento e direcionada para a implantação da racionalidade ambiental e incorporada a novas práticas de determinação, autocontrole, participação. Assim será possível aliar transformação, recuperação e sensibilidade à sociedade porvindoura.

Nesse sentido, faz-se necessário que a escola proporcione alternativas para despertar o interesse do estudante na compreensão e leitura da realidade em que está inserido. A escola tem a tarefa fundamental na construção de uma sociedade democrática e igualitária, devendo desenvolver práticas de ensino e aprendizagem que levem os estudantes a terem acesso ao conhecimento científico e erudito, e que o papel do professor possa mediar os “sujeitos” dessa sociedade onde vivem e levar a uma interpretação da vida que os ajudem na transformação do mundo e de si mesmos. (DAMBRÓS et al, 2014).

METODOLOGIA DO PROJETO

Neste contexto, a escola surge como mola propulsora para a construção de práticas sustentáveis no espaço escolar. Na perspectiva de educação democrática, a educação ambiental encontra-se presente, permeando as relações e atividades escolares. As atividades pedagógicas são experiências de práticas sustentáveis desenvolvidas com educandos, através do Projeto denominado Mini Agronegócio, que está em desenvolvimento, desde 2012, na Escola Básica Municipal Romeu de Sisti. O Projeto funciona como Oficina Sócio Educativa, oferecida aos educandos, de ensino fundamental anos finais – 6º a 9º anos durante o período de aulas e também no contra turno, onde são estabelecidas e desenvolvidas práticas sustentáveis, através do cultivo orgânico e compostagem de lixo orgânico, coleta e armazenamento de águas pluviais, técnicas de preservação e conservação agrícolas, desenvolvimento de ações ecológicas, baseadas na aplicação do conhecimento teórico e científico, trabalhados em sala de aula. Além de refletir sobre questões atuais e pensar nas nossas atitudes com cidadãos e agente atuantes junto ao meio ambiente.

Para a avaliação do processo de aprendizagem e desempenho em relação aos objetivos propostos, referentes às práticas sustentáveis aplicadas, durante as aulas da oficina, foi aplicado um questionário quantitativo, com amostragem total de 56 alunos, escolhidos aleatoriamente. Todos os alunos foram convidados a participar da pesquisa, voluntariamente. A pesquisa foi realizada através de questionário aberto, onde os grupos foram distribuídos em participantes do Projeto e não participantes. Ambos os grupos responderam ao mesmo questionário, onde a partir da exposição das

opiniões pelos voluntários, foi realizada a análise e o comparativo da eficiência da proposta. Os mesmos autorizaram que os dados coletados, baseados em suas respostas, pudessem ser utilizados para fins acadêmicos.

Esta pesquisa desenvolveu-se com base na Pesquisa de Campo. Objetivando a análise do processo de aprendizagem, relacionados às práticas científicas que permeiam as atividades desenvolvidas, durante a oficina. A finalidade deste processo pedagógico é incentivar os alunos a participarem de forma atuante produzindo experiências de práticas sustentáveis, que contribuam com ações, dentro da comunidade.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A escola deve desenvolver propostas que fortaleçam valores que melhorem a gestão economia, social e cultural do meio ambiente, diminuindo os efeitos negativos, há muito, observado, aumentando assim, as chances de sobrevivência da espécie humana.

Essa proposta procurou avaliar a eficiência de práticas pedagógicas como alternativas sustentáveis, baseada na abordagem democrática, fundamentada no materialismo histórico-crítico, proposta pelo município de Concórdia.

A avaliação foi qualitativa e teve por objetivo melhorar as práticas escolares socioambientais através de sua compreensão, do conhecimento de sua natureza e resultados.

Tabela 1 – Amostragem em relação a participação no projeto

Participação no projeto	Número de indivíduo pesquisado	Percentual da participação dos pesquisado
Sim	33 alunos	58,93%
Não	23 alunos	41,07%
Total: 56 alunos		Total percentual = 100%

Fonte: (As autoras 2016)

Em relação à amostragem de participação do projeto, foram selecionados aleatoriamente, 56 alunos, de um total de 65 alunos que frequentam as aulas do período matutino, alunos dos anos finais, 6º, 7º e 8º anos. Os alunos participaram da pesquisa voluntariamente. Destes 58,93%, afirmaram participarem ativamente do projeto. Já 41,07% não participam durante os dias de realização. O que demonstra um índice positivo na participação nas atividades desenvolvidas e aceitação do mesmo entre os alunos.

Conforme, Ruscheinsky (2002), o desenvolvimento de práticas socioambientais e o desabrochar da consciência ecológica repõem problemas de profundidade extraordinária [...] a partir da perspectiva dialética cabe compreender os relacionamentos entre viver e morrer, ecologizar e revolucionar, inserção cidadã e freio ao consumo de supérfluo, desenvolver e inverter prioridade, consciência e história.

Reafirmando-se assim a relevância da abordagem de práticas pedagógicas sustentáveis pela escola como perspectiva de formação cidadã.

Tabela 2 – Opiniões dos indivíduos em relação a contribuição e ampliação do conhecimento

Participantes	Percentual
Aprende conhecimentos teóricos	10,71%
Aprende técnicas de plantio básico, adubação e conservação do solo	26,78%
Reutiliza o óleo de cozinha	1,78%
Aprimora os conhecimentos científicos trabalhados em sala	3,57%
Melhora no comportamento em sala de aula e contribuição com a escola	3,57%
Aumento de cuidados com o meio ambiente	3,57%
Outros (não soube opinar)	8,92%
Não participantes	
Aprende técnicas de plantio básico, irrigação e conservação do solo, através dos outros participantes	21,42%
Não tem conhecimento	8,92%
Outros (não soube opinar)	1,78%

Fonte: (As autoras 2016)

Segundo as opiniões dos indivíduos participantes no que se refere à contribuição do conhecimento obtido durante o projeto, percebeu-se que 26,78% afirmam ter aprendido técnicas de plantio básico, adubação e conservação do solo, salientando-se a importância de combinações de maneiras de manejo e de uso do solo, com finalidade de protegê-lo contra a deterioração, para que além de se proteger, ao mesmo tempo se aprenda maneiras mais eficazes de plantio.

Analizou-se também a relação teoria e prática, onde 10,71% dos indivíduos ressaltaram a aprendizagem de conhecimentos teóricos, trabalhados em sala de aula aplicados durante o projeto. Neste sentido Loureiro (2004, p 70) defende que,

a questão ambiental é complexa, trans e interdisciplinar. Posto que nada se define em si, mas em relações em contextos espaço-temporais, no que se refere a método, a tradição dialética é, dentre as que buscam pensar o enredamento do ambiente a que se propõe a teorizar e agir em processos conexos e integrados, vinculando matéria e pensamento, teoria e prática, corpo e mente, subjetividade e objetividade.

Cabe salientar que, 21,42% dos alunos que não participam do projeto afirmam aprender técnicas de plantio básico, irrigação e conservação do solo, através da interação com os participantes. Efetivando-se desta forma um dos objetivos do projeto, promovendo soluções e atitudes sustentáveis, em âmbito coletivo, para as problemáticas ambientais da comunidade, ultrapassando assim, os muros da escola e alcançando a sociedade, levando os conhecimentos produzidos para outros sujeitos.

Tabela 3 – Avaliação pessoal de atuação, definidas pelos indivíduos, inseridos no projeto

Participantes	Percentual
Participante e contribuinte ativo nos serviços	32,14%
Reconhecimento de aprendizado pessoal	14,28%
Atuante na proteção ambiental	3,57%
Não soube opinar	3,57%
Entendimento sobre compostagem	5,35%
Não participantes	
Participando futuramente	12,5%
Não participa, mas ajuda na divulgação	3,57%
Não participa, mas aplica alguns conhecimentos compartilhados pelos participantes.	5,35%
Não participa	5,35%
Não se identifica	1,78%
Outros (não soube opinar)	5,35%

Fonte: (As autoras 2016)

A avaliação pessoal de atuação definida pelos participantes demonstra que 32,14% contribuem e agem de forma ativa nos serviços decorrentes do projeto - os alunos referem-se a serviços as atividades executadas por eles como, o preparo da terra, plantio orgânico, irrigação, reutilização do óleo para produção de sabão orgânico, separação do lixo orgânico para compostagem entre outros. Já 14,28% dos participantes reconhecem o aprendizado pessoal, 5,35% dos indivíduos afirmaram entender de compostagem de materiais orgânicos e 3,57% destes se consideram atuantes na proteção ambiental. Ressalta-se que os indivíduos que participam afirmam a internalização dos conceitos abordados durante o projeto. Neste sentido Freire defende que, ensinar não é transmitir conhecimento, mas, sim, criar condições para que os estudantes possam construir saberes (FREIRE, 1987). Revela-se a valorização dos saberes construídos de forma contextualizada, para que além da aprendizagem ocorra a mudança de atitude, e nova postura frente o meio em que vivemos, estando de acordo com a proposta de educação democrática. De acordo com Carvalho (2004 p 17):

a educação constituiu uma arena, um espaço social que abriga uma diversidade de prática de formação de sujeitos. A afirmação dessa diversidade é produto da história social do campo educativo [...] assim, torna-se necessário situar o ambiente conceitual e político onde a educação ambiental pode buscar sua fundamentação enquanto projeto educativo que pretende transformar a sociedade (CARVALHO, 2004).

Entre os alunos que não participam 12,5% demonstram intenção de participar futuramente, 3,57% dos indivíduos que não participam colaboram divulgando as propostas e atividades do projeto, e 5,35% afirmam que mesmo

não participando aplicam em casa alguns conhecimentos compartilhados pelos colegas participantes, o que demonstra a necessidade de se ampliar a participação dos indivíduos, expandindo os objetivos do projeto.

Tabela 4 – Aplicação dos conhecimentos adquiridos

Participantes	Percentual
Ajudando em casa a plantar	35,71%
Ajudando a plantar e reutilizar o óleo de cozinha	3,57%
Utilizando o lixo orgânico como adubo e irrigação	16,07%
Gerenciando a estufa de casa	5,35%
Gerenciando uma composteira doméstica	1,78%
Não utiliza os conhecimentos em casa	5,35%
Não participantes	
Tenta plantar alfaces sozinho	16,07%
Utiliza o lixo orgânico como adubo	8,92%
Planta e comercializa alfaces	1,78%
Compra e utiliza as hortaliças produzidas, no projeto, em sua alimentação	3,57%
Não utiliza	5,35%

Fonte: (As autoras 2016)

A aplicação dos conhecimentos adquiridos deixa evidente que os conceitos e técnicas abordados no projeto são utilizados pelos participantes, pois, 35,71% dos indivíduos afirmam que ajudam no plantio de hortaliças em suas casas, 16,07% utilizam o lixo orgânico como adubo e armazenam a água das chuvas para a irrigação, 5,35% cuidam e organizam a estufa e ou horta de casa, 1,78% utiliza composteira de material orgânico doméstico, enquanto apenas 5,35% afirmam não utilizar os conhecimentos abordados em casa.

Mesmo para os alunos que não participam do projeto, 16,07% afirmam plantar hortaliças de forma autônoma, 8,92% utilizam a compostagem de materiais orgânicos como adubo, 1,78% admite plantar e comercializar hortaliças e 3,57% dos indivíduos compram e alimentam-se das hortaliças oriundas do projeto.

Tabela 5 – Contribuições assimiladas do projeto em seu desenvolvimento pessoal

Participantes	Percentual
Noções de agronegócios	7,14%
Trabalho em grupo	1,78%
Autonomia em aplicar técnicas de plantio	28,57%
Autonomia em contribuir e opinar	5,35%
Autonomia em aprender outras técnicas (adubação, sabão orgânico)	8,92%
Percepção da interdisciplinariedade	5,35%
Não pode opinar	8,92%
Não participantes	
Não opinou por não participar	17,85%
Realização de mais projetos	1,78%
Aplicação de técnicas de plantio	7,14%
Não participa, mas entende a importância da aplicação do projeto	8,92%

Fonte: (As autoras 2016)

As contribuições assimiladas durante o projeto que colaboraram para o desenvolvimento pessoal dos indivíduos, afirmam que, 28,57% possuem autonomia na aplicação das técnicas de plantio abordadas no projeto, 8,92% dos indivíduos garantem ter autonomia em aprender outras técnicas como adubação à base de compostagem de material orgânico, coletar e produzir sabão orgânico a base de óleo de cozinha usado, 5,35% admitem sentirem-se seguros para contribuir e opinar no planejamento das atividades do projeto, reafirmando a importância da autonomia frente aos conceitos trabalhados no projeto. Cabe também destacar que, 7,14% dos indivíduos destacaram a relevância de trabalhar-se a noção de agronegócio, instigando neles o empreendedorismo. Ressalta-se que, mesmo para os 8,92% dos indivíduos

que não participam, assumem reconhecer a importância da aplicação do projeto para estimular a conscientização ambiental. Segundo Lima (2004 p.92), no que se refere a pedagogia libertadora para a educação ambiental, afirma que:

se entendemos o processo educativo como um processo libertador, precisamos fornecer subsídios para que os aprendizes resgatem e exerçam sua autonomia pensando por si próprios e realizando livremente as escolhas que julguem mais adequadas à suas vidas e necessidades individuais e sociais (LIMA, 2004)

Fundamenta-se aqui a importância de estabelecerem-se mediações entre o conhecimento sistematizado e o aluno, no intuito de criar no aluno a autonomia sobre o saber, alicerçado na perspectiva dialética.

Tabela 6 – Mudanças de hábitos mais significativas

Participantes	PERCENTUAL
Aplicação das técnicas de plantio básico em casa	10,71%
Não mudou os hábitos	7,14%
Melhora nos hábitos ecológicos (reutilização, reciclagem...)	14,28%
Aplicação do conhecimento sobre agricultura e alimentação orgânica	19,64%
Contribuição com mudas de hortaliças para a escola	1,78%
Diminuição da ansiedade	3,57%
Não soube opinar	5,35%
Não participantes	
Não participa, mas melhorou na alimentação e nos cuidados com o lixo	10,71%
Reutilizando o lixo e melhorando a forma de plantio	26,78%
Não mudou a rotina	12,50%

Fonte: (As autoras 2016)

A mudança de hábitos, considerada com maior significância após o início do projeto, destacou em 19,64% dos indivíduos a aplicação do conhecimento na agricultura de subsistência, atividade socioeconômica dos pais, e no que tange a alimentação saudável, instigada pela prática do plantio de produtos orgânicos. Para 14,28% foi a mudança de hábitos, salientando maior consciência ecológica, utilizando a reciclagem e a reutilização de materiais e compostos orgânicos. Destaca-se a diminuição da ansiedade afirmada por 3,57% dos indivíduos. Para os indivíduos que não participam 26,78% afirmam reutilizar o lixo e terem melhorado as técnicas de plantio, 10,71% destacaram a melhora na alimentação e os cuidados com o destino do lixo.

Tabela 7 – Ações desenvolvidas pelos indivíduos devido à influência do projeto

Participantes	PERCENTUAL
Não soube opinar	3,57%
Não cultivava orgânicos nem separava o lixo ou reutilizava materiais orgânicos (adubos)	41,07%
Não tinha hábitos saudáveis de alimentação	3,57%
Passou a contribuir em serviços em casa	1,78%
Não usava técnicas de plantio em hortaliças	14,28%
Não gerenciava projetos	1,78%
Não participantes	
Não opinou por não participar	12,50%
Mesmo não participando, passou a aplicar em casa as técnicas	16,07%

Fonte: (As autoras 2016)

A influência do projeto nas ações desenvolvidas pelos indivíduos destacou fundamental importância ao cultivo de produtos orgânicos bem como a separação e reutilização de materiais recicláveis com um percentual de 41,07%. Este dado reafirma a importância do trabalho realizado pelo projeto de conscientização ambiental na busca de cidadãos responsáveis, pois reduzir, reutilizar e reciclar torna-se cada vez mais necessárias atitudes importantes para a manutenção sustentável, no que se refere aos aspectos sociais, econômicos, éticos, culturais e ambientais das pessoas e equilíbrio do planeta.

Neste sentido Freire (1987 p.20) defende que,

A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtos desta realidade e se esta, na “invasão da práxis”, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens (FREIRE, 1987).

Tabela 8– Construção de novos conhecimentos desenvolvidos pelos participantes

Participantes	Percentual
Aplicar técnicas de plantio orgânico em casa	26,78%
Aprendizado teórico e incentive	17,81%
Influência na alimentação	5,35%
Não soube opinar	7,14%
Não se identificou	3,57%
Não participantes	
Melhorou os conhecimentos em relação à alimentação e separação do lixo	5,35%
Separação do lixo	5,35%
Preservação ambiental	5,35%
Tem conhecimento do aprendizado dos participantes	3,57%
Melhorou os conhecimentos em relação aos cultivos	12,50%
Não soube opinar	3,57%
Não se identificou	3,57%

Fonte: (As autoras 2016)

Em relação à construção de novos conhecimentos desenvolvidos pelos participantes, 26,78% afirmam aplicar técnicas de plantio orgânico. Já 17,81% declaram ter ampliado seus aprendizados teóricos e incentivos à aprendizagem. Para 5,35% dos participantes e outros 5,35% dos não participantes do projeto, a construção de novos conhecimentos influenciou em sua alimentação.

Destaca-se que mesmo entre os indivíduos que não participam do projeto, 5,35% melhoraram os conhecimentos em relação à alimentação e separação do lixo, outros 5,35% afirmaram realizar a separação do lixo, 5,35% deles passaram a preservar o meio ambiente, 3,57% dos indivíduos tem conhecimento do aprendizado através dos demais participantes.

A construção de novos conhecimentos servem de padrões para novas reformulações de pensamento e consequentemente novas atitudes ou posturas socioambientais. Morin (2000, p.35) em sua teoria da complexidade, ao estabelecer relações entre o conhecimento, educação e a complexidade do mundo coetâneo afirma:

Para articular e organizar os conhecimentos e assim reconhecer e conhecer os problemas do mundo, é necessária a reforma do pensamento. Entretanto, esta reforma é paradigmática e, não programática: é a questão fundamental da educação, já que se refere à nossa aptidão para organizar o conhecimento. A esse problema universal confronta-se a educação do futuro, pois existe inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre, de um lado, os saberes desunidos, divididos, compartimentados e, de outro, as realidades ou problemas cada vez mais multidisciplinares, transversais, multimensionais, transnacionais, globais e planetários” (MORIN, 2000).

CONCLUSÃO

A escola precisa desenvolver seu papel social no planejamento e difusão de práticas pedagógicas que façam com que o alunado reflita sobre as consequências de nossas ações no meio ambiente. A educação ambiental, precisa ser uma aliada do currículo, na busca de um conhecimento integrado, contextualizado e significativo, superando-se assim a fragmentação.

A avaliação da proposta de práticas pedagógicas sustentáveis mostrou-se bastante eficiente ao conseguir contribuir para a diminuição dos efeitos das problemáticas ambientais. As ações de sustentabilidade desenvolvidas no projeto e aliadas aos conteúdos trabalhados, em sala de aula, numa perspectiva de educação democrática, desencadearam novas atitudes e posturas nos alunos, que refletiram na socialização destes conceitos, tanto no âmbito escolar quanto na comunidade.

Conforme demonstrado foi possível observar a internalização de conceitos ambientais, através da reprodução das ações práticas aplicadas no decorrer do projeto. As ações de maior significância no que se refere à proposta foram à reutilização dos resíduos sólidos e orgânicos; o ensino e a aplicação de técnicas básicas de plantio adubação e conservação do solo no seu ambiente de atuação social; compreensão dos benefícios da alimentação orgânica e saudável; articulação do conhecimento teórico com a prática. E também, foi possível identificar, entre as ações realizadas, a formação de uma postura crítica frente à problemática ambiental.

É importante ressaltar que mesmo os alunos que afirmam não participarem do projeto, entendem a importância da aplicação dessa proposta, os mesmos afirmam compartilhar os conhecimentos socializados pelos participantes. O que reafirma a eficiência de práticas pedagógicas como alternativas sustentáveis, baseada na abordagem democrática, fundamentada no materialismo histórico-crítico, proposta pelo município de Concórdia.

REFERÊNCIAS

- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O Que é Educação popular**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.
- BRASIL. Secretária de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: meio ambiente e saúde**. Brasília: MEC/SEF, 2000, p.128.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 2000.
- CAPRA, Fritjof. **O ponto de mutação: A Ciência, a Sociedade e a Cultura emergente**. São Paulo: Cultrix, 1982.
- CARVALHO, Isabel Cristina Moura. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. São Paulo: Cortez, 2004.
- DAMBROS, Marlene; MOURA Neide Cardoso de; NIEROTKA Rosileia Lucia. **Políticas educacionais voltadas para o ensino e aprendizagem: na perspectiva de uma educação emancipatória**. IV colóquio internacional de educação. I seminário e ações multidisciplinares. UNOESC: V.2, n.1- SET (2014). ISSN 2237 – 857X.
- DERMEVAL, Saviani. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2 ed. Campinas: 2008
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 11. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GRÜN, Mauro. **Ética e Educação Ambiental: a conexão necessária**. Campinas: Papirus.SP. 1996.
- LIMA, G.F. da C. **Identidades da Educação Ambiental Brasileira**. Brasília: Ministério do meio ambiente, 2004.
- Loureiro **Trajetórias e fundamentos da educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2004.
- LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Sociedade e meio ambiente: a educação ambiental em debate**. São Paulo: Cortez, 2000.
- MININI, N. **A formação dos professores em educação ambiental in: Texto sobre capacitação em educação ambiental, oficina panorama da educação ambiental**. MEC/SEF/DPEF. Brasília, 2000.
- MOREIRA, Antônio Carlos. **Educação ambiental na escola: o que fazer?** São Miguel do Oeste: Mclee, 2002.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. In. Identidades da Educação Ambiental Brasileira. São Paulo: Cortez, 2000.
- NARDI, Roberto. **Educação para a ciências: questões atuais no ensino de ciências**. São Paulo: Escrituras Editra, 1998.
- PARDO DÍAZ, Alberto. **Educação ambiental como projeto**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- RIBEIRO, Vera Masegão et al. **Educação Ambiental : uma abordagem dos temas da atualidade**. São Paulo: CEDI, 1992.
- RUSCHEINSKY, Aloísio. **Educação ambiental: abordagens múltiplas**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GESTÃO DA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Elaine Ribeiro de Oliveira - UNIPLAC e-mail elaineroliveira11@gmail.com

Lurdes Caron- UNIPLAC e-mail lurcaron@gmail.com

Ana Paula Mabília - UNIPLAC e-mail anapaulamabilia@yahoo.com.br

Eixo temático 2 – Pôster

Agência Financiadora: não contou com financiamento

RESUMO

O presente trabalho emerge de inquietações que surgiram de experiências vivenciadas em sala de aula. Tem por objetivo compreender como acontece a gestão no processo de inclusão na Educação Infantil com crianças que apresentam alguma deficiência? O estudo é de abordagem qualitativa, com pesquisa bibliográfica e de campo. Trabalha com estudo de caso em um Centro de Educação Infantil do Município de Lages - SC. Fez-se uso de questionário semi-aberto aos professores. A análise de dados foi baseada em Moraes e Galiazzi (2014). A pesquisa trouxe à tona, algumas contradições nos discursos dos professores, entre professor regente e o professor de apoio e pode contribuir com a formação de professores do município de Lages.

Palavras-chave: Educação Infantil. Processo de Inclusão.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A educação infantil vem passando por transformações em termos de políticas públicas ao longo dos anos. A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9394/96, garante a todos, o acesso e direito a educação. Este fato inclui os educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação.

A pesquisa parte do questionamento: Como acontece a gestão no processo de inclusão em um Centro de Educação Infantil do Município de Lages SC? Objetiva compreender como se dá a gestão do processo de inclusão. A metodologia trabalha com pesquisa bibliográfica e de campo. Trata-se de um estudo de caso. A coleta de dados se deu por meio de questionário semiaberto com um professor regente e um professor de apoio à inclusão do Centro de Educação infantil. A análise e tratamento dos dados se realizaram pelo método de Análise Textual Discursiva de Moraes e Galiazzi (2014).

DESENVOLVIMENTO

A educação infantil está marcada por uma trajetória de acontecimentos que moldaram ao longo dos anos a ideia de infância no país. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (2013), a escola de qualidade adota o diálogo e a colaboração de sujeitos e as aprendizagens. Este fato exige revisão de conceitos quanto a espaços educativos, espaços sociais dentro e fora da escola, bem como a inclusão e valorização dos direitos humanos, no respeito e diálogo com as diferenças. Mantoan (2001) alerta para a emergência da sociologia da infância, considerando as crianças atores sociais em seus espaços de atuação.

Na contemporaneidade, o desenvolvimento e aprendizagem das crianças têm gerado novos estudos sobre a questão. Para Freire (2015, p. 47,) “Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

Relatamos aqui, por amostragem, o resultado do questionário à um profissional regente de uma classe de educação infantil. Ao ser indagado quanto a prática de inclusão e suas concepções a respeito da temática, respondeu que “o ideal é o professor de apoio trazer materiais para o aluno especial, é um trabalho em equipe”. Para este profissional a responsabilidade de desenvolver atividades para a inclusão das crianças no processo educacional, depende de outrem. O professor de apoio, diz que, “não considera suficiente a formação que recebe e se coloca com dedicação na busca por informações e atividades para contribuir com o desenvolvimento das crianças”. Este professor busca conhecer e ser mais.

A título de considerações finais o estudo permitiu obter uma amostra quanto às diferenças e contradições existentes nos discursos de profissionais envolvidos com a inclusão e o entusiasmo diferenciado. Para a inclusão na escola o desafio é a formação de professores.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: < http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/15261/constituicao_federal_35ed.pdf?sequence=9 > Acesso em: nov.2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, Brasília. 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 51 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

GALIAZZI, M. C.; MORAES, R. **Análise Textual Discursiva**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2014.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** Coleção Novas Arquiteturas Pedagógicas. 3. ed. São Paulo. Sumus, 2015. Disponível em: < <http://www.unicamp.br/unicamp/eventos/2015/03/10/maria-teresa-egler-mantoan-lanca-livro-sobre-inclusao-escolar> > Acesso em: ago. 2016.

A ARTE-EDUCAÇÃO COMO PROCESSO DE LIBERTAÇÃO: UMA VISÃO FREIREANA

Antonio Francisco Ramos de Albuquerque
UNESPAR Campus União da Vitória – PR
tonypesquise@gmail.com

Professora Orientadora: Ms. Vanessa Campos de Lara Jakimiu
Eixo 2 – Estratégias e experiências educativas
Categoria: Comunicação Oral

RESUMO:

O presente estudo discute a possibilidade de apropriação da Arte-educação como processo de libertação do indivíduo, tendo como subsídio teórico os fundamentos da teoria freireana acerca do homem histórico e inacabado. Tem como objetivo geral investigar as possibilidades da utilização da Arte como instrumento que promova a libertação dos educandos. Metodologicamente o estudo adota os moldes da pesquisa teórico-bibliográfica de cunho qualitativo. Do estudo desenvolvido é possível constatar que a disciplina de Arte tem um papel fundamental na transformação da sociedade, porque em seu interior vive uma ideia transformadora que permite vivenciar plenamente o “ato de criar para historicizar-se”.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Arte. Libertação

1. INTRODUÇÃO

O presente estudo traz para debate a discussão da Arte-educação como processo de libertação do indivíduo, tendo como subsídio teórico os fundamentos da teoria freireana.

A escolha pela presente temática é decorrente de minha vivência de quase sete anos enquanto membro da coordenação paroquial da Pastoral da Juventude, na qual tive a oportunidade de participar, de grandes rodas de discussão sobre políticas públicas para a juventude, bem como, salientar as lutas e projetos de grandes artistas das periferias do nosso país que anonimamente, dão alento a aqueles que não têm voz, nem vez e que, e pelo viés da Arte, mudam seu mundo e o mundo dos outros.

Apesar do reconhecimento da importância da disciplina de Arte na escola pública, a mesma sempre foi pouco vivenciada em seu sentido formativo e libertador, assumindo um caráter reducionista, com ênfase em tarefas mecânica e em datas comemorativas.

Neste sentido, o presente estudo tem como objetivo geral investigar, as possibilidades da utilização da Arte como instrumento que promova a libertação dos educandos na vida escolar. Tal teorização será fundamentada pela concepção freireana acerca do homem histórico e inacabado. Sendo assim, o estudo apresenta como objetivos específicos: a) Desenvolver um quadro teórico acerca da relação entre Educação e Libertação a partir dos estudos freireanos; b) Investigar os aspectos históricos de consolidação da Arte no currículo escolar brasileiro; e c) Apresentar a Arte em suas diferentes linguagens como um mecanismo para promover a libertação.

Metodologicamente o estudo adota os moldes da pesquisa teórico bibliográfica de cunho qualitativo, que segundo conceitua Lüdke (1986, p.18) consiste em “...um estudo rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível a realidade de forma complexa e contextualizada”.

A área de abrangência para a averiguação dos pressupostos teóricos é a área da Educação, mais especificamente a área do ensino da Arte.

Inicialmente, o presente estudo desenvolve uma teorização acerca da relação entre educação e libertação, tendo como base teórica os estudos freireanos.

Em seguida, busca apresentar em linhas gerais, a trajetória do ensino da Arte no Brasil, evidenciando o papel da Pedagogia Libertadora na constituição desta área de conhecimento.

Por fim, dedica-se a debater de que maneira o ensino da Arte assim como seus encaminhamentos didáticos metodológicos podem se tornar mecanismos de Libertação.

Do estudo, desenvolvido, foi possível constatar que a disciplina de Arte tem um papel fundamental na transformação da sociedade. Em seu interior vive uma ideia transformadora chamada “ato de criar para historicização do homem”.

2. EDUCAÇÃO E PROCESSO DE LIBERTAÇÃO: A CONTRIBUIÇÃO DOS ESTUDOS FREIREANOS

Para Paulo Freire, a educação tem o objetivo de libertar o oprimido da situação de oprimido, tornando este, consciente e crítico, para perceber sua situação frente à opressão esmagadora de um sistema imposto, que tem como fundamento de existência, os princípios capitalistas acima da humanização do homem. “Daí que tendam a transformar tudo o que os cerca em objetos de seu domínio. A terra, os bens, a produção, a criação dos homens, os homens mesmos, o tempo em que estão os homens, tudo se reduz a objeto de seu comando.” (FREIRE, 1987, p.25).

Para isso a educação deve ser o mecanismo que torne o educando consciente de seu lugar no mundo e de sua capacidade de criar para ser mais. Para Freire (1979, p. 14), o homem “...é um ser na busca constante de ser mais e, como pode fazer esta auto-reflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca. Eis aqui a raiz da educação”.

Na Pedagogia de Freire, a escola deve ser o espaço que acolhe não só os educandos, mas também sua história, fazendo com que estas experiências existenciais façam parte dos conteúdos trabalhados em sala, assim facilitando a prática educativa, para que os conteúdos estejam ligados a realidade dos educandos.

É a partir da reflexão sobre a realidade do educando e sua problematização. Ou seja, a partir dos questionamentos e reflexões sobre a realidade que se gera conhecimento verdadeiro. Esse processo acontece pela via da criticidade e do diálogo. (FREIRE, 1979).

Depois de refletir sobre sua situação sócio-histórico-cultural e perceber que está sendo oprimido, o educando toma consciência de seu lugar no mundo e pode escolher lutar contra sua situação de oprimido. Freire (1987) chama esse ato de tomada de consciência.

O papel do professor é importantíssimo para o processo de ensino aprendizagem, porque ele se torna problematizador dos conteúdos trabalhados em sala e coordena a discussão.

A Pedagogia Libertadora, para existir e ser aplicada deve seguir alguns seguintes preceitos: a) o comprometimento daquele que pensa e é responsável pela transformação da realidade, sua e a do mundo; b) entendimento de que a educação só acontece porque o homem é um ser inacabado; c) a consciência de que deve existir amor pela causa dos que necessitam dessa Pedagogia; e) o pressuposto de que a educação se faz com esperança.

Se o educador não sabe aonde quer chegar com sua Pedagogia, e que educando quer formar, então ele está sujeito a se perder em uma “educação bancária”¹ uma educação que deposita informações no educando, sem dar a chance do educando criar e humanizar-se, é uma educação que não possibilita “...orientar-se no sentido da conscientização dos educandos”. (FREIRE, 1987, p.35).

O outro ponto que necessita de reflexão é o ato de criar para historização do homem. “Seria, realmente, uma violência, como de fato é, que os homens, seres históricos e necessariamente inseridos num movimento de busca, com outros homens, não fossem o sujeito de seu próprio movimento”. (FREIRE, 1987, p.43). Percebe-se aí uma necessidade do ato de criar, não se pode pensar um ser histórico fora de sua condição criadora, porque esse ser é essencialmente construído sobre o ato criador.

Educar também é observar as práticas educativas, fazer uma reflexão sobre elas para perceber se há incoerência dessas práticas, com a educação que busca humanizar as pessoas. A humanização para Freire é um “permanente movimento de busca ser mais”. Portanto segundo Freire (1979) desumanização é negação dessa busca.

A relação educador-educando deve ser de respeito, de amorosidade e esperança. O diálogo tem o sentido de crescimento das duas partes educador e educando.

...o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já, não valem. (FREIRE, 1987, p.39).

O método de diálogo foi utilizado por Freire principalmente nos chamados “círculos de cultura”. Os círculos de cultura foram idealizados e aplicados para concretizar as ideias de Paulo Freire. Não que sua Pedagogia se resuma apenas aos círculos de cultura, mas foi a partir destes que sua Pedagogia ficou conhecida na prática educativa. Os círculos surgiram com o propósito de alfabetizar adultos e previa após a alfabetização, dar continuidade as demais etapas do processo formativo. De acordo com Freire (1979) foram desenvolvidos no Brasil mais de 20.000 círculos de cultura na etapa de alfabetização.

¹ Quando Freire faz menção ao termo “educação bancária”, o autor está se referindo ao método tradicional de educação.

Os círculos de cultura funcionaram por etapas cuidadosamente planejadas. A primeira etapa consiste no “levantamento do universo vocabular”, este processo se dá no levantamento de palavras e frases carregadas de significado e cultura do lugar que os educandos vivem, conseguidas por meio de entrevistas.

Na segunda etapa acontece a “seleção das palavras geradoras”. Esta seleção é feita a partir de pesquisas do levantamento do universo vocabular, ela acontece com os seguintes requisitos: a) riqueza de fonema; b) dificuldades fonéticas; c) aspectos pragmáticos da palavra que “implica um maior entrosamento da palavra numa determinada realidade, social, cultural e política”. (FREIRE, 1979, p.43).

Na terceira etapa acontece a “criação das situações sociológicas”. Esta etapa merecesse atenção, pois aqui existe o elemento da Arte como parte metodológica de ensino pelo educador Freire.

Selecionadas as palavras geradoras, criam-se situações (pintadas ou fotografadas) nas quais são colocadas as palavras geradoras em ordem crescente de dificuldades fonéticas. Estas situações funcionam como elementos desafiadores dos grupos e constituem, no seu conjunto, uma “programação compacta”, são situações-problemas codificadas, unidades “gestálticas” de aprendizagem, que guardam em si informações que serão decodificadas pelos grupos com a colaboração do coordenador. (FREIRE, 1979, p.43).

Estas imagens e pinturas eram organizadas por artistas e Arte-Educadores² para utilização nos círculos de cultura. As Imagens eram “...representações visuais dos temas gerados, o que significa que Freire compreendia a importância da relação entre a *palavra* e a *imagem*, portanto, pensava a Arte e a Estética como dimensões humanas importantes para o processo de alfabetização, abandonando o mero ler, escrever e contar”. (SILVA et al., 2010, p.1).

Depois de preparado todo esse material, é realizada a elaboração das fichas auxiliares. “Estas fichas devem constituir simples sugestões para os educadores, nunca uma prescrição rígida para ser obedecida”. (FREIRE, 1979, p.43).

O trabalho segue depois de todo esse processo. Assim, é colocada uma situação problema, para depois ser colocada a palavra geradora, para na sequência ser divididas em sílabas, em segundo é entregue uma ficha aos alunos com as chamadas “famílias fonéticas”. Com isso os integrantes dos círculos têm na mão a possibilidade de aprender não só uma palavra, mas várias, chegando até mesmo a formar frases a partir das palavras geradoras.

A Pedagogia de Freire acontece portanto fundamentada também em três aspectos que a representam: a) a contextualização; b) a problematização dos conteúdos e; c) a ideia do homem criador. Estas ideias serão debatidas mais adiante quando for explicada a Proposta Triangular como teoria metodológica para o ensino da Arte, teoria esquematizada por Ana Mae Barbosa e inspirada na Pedagogia Freireana.

3. ASPECTOS HISTÓRICOS DE CONSOLIDAÇÃO DA ARTE NO CURRÍCULO ESCOLAR BRASILEIRO

O modernismo no Brasil começa com a criação das Escolinhas de Arte do Brasil. “Augusto Rodrigues, criou em 1948 a Escolinha de Arte do Brasil (o nome oficial da escola era “escolinha” e tinha uma conotação carinhosa), que começou a funcionar nas dependências de uma biblioteca infantil no Rio de Janeiro”. (BARBOSA; COUTINHO, 2011, p.22).

O projeto das escolinhas teve o apoio de vários educadores “...à qual estiveram ligados Alcides da Rocha Miranda e Clóvis Graciano, logo recebeu a aprovação e o incentivo de educadores envolvidos no movimento de redemocratização da educação como Helena Antipoff e Anísio Teixeira [...]”. (BARBOSA; COUTINHO, 2011, p.23). A escolinha contou com várias Arte-educadoras, entre eles Noemia Varella, uma figura importante na formação dos Arte-educadores, que foi também professora de Ana Mae Barbosa.

Cabe lembrar que Freire foi presidente da Escolinha de Arte do Recife na década de 50 e sua esposa Elza, foi “...considerada uma das pioneiras da integração da Arte na Escola Pública, dando ênfase às produtivas implicações do fazer artístico com a alfabetização”.³ (BARBOSA, 1996, p. 637).

O modernismo nas escolinhas se deu pelo expressionismo, que nada mais é segundo Barbosa (2011) a expressão da interioridade do ser humano. Para expressionismo não havia preocupação com o realismo ou com repro-

² Paulo Freire vinciou uma interlocução com Arte-Educadores dentre eles destaca-se: Francisco Brennand, Noemia Varella, e Ana Mae Barbosa.

³ Durante o exílio, Paulo Freire e Dona Elza mantiveram um estreito contato com a Escolinha de Arte de São Paulo que de 1968 a 1971 desenvolveu pesquisas orientadas de longe por Paulo Freire e de perto pelos livros que nos enviava de Geneve. Talvez por ser esta ligação com a Arte/Educação pouco conhecida é que tenha sido possível introduzi-lo à Universidade de São Paulo através dos trabalhos nesta área. (BARBOSA, 1996, p. 637).

dução real. Foi criado um tensionamento com relação à cópia, a Arte deveria vir da individualidade de cada um. O pensamento mais forte do expressionismo é que a Arte vem de dentro.

A expressão ensino da Arte vai surgir depois do ano de 1971, antes dessa definição era chamada de ensino do desenho segundo Barbosa (2011).

Nesse período surge a Lei 5.692 de 1971, que coloca Arte como obrigatória no currículo escolar, no entanto, a apresenta como simples conjunto de técnicas e conhecimentos de matérias e a utilização desses. Nesse período o expressionismo ainda existia, no entanto influenciado pela psicologia. Tinha-se o seguinte pensamento: Se o aluno sabe utilizar os materiais, então ele pode se expressar artisticamente, tudo que ele fizer é bom. (BARBOSA, 2011).

A obrigatoriedade do ensino da Arte não significou grandes transformações, como bem enfatiza Barbosa e Coutinho (2014, p. 27),

...pode parecer estranho que uma ditadura tenha tornado obrigatório o ensino da arte nas escolas públicas. Contudo, tratava-se de um mascaramento humanístico para uma lei extremamente tecnicista, a 5692, que pretendia profissionalizar os jovens na escola média. Como as escolas continuaram pobres, sem laboratórios que se assemelhassem aos que eram operados nas indústrias, os resultados para aumentar a empregabilidade dos jovens foram nulos.

O ensino técnico, tornou o ensino da arte um fazer sem significado. Para piorar, como a lei foi implantada e não haviam professores formados em nível superior para ensinar Arte nas escolas foram criados “...cursos universitários de dois anos [...] para preparar professores aligeirados, que ensinassem todas as artes ao mesmo tempo, tornando a arte na escola uma ineficiência a mais no currículo”. (BARBOSA; COUTINHO, 2011, p.28).

Segundo Barbosa e Coutinho (2011, p.28) a reforma educacional do ano 1971 “...estabeleceu um novo conceito de ensino de arte: a prática da polivalência. Segundo esta reforma, as artes plásticas, a música e as artes cênicas (teatro e dança) deveriam ser ensinadas conjuntamente por um mesmo professor da primeira a oitava séries do primeiro grau”.

O pós-modernismo no Brasil inaugurou uma importantíssima ação para Arte-Educação a Semana de Arte e Ensino, ela “...fortificou politicamente os arte/educadores e já em 1982/1983 foi criada na Pós-Graduação em Artes com a linha de pesquisa em arte/educação na Universidade de São Paulo constando de doutorado, mestrado e especialização, com a orientação de Ana Mae Barbosa”. (BARBOSA; COUTINHO, 2011, p.30).

Grandes nomes da Arte-Educação no Brasil surgiram nessa época como Maria Heloisa de Toledo Ferraz e Regina Machado que “...integraram a equipe, tendo a última assumido também o curso de especialização”. (BARBOSA; COUTINHO, 2011, p.30).

Em 1983, a Proposta Triangular sistematizada por Ana Mae Barbosa e coordenada por Paulo Freire começou a ser organizada no festival de inverno de Campos de Jordão, na cidade de São Paulo e “...foi intensamente pesquisada entre 1987 e 1993 no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo e na Secretaria Municipal de Educação sob comando de Paulo Freire e Mário Cortela”. (BARBOSA; COUTINHO, 2011, p.31).

O projeto tem como ideias centrais fazer Arte, ver Arte e contextualizar Arte. Como diz Ana Mae Barbosa (2011), não cabe hierarquia nessa metodologia, poderá iniciar com a contextualização da Arte, depois fazer Arte, para depois ver Arte, ou ao contrário ou simplesmente começar com ver Arte.

Com a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1997, a Proposta Triangular foi a agenda escondida da área de Arte. “Nesses Parâmetros foi desconsiderado todo o trabalho de revolução curricular que Paulo Freire desenvolveu quando Secretário Municipal de Educação (1987/1990) com vasta equipe de consultores e avaliação permanente”. (BARBOSA; COUTINHO, 2011, p.31).

Se não bastasse isso, os PCN modificam a nomenclatura da Proposta Triangular, a qual vem carregada de ideologia contraria a criação do projeto original. “...os PCNs brasileiros, dirigidos por um educador espanhol, desistoricizam nossa experiência educacional para se apresentarem como novidade e receita para a salvação da educação nacional.” (BARBOSA; COUTINHO, 2011, p.31).

A nomenclatura dos componentes da aprendizagem triangular designados como fazer Arte (ou produção), leitura da obra de Arte e contextualização foi trocada para produção, apreciação e reflexão (da primeira a quarta séries) ou produção, apreciação e contextualização (na quinta a oitava séries). Infelizmente os PCNs não estão surtindo efeito e a prova é que o próprio Ministério de Educação editou uma série designada Parâmetros em Ação, que é uma espécie de cartilha para o uso dos PCNs, determinando a imagem a ser “apreciada” e até o número de minutos para observação da imagem, além do diálogo a ser seguido. (BARBOSA; COUTINHO, 2011, p.32).

Após os PCN, observa-se, que o processo de consolidação do ensino da Arte passou por inúmeras mudanças. A Lei de Diretrizes e Bases da educação Brasileira, LDB 9394/96, pelo artigo 26 oficializa a obrigatoriedade do ensino da Arte no Brasil, o que foi uma grande conquista no campo da Arte Educação. Em 2008, a Lei n.11.769 de 18 de agosto, prevê a obrigatoriedade do ensino da música e a partir da promulgação da Lei nº 12.287, de 2010 passa-se a definir que o “... ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. (BRASIL, 2008, n.p.). Sendo a última modificação legal, tendo ocorrido em 2016, pela Redação da Lei nº 13.278, de 2016, as “...artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular...”.

A luta dos que querem o ensino da arte na escola pública sempre foi incessante. Durante toda a trajetória da Arte enquanto área de conhecimento no currículo escolar, “...passando pelas diferentes iniciativas do final do século XIX e por todo o século XX, os modelos de ensino da Arte foram se tecendo e se sobrepondo, correspondendo as demandas políticas e culturais de cada época.” (BARBOSA E COUTINHO, 2011, p.32).

Foram consolidados vários projetos no decorrer da história da Arte como: a) obrigatoriedade do ensino da Arte, b) formação de professores, mestres e doutores, c) criação de cursos de Arte-Educação, assim também teorias e metodologias, e d) eventos artísticos, no entanto, ainda existe muito o que fazer, para que de fato aconteça um ensino de qualidade, em que a arte tenha seu lugar como disciplina indispensável, como matemática e português e as demais disciplinas.

4. A ARTE COMO PROCESSO DE LIBERTAÇÃO

As teorizações emancipatórias de Paulo Freire oferecem indicativos para se pensar o processo de dialogicidade das diferentes áreas de conhecimento da Arte (música, dança, teatro e Artes visuais) bem como da concepção de Arte como mecanismo de libertação. Para isso o debate sobre a Proposta Triangular como proposta libertadora será alocada nos trechos a seguir.

A proposta triangular de Barbosa é constituída por três etapas: a) leitura da obra de Arte b) contextualização, e c) fazer Arte (ou produção). A apreciação ou leitura da obra, é uma leitura problematizada. Essa leitura acontece pela apreciação e inferência, pelo que o aluno já sabe sobre a obra, para que depois haja uma impressão sobre ela.

Essa proposta de apreciação não é apenas observar a obra, mas estudá-la em seu aspecto estético e pictórico como: Qual o sentido dos traços? O que simboliza a cor ou a mistura de cores? Que sentimento eu tenho quando me deparo com a obra?

Uma proposta interessante é o educador trazer propagandas a partir de cartazes, folders, revistas de moda, obras de Arte clássicas, e trabalhar a análise do material, e perceber o significado de cada elemento da composição. Pode ser trabalhado nessa etapa, vários elementos da obra como: símbolos e seus significados, padrões de beleza, economia, moda contemporânea, problematizando esses elementos. Trabalhar o fluxo de informações e relacionar com construções artísticas, algo muito importante atualmente. Por exemplo, as propagandas estão em todos os lugares e estão carregadas de símbolos e outros elementos que induzem as pessoas a se tornarem objetos da vontade alheia. Como diz Paulo freire “O homem deve transformar a realidade para ser mais (a propaganda política ou comercial fazem do homem um objeto)”. (FREIRE, 1979, p.16).

A apreciação da Arte é o momento da decodificação da obra de forma crítica. Ela também não deve ser apenas uma observação de cores e traços da obra pelo educando, mas sim saber o significado de cada cor e de cada traço na obra. Como bem argumenta Barbosa (1991, p. 42) o “...choque de reconhecimento elimina a possibilidade da obviedade do objeto e afirma o seu poder de alterar a maneira convencional do observador ver e pensar as coisas”.

A contextualização da obra situa o educando no momento histórico, na sociedade, na cultura, na vida do artista e no movimento artístico em que a obra está inserida.

Esta abordagem histórica é imprescindível, porque é a partir dela que o educando se lança profundamente dentro do estudo histórico da obra. Saber o porquê de o artista utilizar aquele tipo de composição, ou aquele traçado, etc.

Como argumenta Barbosa (1991) a proposta leva o aluno a perceber que a obra não é apenas um monte de traços ou mistura de cores, mas símbolos históricos, que carregam grande importância da história da humanidade. Modos de vestir-se, como amarravam o cabelo, modelo de estético de corpos, padrões sociais, assim por diante. Esta contextualização segundo a autora deve ser sempre crítica, pois as obras são carregadas de informações.

Quando a escola não proporciona essa abordagem histórica problematizada da Arte, é fechada a possibilidade de ampliação da visão cultural do educando, porque como enfatiza Barbosa (1991, p. 33) o que temos “...entretanto, é o *apartheid* cultural. Para o povo, o candomblé, o carnaval, o bumba-meu-boi e a sonegação de códigos eruditos de Arte”.

Enquanto que a elite “...por ser dominante, tem possibilidade de ser mais abrangente e também domina os códigos da cultura popular”. (BARBOSA, 1991, p. 33).

No fazer artístico o aluno é o artista. Um elemento que deve ser abordado nessa proposta é a releitura de obras de Arte. A releitura de uma obra é uma versão da obra contextualizada e analisada criticamente pelo educando. Pode se dizer que a releitura do educando é uma criação original influenciada pela estética do artista estudado. Como diz Barbosa (1991, p. 32), só “...um fazer consciente e informado torna possível a aprendizagem em Arte”.

Sobre a criatividade, Ostrower (1993, p.187) argumenta que criar, “...é, basicamente, formar. É poder dar uma forma a algo novo. [...] O ato criador abrange, portanto, a capacidade de compreender; e esta, por sua vez, a de relacionar, ordenar, configurar, significar”.

A releitura não é cópia, sendo portanto imprescindível transcender a “compreensão que restringe o fazer artístico à releitura de obras de arte, muitas vezes confundindo o mero exercício da cópia com a interpretação da obra”. (AZEVEDO, 2014, p.81).

A releitura é uma versão do educando, uma criação original, que ao contextualizar e fazer a leitura de uma obra tem a possibilidade de criar a sua própria obra de Arte.

A Proposta Triangular trabalha a contextualização para debater sobre a história da Arte e seus elementos e trazê-los para sala de aula como conteúdos, enquanto que nos círculos de cultura contextualização vem sobre a ideia do “levantamento do universo vocabular”. Barbosa discursa em sua obra *“A imagem no Ensino da Arte (1991)”* sobre a ideia de universo vocabular argumentando que os “...professores, por mais letrados que sejam, têm um universo vocabular muito maior que a criança e, se são letrados, têm uma linguagem muito diferente da linguagem “nós vai”, “nós semo” das crianças pobres”. (BARBOSA, 1991, p.28).

A problematização é observada nas ideias dos autores aqui estudados. Na perspectiva Freireana a “...mudança de percepção, que se dá na problematização de uma realidade concreta, no entrelaço de suas contradições, implica um novo enfrentamento do homem com sua realidade”. (FREIRE, 1979, p.33).

Segundo Barbosa (1991) é a partir da problematização que é construída a criticidade dos educandos, seja na “alfabetização de adultos” em Freire, seja na “alfabetização visual” em Barbosa. Os estudantes se constituem como seres críticos que perceberão sua situação de oprimidos e roubados culturalmente que lutarão conscientes pela sua libertação.

A ideia de criação é colocada por Barbosa e Freire como elemento transformador. Como bem coloca Freire (1987), a criação faz parte da natureza do homem. O homem cria para ser mais. Uma educação que não é criadora atrofia o educando, fazendo-o mero objeto da educação, matando sua vocação do ser criador.

Neste sentido, na compreensão de Barbosa (1991, p.62) qualquer “...material de orientação para professores na área de leitura da obra de Arte, quer sejam livros, vídeos ou filmes, deve estimular uma leitura criadora”, isto porque, não basta apenas saber as técnicas do ler ou do desenhar é preciso “dizer a sua palavra” e “fazer Arte original e não uma cópia dos outros”, ambas, representatividade de uma nova realidade possível pela libertação.

A Arte-Educação assim não tem a intenção de formar artistas, mas seres críticos e conscientes. A escola, portanto “...não tem como objetivo formar artistas, como a matemática não tem como objetivo formar matemáticos, embora artistas, matemáticos e escritores devam ser igualmente bem-vindos numa sociedade desenvolvida”. (BARBOSA, 1991, p.32).

A Arte-Educação é fundamental a humanidade. No entendimento de Barbosa (2011) a “...Arte é atividade da mais alta qualidade do ser humano”, enquanto que, para Paulo Freire (1990), a Arte é “...algo tão necessário como saber matemática, para a vida, quando a escola respeita as práticas fazedoras de bonitezas e de feiúras. Direito que Arte tem”.

É percebido, portanto que os elementos freireanos que pressupõem a libertação, são também fundamentos epistemológicos da Proposta Triangular, fazendo assim da proposta, uma proposta libertadora.

A Arte enquanto processo de libertação possibilita aos educandos ter acesso ao capital cultural e artístico historicamente construído pelo homem e, portanto pertencente a todos os homens, para que também fazendo parte dele, seja um construtor, consciente da importância da sua construção para humanidade, ao invés de ser apenas um expectador de uma história fora de sua realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação em Freire é concebida como mecanismo de libertação dos oprimidos, amparada pela ideia de humanização da educação e tomada de consciência dos educandos, para que esses tenham autonomia e liberdade. A

esperança, o amor, a humildade e o compromisso com a causa dos oprimidos são elementos indispensáveis para a prática libertadora.

Para Freire, a educação só é libertadora quando a escola abre as portas da sala de aula para o educando e sua história. A problematização da realidade do educando torna esse mais crítico e consciente de seu lugar no mundo. Quando o educando tem consciência de sua situação de oprimido ele escolhe lutar ou não, contra sua situação, nesse caso o educando torna-se um ser com autonomia.

Na trajetória do ensino da Arte no Brasil é percebida a batalha dos Arte-Educadores pela consolidação do ensino da Arte no currículo educacional do país. Em contrapartida acontece uma “enxurrada” de desafios impostos por uma ideologia elitista que predomina revelando-se por meio de mudanças de nomenclaturas, projetos de leis e leis.

Do estudo empreendido é possível concluir que a Arte como processo de libertação é possível se tomada a partir dos referenciais de Freire que pressupõem que as ideias de problematização, contextualização e criação, são elementos transformadores quando trabalhados de maneira dialógica.

Quando se fala em Arte como processo de Libertação, se fala em libertação dos educandos. A Arte conscientiza, problematiza e contextualiza historicamente. A Proposta Triangular abre a possibilidade de transformação da realidade sociocultural, para que os educandos se tornem sujeitos criadores por meio da alfabetização visual e abre caminhos para que o educando seja protagonista de sua própria história, assim como Freire desejava com a transformação social por meio da alfabetização de adultos.

REFERENCIAS

AZEVEDO, Fernando. Histórias Vivas de Lutas: O Encontro Entre Paulo Freire, Noêmia Varela, Ana Mae Barbosa e Francisco Brennand. **VIII Colóquio Internacional Paulo Freire, Campus da Universidade Federal De Pernambuco – UFPE, PERNAMBUCO**, p. 1-15, set, 2013. Disponível em: <<http://coloquio.paulofreire.org.br/participacao/index.php/coloquio/viii-coloquio/paper/viewFile/480/31>> Acesso em: 22 de Jul. 2016.

_____. A Abordagem Triangular no Ensino das Artes Como Teoria e a Pesquisa Como Experiência Criadora. 2014, 209f. **Dissertação** (obtenção do título Doutorado em educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 2014. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/gearte/article/download/53833/36216>> Acesso em: 20 de Jul. de 2016.

BRASIL/LDB. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Presidência da República**. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 24 jul. 2016.

BRASIL. Lei n.11.769 de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. **Presidência da República**. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm> Acesso em: 24 jul. 2016.

BRASIL. Lei n. 12.287 de 13 de julho de 2010. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, no tocante ao ensino da arte. **Presidência da República**. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12287.htm> Acesso em: 24 jul. 2016.

BRASIL. Lei n. 13.278 de 02 de maio de 2016. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. **Presidência da República**. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <> Acesso em: 24 jul. 2016.

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. **Ministério da Educação e do Desporto**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC/SEF, 1997.

BARBOSA, Ana Mae. **A Imagem no Ensino da Arte**: anos oitenta e novos tempos. 1.ed. Porto Alegre, Perspectiva, 1991.

_____. **Arte, Educação e Cultura**. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/mre000079.pdf>> Acesso em: 30 jul. 2016.

_____. **História do ensino da Arte no Brasil.** Direção: Felipe Chaves. Produção: Edgard Paiva; Felipe Chaves; Gabriela Contigio. Belo Horizonte: 01 filme; 2011. (20 min.). son., color.

_____. Paulo Freire e a Arte-Educação. In: GADOTTI, Moacir (org.) Paulo Freire: uma bibliografia. São Paulo: Cortez: **Instituto Paulo Freire**; Brasília, DF: UNESCO, 1996. Disponível em: <http://seminariopaulofreire.pbworks.com/f/unid2_ativ4paulofreire_umabiobibliografia.pdf> Acesso em: 03 de set. 2016

BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão. **Ensino da Arte no Brasil:** Aspectos históricos e metodológicos. Rede São Paulo de formação de docentes: Cursos de Especialização para o quadro do Magistério da SEESP: Ensino Fundamental II e Ensino Médio.d.02, São Paulo, 2011.

CARVALHO, Vicente. As imagens no “Método Paulo Freire” na experiência de Angicos (RN) – 19631. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 21, n. 7, p. 98-115, set./dez. 2004. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/viewFile/8383/6041>> Acesso em: 03 de ago. 2016

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança.** 12.ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1979. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_educacao_e_mudanca.pdf> Acesso em: 23 jul. 2016.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/files/PedagogiadoOprimido.pdf>> Acesso em 24 de jul. 2016.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa.25. Ed. São Paulo, Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura). Disponível em: <<http://forumeja.org.br/files/Autonomia.pdf>> Acesso em: 21 jul. 2016.

_____. Entrevista Paulo Freire: Arte e Educação. Direção: Felipe Chaves. Produção: Edgard Paiva; Felipe Chaves; Gabriela Contigio. Belo Horizonte: 01 filme; 2011. son., color.

_____. **Conversando com Paulo Freire: Arte e Educação.**[nov.1990]. Entrevistador: Prof^a. Joana Lopes. UNICAMP, 1990: Entrevista Concedida casa do Entrevistado em São Paulo.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e Processos de Criação.** Editora Vozes. Rio de Janeiro, 1977, p.187. Disponível em: <<http://www.mariosantiago.net/textos%20em%20pdf/criatividade%20e%20processos%20de%20cria%C3%A7%C3%A3o.pdf>> Acesso em: 20 de ago. de 2016.

SILVA, Everson Melquiades Araújo Silva, et. al. Diálogos possíveis entre educação e arte: influências do pensamento freireano na arte/educação brasileira. **Colóquio Paulo Freire.** Disponível em: <http://coloquio.paulofreire.org.br/participacao/index.php/coloquio/viii-coloquio/paper/viewFile/480/419> Acesso em: 24 ago. 2016.

REPENSANDO A EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DA COMPLEXIDADE

¹Andressa Sartori

sartoriandressa@yahoo.com.br

Eixo temático: Estratégias e experiências educativas

Categoria: Comunicação Oral

RESUMO:

O artigo busca compreender as discussões epistemológicas e formativas da formação humana, especificamente no âmbito educativo, que pela complexidade, permite a religação da vida em suas múltiplas dimensões. Considera que superar visões simplistas e mecânicas que vem sendo arrastadas desde o cartesianismo, seja prática necessária para o repensar do caminho civilizatório do pensamento humano e reconhece que o desabrochar da complexidade pode conduzir a um olhar mais sensível. O estudo tem como base a busca em referenciais teóricos e conduz a um pensamento solidário que reúna e que integra o ser humano ao conhecimento.

Palavras-chave: Educação. Fragmentação. Complexidade. Experiências formativas.

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Vivemos atualmente um momento histórico marcado pela transitoriedade e pela incerteza, no qual constantemente nos deparamos com pessoas que expressam suas angústias e perplexidades frente aos tempos atuais sejam elas no campo educacional, social e cultural. Deparamo-nos com um panorama em que os efeitos da incomunicabilidade podem ser percebidos no campo da política, da economia, do meio ambiente e, mais especificamente, nos processos educativos. Este, por sua vez, reflete no forte distanciamento entre os humanos, que, de certa forma, encontram-se num vazio existencial, provocando, um mal-estar generalizado.

A crise humanitária de toda ordem, a violenta negação do outro, da incapacidade do diálogo e da sensibilidade humana e, conseqüentemente, pela fragilidade dos laços humanos e a crescente fragmentação da vida e dos processos de conhecimento clamam por um novo paradigma. O caráter fragmentário e mecanicista da vida, que opera de forma violenta, incluindo e excluindo seres humanos, por meio de uma dialética perversa e fóbica, é a expressão mais aguda da ciência e da razão elevados à sua máxima “potência”.

Passamos, portanto, por um inexplicável momento histórico em que a humanidade se percebe incapaz, diante do grande potencial tecnológico e evolutivo, da economia do mercado, do processo de globalização e descontinuidade educacional, provocando uma sociedade líquida-moderna. Conforme aponta Lindo (2000, p. 9):

[...] estamos vivendo uma série de mutações, tanto nas relações sociais como nas estruturas materiais, tanto nas individualidades humanas como no curso da evolução da vida em geral. O século XXI se abrirá, sem dúvida, como uma época mundializada, transplanetária, biotecnológica, informatizada. Ignoramos, talvez, o essencial: com quais valores funcionará essa nova civilização? Qual será o seu sentido?

Neste movimento, a sociedade contemporânea reflete o enfraquecimento de preceitos humanitários indispensáveis a condição humana, visões elitistas e individualistas, além de compreensões fragmentadas que fazem com que as relações humanas sejam vistas como efêmeras e abstratas.

Charles Snow (1995, p. 72), ao referir-se à incomunicabilidade das ciências e das humanidades, evidenciou que “quando esses dois sentidos se desenvolvem separados, nenhuma sociedade é capaz de pensar com sabedoria.” Para tanto, a separação entre a cultura científica e a das humanidades permanece intocada apesar da crise que o estigma da ruptura gerou nas relações humanas de toda a ordem. O esforço de múltiplas áreas do conhecimento em rejeitar saberes e repensar o objeto tem seu itinerário “contaminado” pelo avanço fulgurante das tecnociências e pela velocidade unidimensional e irreversível do progresso. Nesse sentido, o campo educacional, ainda permanece inerte frente a um currículo engessado, práticas excludentes perfiladas pelo individualismo, pela competição e por ideologias reprodutivistas que impedem a tentativa de permitir uma educação na perspectiva do pensar, que viabilize o encontro do SER humano presente nas salas de aula com a complexidade do aprender.

No seu conjunto, sabendo que a vida como também a educação já não se enquadra mais em formalismos, processos estanques e mecanicistas, mas sim se manifesta pela busca de uma dinâmica contínua de aprendizagem, capaz

¹ Mestre em Educação pelo Programa de Pós – Graduação em Educação (PPGED) da Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC). E-mail: sartoriandressa@yahoo.com.br

de conectar a vida humana com os diversos saberes e ainda ultrapassar a fronteira reducionista, a fim de adentrar na complexa e grande aventura humana que busca incertezas, mas também agradáveis surpresas, é que surge a necessidade de estudo e o compromisso de semear e fazer germinar novas reflexões. Para tanto,

Esse é um convite que já não precisa ser formalizado. É um convite às práticas educativas, para que abandonem as visões simplistas, regimentais, metafóricas e imutáveis da vida, da sociedade e das “coisas” do universo. É um convite para visualizar um universo evolutivo reclamando uma nova linguagem para as ciências físicas e para as ciências humanas. É um convite para uma reflexão mais profunda, para um olhar em rede em direção à grande teia de como a vida acontece, qual a sua relação com a ordem, com a desordem, do quanto quer ser mais completa, mais digna e mais construível. É um convite à vida e a vida auto-organizativa. É um convite para saborear, no universo linguajante, a fantástica possibilidade para melhor entendermos o espantoso mundo em que vivemos. (STRIEDER, 2011, p. 164).

O convite abre as janelas para o pensar complexo, que pela sua dinâmica desconstrói os currículos fechados e a maneira mecânica e estanque em que passamos a pensar e a entender o mundo. Desta maneira, pela complexidade, tem-se a chance da religação da vida com seus múltiplos sentidos. Novas concepções, como a complexidade, instigam-nos a pensar de outras maneiras e aponta a necessidade de superação do pensamento simplificador para a construção dos conhecimentos no mundo atual.

2. CENÁRIOS MODIFICADORES E A NECESSIDADE DO PENSAR COMPLEXO

Ao pensar nos períodos históricos, veremos que a partir de meados do século XIX o avanço científico provocou uma verdadeira transformação no campo das ciências, o que provocou mudanças significativas na ciência clássica moderna. Nesse sentido, as numerosas descobertas neste campo, promovem uma revolução no modo de conceber o ser humano e o mundo, do uso das tecnologias, no modo de gerenciar os tempos e espaços e de produzir bens e mercadorias.

Neste período, também destacamos o progresso das pesquisas que permitiram uma compreensão sistêmica e complexa da vida, dos sistemas vivos em geral, através de categorias como sistemas organizativos aprendentes, complexos, solidários, auto-organizativos e autopoieticos.

No campo das ciências humanas, se colocam frente a frente dois modelos de pensamento: um advindo do cartesianismo de Descarte, entendido como pensamento simplificador, e, do outro, o pensamento complexo de Morin, capaz de promover uma transformação entre as estruturas.

No seu conjunto, compreende-se que conforme a história demonstrou, o método cartesiano foi triunfante ao longo da modernidade, tornando-se o grande paradigma do ocidente. Seguindo as ideias de Morin (2008, p. 270), “O paradigma cartesiano separa o sujeito e o objeto, cada um com sua esfera própria; a filosofia e pesquisa reflexiva, de um lado, a ciência e a pesquisa objetiva, de outro. Essa dissociação se prolonga, atravessando o universo de um lado a outro”. Os resquícios desta separação e da hegemonia do cartesianismo podem ser percebidos até hoje, se considerarmos o modo dicotômico de nosso pensamento que tende a separar o que deveria estar junto.

A divisão entre espírito e matéria levou à concepção do universo como um sistema mecânico que consiste em objetos separados, os quais, por sua vez, foram reduzidos a seus componentes materiais fundamentais cujas propriedades e interações, acredita-se, determinam completamente todos os fenômenos naturais. Essa concepção cartesiana da natureza foi, além disso, estendida aos organismos vivos, considerados máquinas constituídas de peças separadas. (CAPRA, 2001, p.29-30)

É por isso que, existimos no universo e fazemos parte da condição humana, mas, no entanto, não nos sentimos interligados a este mundo. Além disso, podemos perceber que a concepção mecanicista defendida pelo cartesianismo fragmentou a natureza e toda a humanidade, pois separou e desligou o ser humano, tornando-o peças perfeitas de um relógio. Portanto, consolida-se um novo padrão de racionalidade, centrado na concepção de mundo como uma máquina, que, para ser estudado e descrito, exigiria a combinação da experimentação somada à linguagem matemática e geométrica. Engrenagens que funcionam perfeitamente sem qualquer interferência física, química, biológica ou psicológica. Neste novo modelo de vida, a razão constrói e contribui cada vez mais para o afastamento dos elementos constitutivos da vida e a vida, por sua vez, passa a ser constituída por meio de uma epistemologia árida, fechada e fragmentária.

No campo educacional, este afastamento contribuiu na ruptura dos saberes, reduzindo e elitizando as formas de conceber o conhecimento. A respeito disso, Morin (2008, p.183) nos coloca que “a ciência clássica se fundou no

uno reducionista e imperialista, que rejeita o diverso como epifenômeno ou escória”. De tal modo, a visão reducionista provocou a disjunção entre os diversos campos dos saberes, fazendo com que o conhecimento perdesse sua unicidade. Podemos observar esta separação quando Morin assinala que

A história do mundo e do pensamento ocidentais foi comandada por um paradigma de disjunção, de separação. Separou-se o espírito da matéria, a filosofia das ciências; separou-se o conhecimento particular que vem da literatura e da música, do conhecimento que vem da pesquisa científica. Separaram-se as disciplinas, as ciências, as técnicas. Separou-se o sujeito do conhecimento do objeto do conhecimento (CASTRO; CARVALHO; ALMEIDA, Orgs., 2006, p. 17).

No seu conjunto, a fragmentação aniquilou todos os tipos de conhecimento, contribuindo significativamente para o reconhecimento de um conhecimento único, objetivo e absoluto, o que fez aumentar ainda mais a capacidade de domínio sobre as demais formas de conhecimento. Assim, o conhecimento passou a ter validade somente se for algo estanque e compartimentado. Na esteira deste pensamento, o pensamento cartesiano, distanciou os conhecimentos, o que provocou consequências desastrosas para o destino planetário e da humanidade.

Seguindo este pensamento, no contexto da fragmentação perderam-se os vínculos entre os saberes, o que inviabilizou o diálogo também entre os sujeitos do conhecimento. Desta maneira, sobre o campo da Educação, Morin (2000, p. 46) assinala que “[...] nossa educação nos ensinou a separar, compartimentar, isolar, e não a religar os conhecimentos, e portanto, nos faz conceber nossa humanidade de forma insular, fora do cosmos que nos cerca e da matéria física com que somos constituídos.” Por conseguinte, a educação na contemporaneidade se apresenta com uma visível fragilidade, na qual o ser humano enfrenta diariamente os mecanismos do poder que não consegue suprimir. Além do mais, o discurso pedagógico parece estar camuflado pela falência das metanarrativas, que de forma demasiada promove a impossibilidade de romper com as marcas de um modelo elitista e competitivo.

No *front* da sala de aula, a adoção de um currículo engessado e descontextualizado, consolidado pelo formalismo racionalista, coloca parte dos professores frente a uma encruzilhada e na desordem. Agregam inquietações individuais nascidas das incertezas do seu papel de educadores e de medos provocados pela ameaça de trair o novo que se apresenta. Na concepção de Cornelius Castoriadis (1996), não se trata, apenas, de uma insignificância na cultura ou na política, mas também no pensamento e nos pensadores acometidos pelo conformismo e pela apatia, incapazes de enxergarem para além dos contornos do infinitamente pequeno, especialistas nos fragmentos do corpo, da alma, da sociedade, da mente. Para Castoriadis, torna-se prioritário desentranhar forças psíquicas capazes de bater de frente no progresso instrumental que impede a emergência de uma criação imaginária.

Assim, um currículo engessado como os parâmetros curriculares prevê, na sua forma de organização disciplinar, favorece a fragmentação do conhecimento, bem como uma formação frágil como ser humano. Na esteira deste pensamento, diferentes concepções de currículo exigem diferentes concepções de ensino caracterizadas pelo diálogo entre as disciplinas e o reconhecimento das interações de conhecimentos. No entanto, essas mudanças de concepções exigem, por sua vez, mudanças paradigmáticas, alargando a visão da interdependência na organização disciplinar, o que pode minimizar seus limites divisórios específicos. Em um paradigma que concebe a visão da interdependência é fundamental o espírito de colaboração, como é fundamental aos educadores assumirem responsabilidades e objetivos comuns, visando à melhoria qualitativa da formação.

Nesse sentido, reconhecemos que repensar a educação em moldes menos especializados e fragmentados, seja extremamente necessário para a ação educativa, pois representa um novo modo de pensar e fazer educação. Isto faz com que pensem em uma forma de intercâmbio entre as disciplinas, superando e desmantelando quaisquer fronteiras entre elas. Dessa forma, a redução e fragmentação do saber serão reprimidas. Nessa perspectiva, os pensamentos estanques, fragmentados, e engavetados em arquivos intitulados de disciplinas não serão aceitos. A articulação existente entre todo conhecimento é o cerne desse pensamento. Portanto, diante desse contexto, os debates acerca das relações tecidas entre disciplinas e seus conteúdos, devem ser promovidos para a construção de um saber uno, pautado numa perspectiva de conjunto, levando em consideração os diferentes aspectos do todo.

Nesse sentido, os desafios deste novo século são inúmeros e trazem consigo cenários de incerteza e perguntas incômodas. No entanto, há também uma aposta, arriscando uma sociedade que busque dentro de suas possibilidades, o entrelaçar do tripé vida/ser humano/conhecimento, a fim de ultrapassar a visão mecanicista e excludente ainda tão presente, permitindo, assim, que a complexidade invada os fenômenos da vida.

Esse é um convite que já não precisa ser formalizado. É um convite às práticas educativas, para que abandonem as visões simplistas, regimentais, metafóricas e imutáveis da vida, da sociedade e das “coisas” do universo. É um convite para visualizar um universo evolutivo reclamando uma nova linguagem para as ciências físicas e para as ciências humanas. É um convite para uma reflexão mais profunda, para um olhar em rede em direção à grande teia de como a vida acontece, qual a sua relação com a ordem, com a desordem, do quanto quer ser mais completa, mais digna e mais construível. É um convite à vida e a vida auto-organizativa. É um convite para saborear, no universo linguajante, a fantástica possibilidade para melhor entendermos o espantoso mundo em que vivemos. (STRIEDER, 2011, p. 164).

Nesta acepção, iniciamos um processo em que imerso num fluido transformador, a humanidade se encoraja no esforço de redimensionar os sentidos da vida humana com o propósito de revitalizar e fortalecer os vínculos humanos e os sentidos do conhecimento. Emerge, para tanto, o pensamento complexo, capaz de permitir uma reforma no pensamento que conduz a novas práticas e intenções, no qual o ser humano possa ser compreendido e reconhecido pelo seu ser e o conhecimento rompa com as fronteiras reducionistas que marcaram a modernidade. Por conseguinte, a complexidade nos faz sentir que pode ser possível romper com as fronteiras simplistas e reducionistas de conceber a vida. Esta nova concepção vem destruir o determinismo, as lógicas lineares, as equações exatas e uma realidade estática e previsível. Além disso, mostra que não é mais aceitável conceber um humano mecânico e formatável, mas sim um humano conectado a si mesmo, é que urge na fluidez organizativa da vida, uma epistemologia que aproxima e que promove a abertura nos conceitos cristalizados, sensibilizando para a urgência de conectar o ser humano com a dinamicidade das relações.

O método da complexidade não tem por missão recuperar a certeza perdida e princípio *Uno* da verdade. Deve, ao contrário, construir um pensamento em que, em vez de morrer, alimenta-se da incerteza. Deve evitar o corte dos nós górdios entre objeto e sujeito, natureza e cultura, ciência e filosofia, vida e pensamento. Esta pesquisa é movida pelo horror do pensamento mutilado/mutilante; pela recusa do conhecimento atomizado, parcelar e redutor; pela reivindicação vital do direito à reflexão; pela consciência de que mais importante é, não o conhecimento do que ignoramos, mas a aptidão para pensar o que sabemos; pela, enfim e sobretudo, vontade de substituir a euforia de um conhecimento incapaz de conhecer-se a si mesmo pela investigação inquieta de um conhecimento do conhecimento (MORIN, 2005, p. 24).

Em suma, a teoria da complexidade nos auxilia na superação do paradigma da compartimentação que domina a cultura ocidental. Além disso, contribui para uma reforma no pensamento, que vai além da superação do nosso olhar simplista e representacionista, mais do que isso, representa a oportunidade de reconhecer a presença do imprevisível, do pensamento incerto, inseguro, flexível e dinâmico. Contudo, percebemos que adentrar ao campo da complexidade não é tarefa fácil, pois exige a superação de uma série de empecilhos que o parâmetro do mentalismo racionalista plantou em nosso imaginário. Ao refletirmos sobre isso, também compreendemos que é mais cômodo e agradável continuar numa proposta sólida e inquestionável do que mergulhar no desconhecido. No entanto, a desacomodação é necessária, uma vez que nos torna capazes de enxergar o mundo por novas lentes.

Diante do exposto, compreendemos que a construção de uma nova esperança que conclama um humano mais fraterno e solidário é a mais profunda necessidade humana, pois vem resgatar a interconexão perdida, desbloquear a sensibilidade humana e florescer a construção de um ambiente mais humano.

Nesse sentido, a complexidade vem ressignificar às ações humanas reforçando a ideia de se trabalhar de maneira mais solidária e ética, resgatando os valores e encorajando a humanidade no esforço de redimensionar a caminhada humana com o propósito de retomar e fortalecer dimensões esquecidas e reprimidas.

Ao encontrar na complexidade um desafio da humanidade, também a vemos como a possibilidade de uma convivência integradora entre a incerteza e a auto-organização. Certos disso, a incerteza traz a possibilidade de ultrapassar o determinismo do conhecimento e da vida humana, sugerindo a religação do que foi separado e disperso. O desafio do pensamento complexo consiste portanto, em compreender o humano em sua natureza biológica e cultural, em suas interconexões com o cosmos. De tal modo, incide em transformar a cultura em que fomos gerados através da disjunção e da concepção determinista e mecanicista da vida e do universo para um pensamento que possa religar e aproximar o ser humano a sua condição humana.

Para Morin, a religação “[...] é uma necessidade vital para o pensamento, para o desabrochar dos seres humanos que precisam de amizade e de amor e que, sem isso definham e se amarguram.” (PENA-VEGA; ALMEIDA;

PETRAGLIA, 2003, p. 53). Desse modo, religar é essencialmente necessário para superar o saber hiperespecializado e fechado, e nos coloca a refletir a educação desde a perspectiva da complexidade, local de conexões e interdependências, espaço onde valores se relacionam com o meio ambiente, a ética, a humanização, ou seja, a tarefa do pensamento complexo é, em suma, desafiador, no entanto, essencial à prática humana, que busca dar um novo rumo à humanidade.

Nas palavras de Morin, “o conhecimento complexo conduz ao modo de pensar complexo, e esse modo de pensar complexo, ele mesmo, tem prolongamentos éticos e existenciais.” (CASTRO; CARVALHO; ALMEIDA, 2006, p. 18). Por conseguinte, a complexidade vem como uma alternativa que apresenta a possibilidade de unir o que está separado, de religar o que está desconectado. Ainda, traz a possibilidade de instalar uma epistemologia que permita um diálogo, uma realidade complexa que vem substituir a realidade unidimensional do pensamento clássico.

A complexidade não nega as fantásticas aquisições, por exemplo, da unidade das leis newtonianas, da unificação da massa e da energia, da unidade do código biológico. Porém, essas unificações não são suficientes para conceber a extraordinária diversidade dos fenômenos e do devir aleatório do mundo. O conhecimento complexo permite avançar no mundo concreto e real dos fenômenos. Muitas vezes foi dito que a ciência explicava o visível complexo pelo invisível simples; porém, ela dissolvia totalmente o visível complexo e é com ele que nos enfrentamos (MORIN, 2008, p.191)

Na medida em que a complexidade invade a vida humana e se instala como provocadora, contribui também para a existência de um pensamento mais aberto, e consequentemente, para um processo de conhecimento que busca novas possibilidades, regenerando o complexo campo de saber.

Morin (2007, p.107), ao discutir tal possibilidade, nos afirma que “[...]O cerne da complexidade é a impossibilidade de homogeneizar e de reduzir, é a questão do *unitas multiplex*[...]”. Em contrapartida, está o alerta para o risco de reduzirmos e isolarmos o conhecimento na racionalidade. Por isso, o quão necessário é pensar a ação educacional na perspectiva da complexidade, pois permite uma reforma no pensamento, abrindo horizontes que reforcem o convite a viver de maneira solidária, ética e responsável, resgatando os valores e redescobrimo a experiência fundante da interdependência. Essa maneira de olhar é verdadeiramente uma arte de conhecimento que requer, acima de tudo, intuição intelectual. Somente assim será possível voltar a reconhecer que a totalidade nunca será capturada pela soma das partes, porque implica sempre a interconexão contraditória e indeterminada de todos os eventos.

Prigogine salienta que

Assistimos ao surgimento de uma ciência que não mais se limita a situações simplificadas, idealizadas, mas nos põe diante da complexidade do mundo real, uma ciência que permite que se viva a criatividade humana como a expressão singular de um traço fundamental comum a todos os níveis da natureza. (PRIGOGINE, 1996, p.14)

Nesta dinâmica, compreender o ser humano no ponto de vista da complexidade é percebê-lo em sua multidimensionalidade, compreendendo que já não cabem seres humanos mecânicos, fazedores e submissos, e, para tanto, cabe neste momento, a necessidade de um ser humano mais conectado a si mesmo, que aceite e reconheça o outro em sua legitimidade e diversidade.

Desta maneira, a complexidade, vista como um processo dinâmico de interconexões, reconfigura não somente a dinâmica educacional, mas todos os ambientes que procuram e apostam novas perspectivas de um conviver mais aberto, solidário, digno, humanizado e dialógico. Todavia, essa aposta exige superar o pensamento fragmentário, excludente e simplificador. Perceber a importância da complexidade é, também, vislumbrar um caminho que possibilite reconhecer o ser humano como alguém que ainda tem muito a aprender. Também, requer acreditar num ser humano que assuma prazerosamente o compromisso de perceber na pluralidade humana a manifestação mais bonita de si mesmo. De tal modo, “o desafio que se impõe à educação é o da reconstrução do ser humano, o que só pode ser feito na medida em que ela abre espaço [...] para a transcendência, a abertura, o respeito para com a Alteridade.” (SILVA, 2014, p. 87).

Diante do exposto, merece destaque particular a compreensão de que a abertura para com outro não deve ou pode ser algo forjado ou, até mesmo, imposto, e, para tanto, torna-se urgente uma nova epistemologia, capaz de construir novas formas de ser e de estar no mundo. Jonas (1999, p. 415) defende que assumamos a necessidade da temperança antes que seja tarde demais. “Nós podemos até chegar a reduzir a extensão da voragem e voltar a viver com menos, antes que um esgotamento catastrófico ou a poluição do planeta nos constringam a algo pior que a temperança.” Acreditamos portanto, na não linearidade da cultura e a volta da complexidade irá permitir uma convivência

harmoniosa e integradora com os sentidos da vida e processo de conhecimento, se provocar, num sentido positivo, a desestabilização das certezas absolutas e propiciar a mais profunda necessidade humana de recultivar a sementeira da sensibilidade, da esperança, da reflexão, do questionamento perturbador, da pluralidade, enfim, de nutrientes que alimentem a humanidade, permitindo que a existência evolutiva da vida possa se revitalizar, sendo capaz de brotar um pensamento solidário que reúna e que integra o ser humano ao conhecimento, possibilitando, dessa maneira, reencontrar-se com o significado perdido ao longo da trajetória do pensamento.

Nessa direção, Strieder (2011, p.144-145) aponta que

o desafio fundamental é tornar real a oportunidade construtiva de um saber não fragmentado. Um saber que permite admitir o tecido da interdependência dos aprendentes com o mundo. Uma visão de conjunto num todo intrinsecamente interconectado. Um convite para experimentar uma realidade global em conformidade com o dia a dia das vivências aprendentes.

Ao assumirmos o desafio do pensamento complexo, estamos encarando os riscos de enfrentar uma reforma de pensamento. Ao aceitarmos a complexidade, estamos nos propondo, como sugere Morin, a construir um conhecimento solidário com a vida, não sendo este a única explicação e direção da evolução humana no Planeta. A partir do conhecimento dos elementos físico-químicos biológicos de que somos constituídos, uma nova realidade se abre, rompe a tranquilidade e segurança construída pela ciência clássica.

Nesse sentido, ao pensarmos a Educação e os processos de conhecimento, é válido a reflexão de que a complexidade permite um jeito de pensar que preconiza a religação e nega fragmentação. Essa idéia contribui para que o ensino passe de um formalismo técnico e instrumental para a adoção de uma concepção epistemológica que reúna os eixos da ação educativa. Se a ciência moderna trouxe traços essencialmente mecânicos perfilados pela marcha da exclusão, temos nesta nova fase evolutiva da vida, a possibilidade de romper com este modelo. No seu conjunto, o diálogo transdisciplinar deve ser a chave mestra, impulsionadora e alavancadora do pensamento educativo, promovendo a integração do conhecimento, o que é fundamental para restaurar a unidade complexa do ser humano e a da vida. A ligação dos saberes é imprescindível para compreender a condição humana, bem como, a compreensão de sua conexão antropológica e de seu enraizamento terrestre. Consoante a este entendimento, a complexidade, faz que diante da incerteza, os seres humanos sejam convidados a serem sujeitos aprendentes, que não se conformam com práticas vazias e instrucionais. Em suma, a incerteza é provocadora, pois é a partir dela que surgem as mudanças na trajetória da humanidade.

Por meio deste entendimento e orientados pela teoria da complexidade, percebemos que não cabe mais ao universo concepções vazias, mecânicas, lineares e fragmentárias. Entendemos que na visão complexa, a tradicional concepção representacionista já não faz sentido.

Na esteira desse pensamento, a complexidade vem nos mostrar que o problema da fragmentação não se encontra simplesmente nos conhecimentos transmitidos nem nos saberes adquiridos. A fragmentação está na incoerência humana no trato com a vida e em suas múltiplas dimensões. É por isso que a teoria da complexidade passa a ser um convite para uma série de inquietações e perturbações que assombram o pensar humano.

No esforço de compreender a complexidade como um apelo para a aproximação é que Strieder (2011, p.163) expõe que

Enveredar pelo caminho da complexidade exige um novo processo de aprender e de conhecer, reconhecendo a imprecisão, a aproximação, a transmigração para ecologias cognitivas, realimentando a capacidade para formular novas perguntas. No caminho da não objetividade e da não linearidade disciplinar está o desafio da coexistência da ordem/caos, do determinado/indeterminado, do imprevisível, do lógico e do inconsciente, do pretendido e do necessário, tudo e todos incorporados num sistema complexo, extremamente dinâmico.

Os princípios da complexidade expressos por Morin são antes de tudo, um convite à reflexão sobre o que somos nós, de onde viemos e para onde iremos, mas, é também, um apelo para reformar o pensamento, as instituições de ensino, a sociedade e o modelo civilizatório. Nesta direção, pensar a educação como oportunidade de firmar a educação é também refletir na possibilidade de incluir a complexidade como uma possível mudança de nossas práticas que fragmentam.

Ao pensar nisso, é hora de construir um conhecimento mais totalizante do fenômeno humano, que ultrapasse os estreitos horizontes de visões parciais que empobrece as ações educativas. Investir firmemente na expansão do

espaço de diálogo entre as áreas de conhecimento pode contribuir para superação do abismo que insiste em separar a cultura científica e as humanidades.

Para Moraes (2004, p. 327):

Na verdade é chegada a hora de semear a fé e fincar raízes no terreno fértil da esperança. Esperança em uma educação renovadora e inovadora, libertadora e criativa, capaz de sinalizar a abertura de novos caminhos, emergência de novas possibilidades de construção e reconstrução do mundo e da vida. É tempo de reencantar a educação! E como humanidade, é tempo de transcendência, tempo de emergência da civilização da religação.

Nessa perspectiva, a religação dos saberes implica na abolição não só das fronteiras disciplinares, mas de todas as fronteiras do conhecimento humano, que se baseiam no pensamento complexo. Ao promover a abertura de um conhecimento multidimensional, este se torna pertinente, pois é capaz de promover a reforma de pensamento e ainda aproxima os fenômenos da vida com o processo de conhecimento. Ao pensar nisso, a religação dos saberes se torna extremamente relevante, pois enseja perspectivas mais colaborativas que transcende as fronteiras disciplinares, de modo que nenhuma seja mais importante que a outra, mas complementares. Portanto, ao interligar os conhecimentos com as diversas áreas do saber, percebemos que não há espaço para conceitos fechados e pensamentos estanques, mas para a reconfiguração dos nossos modos de ser, fazer e conviver. Ao apostar no diálogo transdisciplinar e em encontros holísticos, a religação dos saberes passa a ser não um desejo, mas uma realidade possível.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desejo de um ambiente que possa orientar para o aprender humano é certamente um desafio. Desafio este que pode tomar forma no momento em que a sociedade contemporânea perceber que a educação pode ser capaz de superar o paradigma do conhecimento fragmentado e desconectado da realidade cotidiana. Diante disso, é necessário pensar a educação a partir da perspectiva complexa, interligando os saberes e apostando numa reforma do pensamento, mas também em uma reforma curricular, na qual seja realizada uma proposta de ensino em que as disciplinas não sejam meras gavetinhas, mas que por meio delas, orientem os educadores a situarem os conteúdos, partindo das interrogações sobre diferentes contextos e, a partir de novos contextos.

Em suma, mesmo a humanidade encontrando-se em meio a uma crise, que é ao mesmo tempo, epistemológica, ecológica, civilizatória e humana, visualizamos pela educação, entrelaçada ao pensamento complexo, uma das atividades primordiais para criar vínculos humanos mais sólidos, os quais são decisivos para a realização da humanização e superação das fragilidades humanas.

Compreender como o fenômeno da complexidade instaura-se na vida humana e se faz necessária para a construção de uma humanidade mais solidária, fraterna, ética e responsável, é a oportunidade de vislumbrar um novo começo. Essa reflexão desejante inicia seu percurso, mostrando que a fantástica possibilidade de religação pode ser essencialmente possível.

REFERÊNCIAS

CAPRA, Fritjof. **O Ponto de mutação**. Trad.- Álvaro Cabral. 22ª Ed.- São Paulo: Edit.- Cultrix, 2001.

_____. **A teia da vida**: uma compreensão científica dos sistemas vivos. Trad.- Newton R. Eichenberg.- São Paulo: Editora Cultrix, 2001.

CASTRO, Gustavo de; CARVALHO, Edgard de Assis; ALMEIDA, Maria da Conceição (Orgs.). **Ensaio de complexidade**. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2006.

LINDO, Augusto Pérez. **Era das mutações**: cenários e filosofias de mudanças no mundo. São Paulo: UNIMEP, 2000.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. – Campinas, SP: Papirus, 1997.- (Coleção práxis).

MORIN, Edgar. **O método I**: a natureza da natureza. 2. Ed. Porto Alegre: Sulina, 2008

_____. **O método II**. A vida da vida. Porto Alegre: Sulina, 2005.

_____. **O método IV**. As ideias. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2008.

_____. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre (RS): Sulina, 2007.

PENA-VEGA, Alfredo; ALMEIDA, Cleide R.S.; PETRAGLIA, Isabel (Orgs.). **Edgar Morin: ética, cultura e educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez: 2003.

PRIGOGINE, Ilya. **O fim das certezas**. São Paulo: Editora da Unesp, 1996.

SILVA, Davi José de Souza da. **Apontamentos sobre a experiência do outro, amizade e solidariedade em H. G. Gadamer**. Peri, v. 06, n. 01, p. 77 - 98, 2014.

SNOW, C.P. **As duas culturas e uma segunda leitura**. Trad. Geraldo G. de Souza/Renato de A. Rezende. São Paulo, Edusp, 1995.

STRIEDER, Roque. **A ciência numa perspectiva transdisciplinar: o cenário da complexidade**. In: SALVI, Rosana Figueiredo e MARANDOLA, Eduardo. Geografia e interfaces de conhecimento: debates contemporâneos sobre ciência, cultura e ambiente. Londrina: Eduel, 2011.

AS CONTRIBUIÇÕES DO FILME PRECIOSA PARA DISCUTIR A OBESIDADE NA ESCOLA

Karine Rudek - Universidade Federal da Fronteira Sul –UFFS, rudekkarine@gmail.com
Eliane Gonçalves dos Santos - Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS e Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ, elianesan@bol.com.br

Eixo temático: 2- Estratégias e experiências educativas
Categoria: Pôster

Resumo: Nas últimas décadas são perceptíveis as mudanças do estilo de vida e hábitos alimentares da população, desencadeado por um maior consumo de alimentos ricos em açúcares, carboidratos entre outros. Nesse trabalho buscamos analisar como o filme “Preciosa: Uma história de esperança” (2009) apresenta o tema da obesidade. Por meio da análise de conteúdo identificamos que a obesidade está relacionada aos maus hábitos alimentares, sedentarismo, as brincadeiras (bullying) relacionadas ao peso, às questões de aceitação social e os efeitos devastadores na autoestima de jovens e adultos com o distúrbio. Concluímos que os filmes são instrumentos com grande potencial para promover discussões e reflexões sobre obesidade e diversas outras temáticas contemporâneas no espaço escolar.

Palavras-chaves: Cinema. Distúrbios alimentares. Metodologia de ensino.

INTRODUÇÃO

Até pouco tempo a obesidade era apenas um problema de saúde dos adultos, hoje esse quadro se alterou e temos cada vez mais crianças e jovens com esse distúrbio. Situação preocupante, pois, pessoas obesas tem mais chances de ter problemas como diabetes tipo 2, hipertensão arterial, níveis altos de colesterol e triglicérides. Além disso, desenvolver problemas psicológicos decorrentes do bullying que sofrem em virtude do sobrepeso.

Discutir esse tema na escola é de suma importância, mas esse debate deve ir além das apresentações da etiolgia do distúrbio, do ensino biologicista de saúde, precisa ser considerado o contexto social, o ambiente. Nesse sentido, acreditamos que para abordar a problemática da obesidade e outros assuntos polêmicos no ensino o uso de filmes comerciais pode contribuir para apresentar o tema e desencadear discussões no espaço escolar.

Nessa perspectiva o presente texto tem por objetivo analisar como o filme comercial “Preciosa: Uma história de esperança” (2009) apresenta em seu enredo as questões da obesidade na vida do sujeito e da sociedade.

DESENVOLVIMENTO

Esse trabalho é parte de uma pesquisa em andamento que busca abordar a problemática da obesidade e outros temas controversos no ensino, utilizando filmes comerciais para o estudo e reflexão. Nesse trabalho utilizou-se o filme “Preciosa”, logo a análise do mesmo segue as contribuições propostas por Penafria (2009) que cita que há quatro tipos de formatos para análise de filmes, sendo eles: *análise textual*, *análise de conteúdo*, *análise poética* e *análise da imagem e som*. Utilizamos a análise de conteúdo o qual considera o filme como um relato e leva em conta o tema do mesmo.

FILME: PRECIOSA - UMA HISTÓRIA DE ESPERANÇA

O filme “Preciosa - uma história de esperança” (2009). Preciosa é uma adolescente de 16 anos que sofre uma série de privações durante sua juventude. Violentada pelo pai e abusada pela mãe, ela cresce irritada e sem qualquer tipo de amor. O fato de ser pobre e gorda também não a ajuda nem um pouco. Além disto, Preciosa tem uma filha com síndrome de Down apelidada de “Mongó”, que está sob os cuidados da bisavó. Ao engravidar pela segunda vez é suspensa da escola. A Sra. Lichtenstein consegue para ela uma escola alternativa, nessa escola Preciosa encontra um meio de fugir de sua existência traumática, se refugiando em sua imaginação¹.

¹ <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-132242/>

DISCUSSÃO

Por meio do filme o espectador é apresentado aos hábitos e padrões alimentares da população americana. O padrão de alimentação dos americanos se consagra nas famosas redes de *fast-foods* em virtude do dia a dia corrido da população, além do baixo custo e praticidade.

No decorrer do filme a alimentação inadequada e a inatividade física de Preciosa aliadas aos abusos e as humilhações físicas e psicológicas que é submetida pela mãe a transformaram em uma adolescente com baixa autoestima e obesa. Em algumas cenas, Preciosa, é obrigada a alimentar-se mesmo contra sua vontade, ela diz: “[...] minha mãe diz que eu como toda hora, mas vive me obrigando a comer. Aí ela me chama de balofa. Diz que o apartamento é pequeno por minha causa. Acha que eu vou ficar com ela o dia todo, com as cortinas abaixadas, vendo TV, comendo, vendo TV, comendo de novo”. Para Cordás, Salzano e Rios (2004, p. 39) “[...] os transtornos alimentares são doenças psiquiátricas que afetam, na sua maioria, adolescentes e adultos jovens do sexo feminino, podendo levar a grandes prejuízos biológicos e psicológicos e aumento de morbidade e mortalidade”.

As cenas no ambiente da casa de Preciosa são bastante escuras ressaltando a tristeza e abatimento em que a personagem se encontra. Em contraposição, em suas vastas reflexões de uma figura famosa cercada por fãs e bem cuidada, harmonizam um ambiente de muita luz e muitas cores ressaltando a alegria e felicidade à tela. Cabe ressaltar que ela passa a se aceitar com seu padrão corporal acima do peso, mas fica evidente sua vontade de mudar o rumo de sua vida.

CONCLUSÕES

O trabalho com filmes se diferencia como uma metodologia inovadora no ensino, pois não é simplesmente exibir os filmes, mas, propiciar reflexões discussões acerca do conteúdo apresentado. A análise do filme Preciosa permite uma reflexão acerca dos distúrbios alimentares, de questões sociais e culturais, assim como a massificação e disseminação das indústrias como *McDonald's* entre outros que acabam implantando a cultura de *fast-food* e ignorando a cultura local, questões que merecem destaque na discussão em sala de aula.

REFERÊNCIAS

CORDÁS, T. A.; SALZANO, F. T.; RIOS, S. R. Os transtornos alimentares e a evolução no diagnóstico e no tratamento. In: PHILIPPI, S. T.; ALVARENGA, M. **Transtornos alimentares: uma visão nutricional**. São Paulo: Manole, 2004. p. 39-62.

PENAFRIA, Manuela. **Análise de filmes – conceitos e metodologias**. Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/bocc-penafria-analise.pdf>> Acesso em: 31 jan. 2016.

PROFESSORES SURDOS E SUAS EXPERIÊNCIAS EDUCACIONAIS

Marines Dias Gonçalves¹- UNIPLAC

marydiasg@gmail.com

Lurdes Caron² – UNIPLAC

lurcaron@gmail.com

Sem financiamento

Eixo temático – 2 Comunicação oral

RESUMO

A educação de surdos no Brasil existe desde o tempo do Império e preceitos e preconceitos, continuam inalterados. Permanece no imaginário social brasileiro que o surdo é incapacitado para a comunicação. Este artigo objetiva refletir a possibilidade de comunicação de surdos pela Língua Brasileira de Sinais – Libras. Descreve a experiência comunicativa de quatro professores surdos em diferentes contextos e espaços educacionais. Trabalha com pesquisa bibliográfica e destaca aspectos de legislação que trata da educação de surdos. O resultado mostra que professores surdos aprenderam a se comunicar por métodos tradicionais e pela Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Palavras-Chave: Educação de Surdos. Práticas pedagógicas. Formação de professores.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A história da educação de surdos no Brasil e no mundo é marcada por acontecimentos que influenciaram e influenciam, de diversas formas, o modo como os sujeitos surdos são percebidos socialmente, em termos de direitos linguísticos e de cidadania. Pela história a ideia de que sujeitos surdos são incapazes de viver normalmente em contexto sociais é resultado de preceitos e preconceitos e de interesses de pessoas envolvidas, colaborando para a demora da instrução das pessoas surdas.

No contexto da educação brasileira, quando tratamos dos direitos das pessoas surdas, estamos nos referindo ao reconhecimento do status linguístico da Língua Brasileira de Sinais (Libras), seu uso, sua difusão e valorização no meio social.

Por direito a igualdade linguística, segundo a legislação, entendemos o direito que o surdo tem de ser tratado com respeito e com condições de igualdade. Considerando que o exercício da cidadania é um direito de todo o cidadão brasileiro, entendemos que a população surda em nosso país é bastante diversa e possui peculiaridades linguísticas que precisam ser conhecidas, respeitadas e problematizadas.

Este artigo parte da indagação: quais os principais meios de comunicação e expressão usado ao longo da escolarização de professores surdos da região do Alto Vale do Itajaí? Tem por objetivos: refletir a possibilidade de comunicação de surdos pela Língua Brasileira de Sinais – Libras; descrever a experiência comunicativa de quatro professores surdos em diferentes contextos e espaços educacionais e conhecer aspectos históricos da educação de surdos.

A metodologia trabalha com pesquisa bibliográfica, a partir de autores como: Fernandes (2011), Lopes (2007), Skliar (2012), Strobel (2008), Quadros (2007). Em legislações como a Lei nº 10. 436 de 24/04/2002 e Decreto nº 5626 de 22/12/2005.

Conta com respostas de entrevista semiestruturada realizada com quatro surdos egressos de cursos de pedagogia, sendo que três deles, hoje são professores em diferentes espaços educacionais e uma delas, não conseguiu aulas e se dedica a profissão de costureira. Os critérios da escolha dos sujeitos foram: ser surdo, egresso de curso de pedagogia e ter atuado como professor em diferentes espaços da educação do Alto Vale de Itajaí. O primeiro contato com sujeitos da pesquisa foi pessoal, oportunidade em que aceitaram participar e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE. Os quatro sujeitos moram em cidades da região do Alto Vale do Itajaí. No segundo contato foi realizada a entrevista, por uma das pesquisadoras que é tradutora/intérprete de Libras.

¹ Mestranda do Curso Stricto Sensu Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade do Planalto Catarinense. E-mail: marydiasg@gmail.com

² Docente pesquisadora do Curso Stricto Sensu Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade do Planalto Catarinense. E-mail: lurcaron@gmail.com

Duas entrevistas foram realizadas pessoalmente e outras duas, mediadas pelo Facebook, via Messenger e chamada de vídeo. Por meio da chamada de vídeo foi possível apresentar e explicar as questões da entrevista em Língua Brasileira de Sinais. Após este processo, os sujeitos da pesquisa receberam as questões em Língua Portuguesa via Messenger do Facebook. Optaram por responder em Libras ou em Língua Portuguesa. Dois responderam em Libras e duas responderam em Língua Portuguesa e complementaram as respostas em Língua Brasileira de Sinais. As respostas foram gravadas por câmera de celular e encontra-se com as pesquisadoras. Os dados foram transcritos para Língua Portuguesa. O principal tópico que norteou a entrevista foi o meio de comunicação e expressão usado ao longo da escolarização. Este artigo compreende: reflexão teórica a partir de dados históricos sobre a educação de surdos e das respostas de entrevista com os sujeitos da pesquisa.

ASPECTOS HISTÓRICOS: EDUCAÇÃO DE SURDOS

Em todos os espaços históricos da existência humana, continua a polêmica a respeito da educação se surdos. No Brasil permanece no imaginário social a tendência de acreditar que, para o surdo a comunicação se torna quase que impossível. Teóricos que refletem sobre a história da educação de surdos, vislumbram diferentes concepções acerca da surdez e do “ser surdo”. Dentre elas, as que narram a surdez como deficiência e outras que entendem o “ser surdo” como diferença cultural. Os desdobramentos dessas questões têm culminado em diferentes perspectivas de “atendimento” e abordagens educacionais destinadas a pessoas surdas.

Entre as primeiras iniciativas, que se tem registro, de atendimento educacional voltada a pessoas surdas, Martins (2015) destaca o trabalho desenvolvido por Monge Pedro Ponce de Leon, com crianças surdas, filhas de membros da corte espanhola, no Mosteiro de Ona, na Espanha, no período compreendido entre 1541 até 1549. É importante mencionar que esse Monastério, em que Leon trabalhava com surdos oriundos da nobreza, atraiu muitos outros surdos. Ali, os filhos surdos de famílias nobres, eram atendidos separadamente. Segundo Lopes (2007, p. 41) Pedro Ponce de Leon (1520-1584), com o objetivo de comprovar a capacidade de herdeiros surdos de Castilha, para assumirem seus compromissos e as posses que lhes eram confiadas, “investiu esforços para que eles aprendessem e fossem capazes de mostrar a capacidade de suas faculdades mentais”.

No século XIV a educação promovida por religiosos, segundo Lopes (2007, p. 41) “voltava-se aos nobres e aos príncipes herdeiros, com a finalidade de dar-lhes condições de manter os bens da família”. A autora comenta que,

Era necessário que os filhos surdos de nobres aprendessem a falar, ler, escrever, fazer contas, rezar, assistir a missa e confessar-se mediante o uso da palavra oralizada. A palavra falada conferia a visibilidade necessária a um nobre, que servia de modelo a outros por sua educação e posição [...] (LOPES, 2007, p. 41).

Para Lopes (2007 p. 41) embora no monastério não se desejasse a formação de grupos surdos, esse foi um movimento que reuniu surdos em um mesmo espaço. Para ela, uma prática comum na época era atender separadamente os filhos de famílias nobres, pois, além da preocupação em se evitar a formação de grupos surdos, também se pretendia “impedir eventuais articulações entre os surdos nobres e os demais surdos”. Tratava-se, “de manter cada um na e com sua própria cultura”.

Lopes (2007) diz que,

Confiar a educação dos filhos à escola não é uma prática recente. Desde o século XVIII, mediante o sistema de internato, as famílias passavam parte de seu compromisso com a educação dos filhos para as escolas. As famílias de surdos encontraram no sistema de internato uma forma de garantir o desenvolvimento dos filhos, bem como de propiciar-lhes um ambiente estimulador e cercado de cuidados com sua saúde. A surdez, entendida com um problema de saúde, castigo ou algo a ser corrigido, era tratada de forma a minimizar seus efeitos aparentes, fazendo-se os sujeitos surdos falarem como se fossem ouvintes (LOPES, 2007, p. 44).

A autora em questão comenta que mesmo não havendo unanimidade entre os especialistas e famílias do século XVIII e XIX, acerca dos tipos de métodos a serem utilizados na educação de surdos, predominavam, segundo Lopes (2007, p. 44) “as decisões e opiniões dos religiosos defensores da palavra falada, entendida como modalidade

única, comum e obrigatória para estabelecer a comunicação com os surdos”. Essa situação perdurou do século XVII até quase todo o século XX.

A história da educação de surdos segundo Martins (2015, p. 14) apresenta a experiência de Juan Pablo Bonet que escreveu sobre “as causas das deficiências auditivas e dos problemas de comunicação, condenando os métodos brutais e os gritos para ensinar a alunos surdos, que eram muitas vezes usados”.

Segundo a autora, Juan Pablo Bonet publicou em 1620 a obra “Redação das Letras e Artes de Ensinar os Mudos a Falar”, a qual continha o alfabeto em forma de sinais. Para ele, este alfabeto ajudaria na escrita e mais tarde na linguagem falada. Também seria uma “alternativa de comunicação a ser utilizada com pessoas surdas, em que se fazia a comparação das letras escritas com os sinais, que correspondiam ao denominado alfabeto dactilológico (manual)” (MARTINS, 2015, p. 31).

Outro nome comumente destacado nos registros da história da educação de surdos é o de Abade Charles Michel de L'Epée. Este, reconhecido por recolher surdos pobres das ruas de Paris e tentar lhes alfabetizar.

Lopes (2007) diz que foi por volta de 1760 e Martins (2015), diz que L'Epée, no ano de 1778, transformou sua própria casa, em Paris, na primeira escola para Surdos, aberta a pobres e ricos. Tal prática representou um marco na educação de surdos, pois, conforme enfatiza Martins (2015), o ensino de crianças surdas por muito tempo esteve vinculada às condições das famílias. Assim, enquanto os filhos de nobres e influentes tinham o auxílio de um professor em suas casas, os filhos de classes populares não recebiam atendimento algum. Martins (2015) destaca que,

L'Epée foi o primeiro a estudar uma língua de sinais usada por surdos, atentando para as suas características linguísticas. A partir da observação realizada, percebeu que, durante a comunicação, eles se apoiavam no canal viso-gestual, de maneira satisfatória. Partiu, então, dessa linguagem gestual para desenvolver um método educacional apoiado na linguagem de sinais, acrescentando à mesma alguns sinais que tornavam a sua estrutura mais próxima à do francês, tendo denominado tal sistema de “sinais metódicos” (MARTINS, 2015, p. 34).

Lopes (2007) comenta acerca do método de L'Epée,

O método de L'Epée consistia em ensinar sinais que correspondiam a objetos específicos e mostrar desenhos quando queria que os surdos compreendessem algumas ações, depois procurando associar o sinal com a palavra escrita em francês. Quando não havia um sinal para expressões abstratas, L'Epée buscava diretamente na visibilidade da escrita uma explicação. Diferentemente da compreensão da língua de sinais estabelecida e utilizada pelos surdos quando estão próximos de outros surdos, os métodos do Abade encerravam a operacionalização da aprendizagem (LOPES, 2007, p. 45).

De acordo com Martins (2015), após a morte de L'Epée, a escola criada por ele, em Paris, foi elevada ao nível de Instituto Nacional de Surdos Mudos. Um fato interessante que Lopes (2007), traz é que mais tarde os alunos surdos de L'Epée tornaram-se professores de outros surdos. Ainda, segundo essa autora,

[...] ao ocuparem o lugar de professores de surdos, os indivíduos surdos serviam de referenciais para a articulação e identificação surda que, até há pouco tempo, era impossibilitada de se desenvolver devido ao caráter individualizado dado a esse processo de ensino (LOPES, 2007, p. 47).

Como não havia consenso em relação aos métodos a serem utilizados na educação de surdos, Martins (2015) aponta que para Samuel Heinicke, educador alemão, contemporâneo de L'Epée, considerado por muitos teóricos como o fundador do Oralismo - a língua de sinais comprometia a aquisição da língua oral. Para ele, “o pensamento só é possível através da linguagem oral e depende dela. A língua escrita teria uma importância secundária, devendo seguir a língua oral e não precedê-la” (MARTINS, 2015, p. 34).

Martins (2015) chama a atenção para o fato de que muitas experiências que se desenvolveram na educação de surdos acabaram não sendo registradas, pois além dos profissionais trabalharem de forma autônoma, também era costume manter sigilo sobre o modo como conduziam seus respectivos trabalhos.

Para Skliar (2012), um período prévio, que vai desde meados do século XVIII até a primeira metade do século XIX era comum experiências educativas por meio da Língua de Sinais, contudo, nesse mesmo período um marco relevante na educação de surdos era a influência de profissionais da área clínica. Estes incentivavam professores, pais e comunidade em geral a fazerem com que surdos oralizassem sua comunicação. O autor destaca que, em 1880 é realiza-

do em Milão – Itália o II Congresso Mundial de Professores de Surdos. A conclusão desse Congresso é a de que todos os surdos deveriam ser ensinados pelo Método Oral Puro.

Para Skliar (2012) e Felipe (2001), após 1880, um novo período na educação de surdos surge, a prevalência do uso da língua na modalidade oral. “O método combinado, que utilizava tanto sinais como o treinamento em língua oral foi substituído em muitas escolas pelo método oral puro, o oralismo” (FELIPE, 2001, p. 138).

Acerca dos impactos do Congresso realizado em Milão em 1880, Felipe (2001) afirma que,

Os professores surdos já existentes nas escolas naquela época foram afastados, e os alunos desestimulados e até proibidos de usarem as línguas de sinais de seus países, tanto dentro quanto fora da sala de aula. Era comum a prática de amarrar as mãos das crianças para impedi-las de fazer sinais (FELIPE, 2001, p. 138).

No que se refere à educação de surdos no Brasil, Felipe (2001) afirma que por intermédio do professor francês Ernest Huet, vindo do Instituto de L'Épée, foi criado, o Instituto Imperial dos Meninos Surdos, em 1857, considerada a primeira escola para surdos do Brasil. Atualmente, essa instituição é conhecida como Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

Segundo Felipe (2001, p. 121) “foi a partir deste instituto que surgiu, da mistura da Língua de Sinais Francesa, trazida por Huet, com a língua de sinais brasileira antiga, já usada pelos surdos de várias regiões do Brasil, a Língua Brasileira de Sinais”.

No Brasil, a abordagem oralista perdurou até a década de 60. Importante ressaltar que vários estudos apontam que esta visão trouxe sérios prejuízos a educação de surdos. Conforme Barbosa (2010) afirma,

As escolas comuns ou especiais, pautadas no oralismo visaram à capacitação da pessoa com surdez para a utilização da língua da comunidade ouvinte na modalidade oral, como única possibilidade linguística o uso da voz e da leitura labial, tanto na vida social, como na escola. As propostas educacionais, baseadas no oralismo, não conseguiram atingir resultados satisfatórios, porque, normalizaram as diferenças, não aceitando a língua de sinais dessas pessoas e centrando os processos educacionais na visão da reabilitação e naturalização biológica (BARBOSA, 2010, p. 7).

De acordo com o material publicado pelo Ministério da Educação (MEC), sobre “O Aluno Surdo na Educação Básica e Superior” (1997), no final do século XX, surdos assumiram a direção da Universidade para Surdos - Gallaudet University Library - Washington – nos Estados Unidos e passaram a divulgar a filosofia da Comunicação Total.

No Brasil, a filosofia da Comunicação Total passou a ser utilizada na década de 70 e pregava, segundo Ciccone (1990), a liberdade na prática de quaisquer estratégias que permitissem o resgate de comunicação, seja por meio da linguagem oral, de sinais, da datilologia, ou pela combinação desses modos. Nesse sentido, os adeptos dessa comunicação usavam com os surdos, gestos espontâneos, mímica, imitação, pantomima, representação teatral, produções escritas e outros meios.

Atualmente há muitas críticas em relação a abordagens de ensino que possuem como enfoque o oralismo e a comunicação total. Acerca da comunicação total, Barbosa (2010) comenta que,

A linguagem gestual, visual, os textos orais, os textos escritos e as interações sociais pareciam não possibilitar um desenvolvimento satisfatório e esses alunos continuavam segregados, permanecendo em seus guetos, ou seja, marginalizados, excluídos do contexto maior da sociedade. Esta concepção, não valorizou a língua de sinais, portanto, pode-se dizer que a comunicação total é uma outra feição do oralismo (BARBOSA, 2010, p. 7).

Quadros (2011) também comenta que ao se misturar estruturas da língua portuguesa com as da língua de sinais, há diversas perdas na comunicação. Entre elas, nos aspectos cognitivos, sócio afetivos, linguísticos, políticos, culturais e na aprendizagem.

Strobel (2008) problematiza a história dos surdos sob outro viés e defende que os surdos sejam narrados dentro da perspectiva da história cultural, com isso, a dimensão cultural ganha novo contorno. Enfatiza que,

Antes a história cultural dos povos surdos não era reconhecida, os sujeitos surdos eram vistos como deficientes, anormais, doentes ou marginais. Somente depois do reconhecimento da língua de sinais,

das identidades surdas e, na percepção das subjetividades, motivada pelos Estudos Culturais, é que começaram a ganhar força as consciências político-culturais (STROBEL, 2008, p. 90).

Sob este prisma, a educação deixa de ser vista como caridade e passa a respeitar a diferença cultural e linguística dos surdos, valorizando a língua de sinais. Strobel (2008) considera que na história legítima dos povos surdos, seriam localizadas nos discursos das associações de surdos, de professores surdos, de sujeitos surdos bem-sucedidos, de sujeitos surdos líderes, da pedagogia surda, de movimentos políticos dos povos surdos e outros (STROBEL, 2008, p. 88).

Strobel (2007, p. 32) comenta que “antigamente, os sujeitos surdos eram aprisionados pela representação social com muitos estereótipos negativos”. Dentre estas representações sociais aponta a surdez como deficiência na audição e na fala; os surdos categorizados em graus de audição; a educação dos surdos vista com um caráter clínico-terapêutico e de reabilitação; a língua de sinais vista como prejudicial aos surdos. Enfatiza que na representação do povo surdo, “ser surdo” é uma experiência visual e sua educação precisa respeitar a diferença linguística e cultural. Deste modo, a língua de sinais é vista como manifestação da diferença linguística relativa aos povos surdos.

A autora entende por povo surdo “o grupo de sujeitos surdos que tem costumes, história, tradições em comuns e pertencentes às mesmas peculiaridades, ou seja, constrói sua concepção de mundo através da visão” (STROBEL, 2009, p. 6).

Ao refletirmos sobre a língua de sinais, é importante considerarmos as proposições de Vieira-Machado (2016) que diz,

[...] A Libras começou a fazer parte dos debates educacionais, por meio da política nacional destinada a uma “Educação para Todos”. A política nacional de inclusão não tardou a incorporar o discurso da educação bilíngue, obtendo, assim, adeptos e apoiadores entre os próprios surdos que começaram a ver nessa política uma possibilidade de uso da Língua de Sinais nos processos educativos (VIEIRA-MACHADO, 2016, p. 133).

Para Quadros (2011), o bilinguismo possui muitas definições. Entre elas, o uso que as pessoas fazem de diferentes línguas (duas ou mais) em diferentes contextos sociais. No contexto da educação de surdos, para Capovilla (2001), tais habilidades incluem compreender e sinalizar fluentemente a língua de sinais e escrever fluentemente no idioma do país.

Quadros (2011) problematiza algumas ideias equivocadas acerca do bilinguismo no Brasil, tais como, o uso de uma língua levar ao não uso da outra. A autora também alerta sobre a exclusividade que a língua portuguesa ocupa no currículo brasileiro e comenta que,

[...] não é incentivado o ensino de línguas de qualidade, não é trazido para dentro do espaço escolar a multiplicidade linguística brasileira. Pelo contrário, o ensino da língua portuguesa é quase exclusivo, uma vez que representa a língua “oficial” do país. As políticas públicas de educação são de “assimilação” não só linguística, mas cultural também. Se o aluno não consegue assimilar um currículo em português organizado de uma determinada forma, ele é visto como não capaz. Este ainda é o modelo de escola inclusiva que temos em nosso país (QUADROS, 2011, p. 27).

Em relação à aquisição da Língua Portuguesa por parte de sujeitos surdos, Quadros (2011) aponta a postura defensiva dos surdos e comenta que,

Os surdos tem razão em assumir uma postura defensiva diante do português, uma vez que esta foi tida (ainda é tida) como a língua melhor, a língua oficial, a língua superior em oposição à língua de sinais brasileira representada como uma opção, como um instrumento utilizado apenas caso o aluno surdo não tenha conseguido acessar a língua (entende-se língua aqui, como a língua portuguesa e, portanto, os sinais como não língua) (QUADROS, 2011, p. 31).

Para Quadros (2011) nos espaços escolares, a Língua Brasileira de Sinais parece continuar sendo meramente admitida, secundária, enquanto isso a Língua Portuguesa permanece como a principal língua de comunicação e acesso ao conhecimento. Para ela, as implicações desse fato nos diversos contextos escolares e acadêmicos remetem a práticas consideradas excludentes.

Fernandes (2003) reflete sobre o bilinguismo na educação de surdos e aponta elementos para pensar. Segundo essa autora, bilinguismo na educação não se trata da mera inclusão da língua de sinais na sala de aula, ao lado da

língua portuguesa, ou da simples tradução do conteúdo pedagógico para a língua de sinais e afirma “trata-se de uma postura que envolve todo o processo psicossociocultural da educação de surdos” (FERNANDES, 2003, p. 56). Nesse sentido, entende que “é preciso dar a palavra a surdos e ouvintes, garantindo, sobretudo, o espaço da interlocução” Há necessidade de se repensar o projeto educacional destinado aos surdos; o modo como o profissional, no Brasil, recebe a criança surda na instituição de ensino; os entendimentos acerca da educação bilíngue para surdos; o parâmetro da diferença cultural. Comenta que,

O papel dos educadores (e incluímos nestes a família), nas questões que envolvem o bilinguismo na educação, ainda pertence a uma linha fronteira entre um pensamento mais abrangente, uma filosofia educacional com bases bastante sólidas e objetivas, pautadas no respeito a uma visão que englobe a totalidade do indivíduo em seu meio psicossociocultural, e outra visão, a de apenas incluir a língua de sinais brasileira como agente redentor do processo educacional do surdo (FERNANDES, 2003, p. 54).

Diante destas e outras reflexões aqui não mencionadas, cabe dizer que há todo um debate embasado em diferentes perspectivas teóricas que respaldam e levantam contrapontos em relação a educação bilíngue, no entendimento de que esta, dependendo da forma como for norteada pode atender a uma lógica ouvintista, em que se prevalece as relações de poder da cultura ouvinte sobre a cultura surda, desconsiderando o “Ser Surdo”.

No Brasil, no que se refere à língua de sinais, a partir da Lei nº 10436, de 24 de abril de 2002 e ficou por três anos aguardando a sua regulamentação que aconteceu por meio do Decreto nº 5626, de 22 de dezembro de 2005, reconhece e regulamenta a Libras e traz importantes contribuições para a educação de surdos, contudo, ao mesmo tempo em que esta legislação representa avanços significativos no debate acerca dos direitos linguísticos das pessoas surdas também traz consigo inúmeros desafios para toda a comunidade escolar, evidenciando a necessidade de um olhar crítico sobre a questão.

Mediante o referido decreto, no Art. nº 2 “considera-se pessoa surda àquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Libras”. A partir dele, define-se que as instituições de ensino superior são obrigadas a ofertarem a disciplina de libras nos cursos de licenciaturas e fonoaudiologia; promoverem a capacitação de seus profissionais; ofertarem materiais e tecnologias para facilitar o aprendizado do surdo. Providenciarem tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa. Entre outros aspectos, tais como, o que consta nos artigos 14, que nos diz,

Art. 14 - As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior (BRASIL, 2005).

Esta legislação representa avanços significativos no debate acerca dos direitos linguísticos das pessoas surdas, contudo, também traz consigo inúmeros desafios para toda sociedade e comunidade escolar, evidenciando a necessidade de um olhar crítico sobre a questão.

RELATO DE EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORES SURDOS

Os sujeitos da pesquisa foram quatro pessoas surdas que atuam ou já atuaram em diferentes espaços educacionais do Alto vale de Itajaí. Estes responderam a um questionário fechado. Por questão de ética na pesquisa os sujeitos receberam nomes fictícios que aqui denominamos de PS1, PS2, PS3, PS4 entendido como Professor Surdo 1, Professor Surdo 2, Professora Surda 3 e Professora Surda 4.

Os resultados aqui apresentados são parciais e representam parte da pesquisa de mestrado. É importante considerar que este estudo está em consonância com as medidas preconizadas na Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde que trata sobre condutas a serem adotadas nas pesquisas que envolvem seres humanos. A entrevista abordou questões referentes ao principal meio de comunicação e expressão usado ao longo da escolaridade.

CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

PS1 informou que,

quando pequeno, sua família o matriculou na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Lá permaneceu até os oito anos de idade. Fez todos os anos do ensino fundamental sem tradutor intérprete de Libras. Na época a Língua Brasileira de Sinais ainda não era reconhecida. No primeiro e segundo ano do Ensino Fundamental esforçava-se para fazer leitura labial e gesticulava um pouco. A partir do terceiro ano em diante, deixou de usar gestos. Em sala de aula os professores só oralizavam. Eu me sentia solitário! No ensino médio fiz alguns amigos e eram eles que me ajudavam. Usava poucos gestos e um pouco o português escrito. Só copiava do quadro. Os professores me ignoravam, nunca me ajudavam. (PS1, 2015)

PS2 informou que,

entrei no ensino fundamental aproximadamente aos oito anos de idade e fiz toda educação básica sem tradutor intérprete de Libras. Aprendi Libras somente aos 22 anos, até então, só usava gestos. Quando entrei no ensino superior passei a ter tradutor intérprete de Libras e comecei aprender a Língua Portuguesa, entretanto, apenas algumas palavras soltas. Durante toda a educação básica, as aulas eram todas expositivas. Os professores só oralizavam. Eu não entendia nada. Só copiava conteúdos do quadro. Aprendi pouco o português (PS2, 2015).

Com base nos registros acima, percebemos algumas características comuns, os dois chegaram ao ensino fundamental sem conhecerem a Língua Brasileira de Sinais. Estudaram em escolas especiais até serem matriculados no ensino comum. Usavam como principal meio de expressão, o uso de gestos. Enfrentaram dificuldades no ambiente escolar, espaço em que a comunicação era basicamente na modalidade oral e escrita da língua portuguesa. Com aulas expositivas, e professores ouvintes, que só oralizavam, e desconheciam Libras. Sentiam-se discriminados. Nunca participaram de associação de surdos. O primeiro contato com outros surdos aconteceu numa sala especializada, com professora ouvinte.

O resultado mostra, o quanto os sujeitos da pesquisa foram desrespeitados em seu modo de ser e perceber o mundo que os rodeia. Acreditamos que meramente colocar estudantes surdos no mesmo espaço escolar que estudantes ouvintes não garantem que estes tenham seu direito de acesso a educação e comunicação, atendidos, pelo contrário, pode fortalecer ainda mais o descaso com a singularidade linguística do estudante surdo.

Acerca das questões, PS3 responde,

Eu era sozinha, só tinha uma amiga. A comunicação era difícil. Aos seis anos de idade comecei a frequentar a escola. O que aprendia eram gestos e não libras. Era diferente. No Ensino Médio contei com a ajuda de uma amiga. Amo libras. Somente minha mãe sabe Libras. Meu irmão sabe pouco. Ele conhece o alfabeto manual. O pai não sabe libras. No curso de Pedagogia tive intérprete de Libras. No trabalho uso libras, mas percebo que as pessoas não sabem e não gostam de libras. “É difícil!”. Libras é importante. Sinto-me feliz quando estou com meus amigos e amigas surdas. Tive uma colega de trabalho que sabia libras e conseguia se comunicar comigo. Nunca frequentei a APAE. Quando criança usava gestos. Em casa também, a família usava gestos para se comunicar (PS3, 2015).

PS4 afirma,

Comecei a frequentar o ensino regular aos 8 anos de idade. Nunca tive tradutor intérprete de Libras na Educação Básica. Quando pequena fui matriculada na APAE. Na escola contei com a ajuda de uma amiga ouvinte, a qual fez todo o ensino fundamental junto. A amiga era legal. Ela sabia um pouco de Libras. Comecei aprender libras mais ou menos aos 8 ou 9 anos. Na escola, nenhum professor sabia libras. Os professores não ensinavam, quem ajudava era somente a amiga. No Ensino Médio quem me ajudava era meu irmão. Os professores explicavam pouco. Na Matemática, história, geografia, inglês, religião só oralizavam e usavam português escrito. Nas disciplinas de física e química, usavam desenhos. Nenhum dos professores usava libras. Libras é importante, amo libras!”. A família sabe Libras. Na Pedagogia tive intérprete de Libras. Este ano não consegui vaga como professora e estou trabalhando como costureira. No trabalho poucos sabem libras (PS4, 2015).

Fato interessante durante a realização da pesquisa foi observar nitidamente dois momentos distintos, expressões de tristeza e lamento por parte dos pesquisados ao relembrar o modo como foram negligenciados no passado e a manifestação de alegria expressa nos olhares e sorrisos, a partir do momento em que a questão tratou sobre a língua de sinais e o contato com sujeitos surdos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos referenciais teóricos e da pesquisa de campo realizada no decorrer do estudo, foi possível perceber como os diferentes modos de conceber a surdez e os sujeitos surdos, foram se delineando ao longo dos diferentes contextos históricos sociais.

Conhecemos e refletimos sobre as principais abordagens educacionais que permearam a educação dos surdos no Brasil ao longo do século XX: o oralismo puro, a comunicação total e o bilinguismo e que, embora tenhamos avanços acerca da questão da valorização da língua de sinais, vemos outros desafios que merecem ser investigados.

Conhecemos os principais meios de comunicação e expressão utilizados ao longo da escolarização dos sujeitos da pesquisa e percebemos o quanto essas experiências educacionais marcaram a vida estudantil dos mesmos.

Acreditamos que conhecer as singularidades linguísticas das pessoas surdas contribui para eliminação das barreiras da comunicação e para práticas pedagógicas excludentes, contudo, isso por si só, não é suficiente.

As transformações histórico-sociais englobam diversas preocupações, entre elas, entendemos que no contexto educacional, o desafio maior é a formação de professores e isso repercute nas suas práticas pedagógicas em sala de aula.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Carla; (Orgs). **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**. Abordagem Bilíngue na Escolarização de Pessoas com Surdez. Fascículo IV. Secretaria de Educação Especial: Brasília, MEC/SEESP, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Educação de surdos**. Secretaria de Educação Especial: Brasília, MEC/SEESP, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **O Aluno Surdo na Educação Básica e Superior**. Secretaria de Educação Especial: Brasília, MEC/SEESP, 1997.

BRASIL. **Lei Federal n.º 10.436 de 24 de abril de 2002**. Reconhece a Língua Brasileira de Sinais e da outras providências.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.

BRASIL. **Educação Inclusiva, direito a diversidade documento orientador**. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2005.

BRASIL. **Marcos Políticos - Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2010.

BRASIL. Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Brasília, 2012.

CAPOVILLA, Fernando. C.; Raphael, W. D. **Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue – LIBRAS**. São Paulo: EDUSP/Imprensa Oficial, 2001.

CICCONE, M. **Comunicação Total**. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1990.

FELIPE, Tanya. A. **Libras em contexto**. Curso Básico. Brasília: Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos, MEC/SEESP, 2001.

FERNANDES, E. **Linguagem e surdez**. Artmed: Porto Alegre, 2003.

FERNANDES, Eulália; QUADROS, Ronice (orgs.). **Surdez e Bilinguismo**. 4. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

LOPES, Maura. C. **Surdez & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. História da educação de pessoas com deficiência: da antiguidade ao início do Século XXI. Campinas, SP: Mercado de Letras; Natal, RN: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2015.

- PERLIN, Gladis. **O lugar da cultura surda**. In: LOPES, Maura Corcini; THOMA, Adriana da Silva (Org.). A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul, RS: EDUNISC, 2004.
- QUADROS, R. M. de & KARNOPP L. B **Língua de sinais brasileira**: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.
- QUADROS, R. M e PERLIN, G. (org.). **Estudos Surdos II**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007.
- STROBEL, Karin. **História dos surdos**: representações ‘mascaradas’ das identidades surdas”. In QUADROS, R. M e PERLIN, G. (org.). **Estudos Surdos II**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007.
- STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.
- STROBEL. **História da Educação de Surdos**. Universidade Federal de Santa Catarina Licenciatura em Letras-LIBRAS na modalidade a distância, 2009.
- VIEIRA-MACHADO, Lucyenne Matos da Costa. **Professores de Surdos**: Educação Bilingue, formação e experiências docentes. Curitiba: Appris, 2016.

ESTUDO DE CASO COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Josimar de Aparecido Vieira - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Sertão) - josimar.vieira@sertao.ifrs.edu.br

Marilandi Maria Mascarello Vieira - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Sertão - marilandi.vieira@sertao.ifrs.edu.br

Roberta Pasqualli - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina – Campus Chapecó - roberta.pasqualli@ifsc.edu.br

Eixo Temático: Estratégias e Experiências Educativas
Categoria Oral

RESUMO: Neste trabalho buscou-se caracterizar o estudo de caso como estratégia de ensino para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Foi elaborado a partir de pesquisas dos autores ABREU; MASETTO (1985), ANASTASIOU; ALVES (2006), GRAHAM (2010), GRILLO; GESSINGER (2008), LÜDKE; ANDRÉ (1986), QUEIROZ; CABRAL (2016), TRIVIÑOS (1987), YIN (2005) dentre outros e de observações realizadas em dois Campus de Institutos Federais. Centra nas questões: a) como se caracteriza o estudo de caso como estratégia de ensino na EPT? b) quais as potencialidades do estudo de caso para a EPT? e, c) como proceder para utilizar o estudo de caso na EPT? Os resultados deste estudo indicam que estudos de casos podem contribuir para uma docência da EPT inovadora e, para isso, são necessários cuidados.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Profissional e Tecnológica. Estratégias de Ensino. Estudo de Caso.

INTRODUÇÃO

Este trabalho discorre sobre a utilização de estudos de casos como estratégia de ensino na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), tendo como embasamento observações realizadas nas práticas educativas de dois *Campus* em dois Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e em teorias educacionais que fundamentam o processo ensino-aprendizagem, ou seja, as bases epistemológicas contextual dos últimos anos, especialmente aquelas publicadas a partir do final do século passado.

Historicamente a EPT foi objeto de debates de pesquisas que indicam a prevalência do caráter político e técnico da prática pedagógica e o compromisso do professor diante dos desafios desta modalidade de ensino. Na atualidade, a EPT integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional estabelece, no Artigo 39, § 2º, que a EPT “abrangerá os seguintes cursos: I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; II – de educação profissional técnica de nível médio; III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação”.

Tomando a abrangência da EPT e acreditando na importância das estratégias de ensino para a melhoria da sua qualidade, este trabalho tem a pretensão de ampliar o debate nesse campo, com novas contribuições e alternativas de análise. Nesta direção, compreende-se as estratégias de ensino como um conjunto de ações que se juntam com as demais preocupações/inquietações que constituem o campo educacional e que necessitam constantes reflexões, de modo a contribuir para a implementação de ações concretas.

Ao tratar dos procedimentos de ensino, a literatura educacional aponta inúmeras estratégias, sendo o estudo de caso citado como “[...] análise minuciosa e objetiva de uma situação real que necessita ser investigada e é desafiadora para os envolvidos” (ANASTASIOU; ALVES, 2006, p. 91). Com o estudo de caso, que “[...] pode ser real, fictício ou adaptado da realidade” (ABREU; MASETTO (1985, p. 69), o estudante pode analisar problemas e tomar decisões.

Diante dessas considerações iniciais foram definidas algumas questões com a finalidade de orientar a produção deste trabalho, conforme segue:

- a) Como se caracteriza o estudo de caso para ser utilizado como estratégia de ensino na EPT?
- b) Quais as potencialidades do estudo de caso como estratégia de ensino para a EPT?

c) Como proceder para utilizar o estudo de caso na EPT ?

1. ESTUDO DE CASO COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO

O estudo de caso é uma estratégia de ensino que vem sendo utilizada com maior frequência no processo ensino-aprendizagem da educação superior, especialmente nos cursos de Administração, Direito, Medicina, Enfermagem entre outros. Com o propósito de desenvolver capacidade de análise, reflexão, tomada de decisões e busca de soluções, a EPT vem se apropriando dessa estratégia como forma de promover a ruptura das dicotomias estabelecidas pelo paradigma da ciência, buscando a totalidade da relação teoria prática.

“Como procedimento de ensino, é um valioso e complexo recurso didático apresentado sob a forma de narrativa, diálogo, descrição, textos didáticos, relatórios, jornais, filmes, observações *in loco*, incidentes críticos, ou outros” (GRILLO; GESSINGER. 2008, p. 131).

No estudo de caso, o professor apresenta aos estudantes um fato de forma resumida, sem muitos detalhes. Logo após, ele se coloca à disposição para fornecer esclarecimentos necessários. Quando as perguntas terminam, a turma deve ser dividida em pequenos grupos e os estudantes refletem e analisam a situação em busca de soluções. Diante do caso, os estudantes aproximam conceitos já estudados para a análise e conclusões em relação ao problema estudado. Pode ser utilizado antes de um estudo teórico de um tema, com a finalidade de estimular os estudantes para o estudo. É recomendado para possibilitar aos estudantes o contato com situações que podem ser encontradas na profissão e habituá-los a analisá-las em seus diferentes ângulos antes de tomar uma decisão.

Para Yin (2005), estudos de casos são estratégias preferidas quando: a) as questões de pesquisa forem do tipo “como” ou “por quê”; b) o investigador tiver um pequeno controle sobre aquilo que acontece ou que pode acontecer; e c) o foco de interesse for um fenômeno contemporâneo que esteja ocorrendo dentre alguns contextos de vida real. A grande vantagem desta estratégia é a riqueza dos detalhes que poderão ser obtidos (TRIVIÑOS, 1987; YIN, 2005).

Para Abreu; Masetto (1985, p. 69), o estudo de caso

[...] proporciona ao aluno a oportunidade de lidar com situações bem próximas da realidade se, entretanto, sofrerem outras pressões, inclusive a da urgência do tempo, que existem na vida profissional concreta. O aluno pode, calmamente, analisar as variáveis que estão atuando naquela situação, levantar hipóteses de solução e avaliar as consequências de cada uma; mais tarde, ao se tornar profissional, poderá transferir sua aprendizagem de sala de aula para situações mais complexas.

Pode-se dizer que o estudo de caso se caracteriza como oportunidade para que os estudantes realizem diferentes análises, de acordo com conhecimentos, experiências, perspectivas particulares e muitas vezes originais, sem a necessidade de chegar a uma solução única e convergente. Estimula a competência de aprender a analisar, criticar, tomar decisões, participar de grupos, respeitar pontos de vistas divergentes, abandonando-se o consumo de ideias alheias, cópias de soluções do passado muitas vezes inadequadas para o presente (GRILLO; GESSINGER. 2008).

Nesta direção, Lüdke; André (1996) apresentam algumas características do estudo de caso numa perspectiva crítica quando utilizado na pesquisa em educação que ao serem trazidas para sua utilização como estratégia de ensino, é possível destacar que o estudo de caso como estratégia de ensino: a) visa à descoberta: mesmo que o estudante parte de alguns pressupostos teóricos iniciais, procurará se manter constantemente atento a novos elementos que podem emergir como importantes durante o estudo; b) enfatiza a interpretação em contexto: para uma apreensão mais completa do objeto é necessário levar em conta o contexto em que ele se situa; c) busca retratar a realidade de forma completa e profunda: o estudante poderá revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação ou problema, focalizando-o como um todo; d) usa uma variedade de fontes de conhecimento: ao desenvolver o estudo de caso, o estudante recorre a uma variedade de dados, coletados em diferentes momentos, em situações variadas e como variedade de tipos de fontes; e) revela experiência vicária e permite generalizações naturalísticas: o estudante relata suas experiências durante o estudo, de modo que demais colegas e professor possam fazer as suas generalizações naturalísticas; f) procura representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes em uma situação social: a realidade pode ser vista sob diferentes perspectivas, não havendo uma única que seja a mais verdadeira; g) utiliza uma linguagem e uma forma mais acessível do que outros relatórios: a preocupação central ao desenvolver esse tipo de estratégia é a compreensão de uma instância singular.

Tomando essas contribuições como referência, pode-se afirmar que o estudo de caso oferece aos estudantes a oportunidade de direcionar sua própria aprendizagem em situações relativamente complexas. Os estudantes enfrentam situações/dilemas, reais ou fictícios, interagindo com os personagens e circunstâncias mencionadas no caso, de modo a compreender a situação e o contexto nele presente, com o intuito de solucionar o fato apresentado. Já o papel principal do professor consiste em ser um articulador na busca do conhecimento e ajudar o estudante a trabalhar com o tema proposto, desde a análise do problema considerado até as possíveis soluções envolvidas naquela situação.

O estudo de caso é um instrumento pedagógico que apresenta um problema mal estruturado, que não tem uma solução pré-definida, exigindo empenho do estudante para identificar o problema, analisar evidências, desenvolver argumentos lógicos, avaliar e propor soluções. Pode também ser definido como um problema que reproduz os questionamentos, as incertezas e as possibilidades de um determinado contexto que dispara a necessidade de uma tomada de decisão. O processo de chegar a uma decisão, por meio da análise e discussão individual e coletiva das informações expostas no estudo de caso, promove o raciocínio crítico e argumentativo dos estudantes.

Em função dessas características, o estudo de caso pode ser considerado uma estratégia de ensino que desafia o estudante a raciocinar, argumentar, negociar e refletir – habilidades bastante demandantes do ponto de vista cognitivo e social.

Um estudo de caso não precisa ser meramente descritivo. Ele pode ter um profundo alcance analítico e pode interrogar e confrontar a situação com outras já conhecidas e com as teorias existentes. Pode ajudar a gerar novas teorias e novas questões para futura investigação. Onde quer que seja necessário recortar a realidade e aprofundar a visão sobre uma parte específica da mesma, o estudo de caso é um procedimento metodológico que se tem revelado extremamente útil.

A conclusão desta parte é feita com o anúncio das principais características do estudo de caso como estratégia de ensino elaboradas a partir das contribuições enunciadas anteriormente:

a) Objetivam a descoberta: o estudante pode se manter atento a novos elementos que poderão surgir, buscando novas respostas e novas indagações no desenvolvimento do seu trabalho.

b) Enfatizam a interpretação contextual: para melhor compreender a manifestação geral de um problema, o estudante pode relacionar as ações, os comportamentos e as interações das pessoas envolvidas com a problemática da situação a que estão ligadas.

c) Têm por objetivo retratar a realidade de forma completa e profunda: o estudante pode enfatizar a complexidade da situação procurando revelar a multiplicidade de fatos que a envolvem e a determinam.

d) Usam várias fontes de informação: o estudante pode recorrer a uma variedade de dados, coletados em diferentes momentos, em situações variadas e com uma variedade de tipos de informantes.

e) Revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas: o estudante pode procurar relatar as suas experiências durante o estudo de modo que possa fazer as suas generalizações naturalísticas, por meio da indagação: o que eu posso (ou não) aplicar deste caso na minha situação?

f) Tentam representar os diferentes pontos de vista presentes em uma situação social: a realidade pode ser vista sob diferentes perspectivas, não havendo uma única que seja a verdadeira. Assim, o estudante pode trazer essas diferentes visões e opiniões a respeito da situação em questão e colocar também a sua posição.

g) Os relatos utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios, ou seja, os resultados de um estudo de caso podem ser conhecidos por diversas maneiras: a escrita, a comunicação oral, registros em vídeo, fotografias, desenhos, slides, discussões etc.

2. ESTUDO DE CASO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Dentre as várias estratégias de ensino existentes, o estudo de caso destaca-se como um procedimento didático que oferece um material rico e útil para a discussão, junto a estudantes. Na EPT pode ser utilizado, seja com a finalidade de ilustrar o uso de um procedimento, seja para estimular, em situação de ensino, o debate de um tema. Consiste na triangulação de pessoas, eventos e circunstâncias. O caso apresenta um problema relacionado ao tema que está sendo ensinado, acompanhado por informações contextuais e de fundo. Permite aos estudantes da EPT chegar a conclusões sobre as teorias relacionadas existentes, melhorar potencialmente práticas existentes, considerar e avaliar alternativas de ação, bem como aumentar a compreensão sobre as circunstâncias nas quais as decisões são tomadas. Além disso, um caso pode ser uma forma estruturada para compartilhar experiências, revelar desafios e oportunidades, com os quais uma determinada tecnologia se depara e comunicar lições aprendidas e práticas pioneiras que podem contribuir para resolução de situações similares.

Como instrumento didático, o estudo de caso, ao apresentar um problema decisório real, enfrentado pelo mundo do trabalho, pode oferecer um material rico e útil para a discussão junto aos estudantes. Expostos a uma forte dose de teoria, os estudantes têm a oportunidade de aplicar seus conhecimentos técnicos em situações concretas e complexas, cercadas de incerteza e inacabadas. Os casos ajudam na elaboração de problemáticas teóricas e empíricas que, muitas vezes, podem suscitar novos temas para investigação.

Masetto; Kleinfeld *apud* Saraiva Junior; Costa (2011) apresentam pontos fortes que podem contribuir para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem da EPT, conforme podem ser vistos a seguir:

- a) Proporciona ao estudante que mantendo contato com uma situação real da sua formação profissional, realize uma análise diagnóstica da situação, levando em conta as variáveis componentes.
- b) Incentiva o estudante a buscar informações para resolver situação-problema relacionado com sua formação profissional.
- c) Proporciona ao estudante aplicação de teorias aprendidas à situação-problema, integrando teoria e prática.
- d) Possibilita que o estudante aprenda a trabalhar em equipe, quando houver discussão para a busca de soluções para a situação-problema.
- e) Oferece experiência ao estudante de desenvolver capacidade de analisar problemas relacionados com sua formação profissional e encaminhar soluções e de se preparar para enfrentar situações reais e complexas do mundo do trabalho, mediante a aprendizagem em um ambiente não ameaçador.
- f) Auxilia na compreensão de como os professores pensam sobre a resolução de problemas reais.
- g) Auxilia os estudantes no aprendizado de questões específicas de sua formação profissional e a refletirem profissionalmente sobre problemas práticos.

Além disso, o estudo de caso na EPT oportuniza aos estudantes adquirir novos conhecimentos sobre uma temática relacionada à sua área de formação profissional podendo incentivar o desenvolvimento de pesquisas para tornar a resolução do problema mais praticável. Envolvendo-se num estudo de caso, o estudante tem a oportunidade de conhecer conceitos interdisciplinares. Na maioria das vezes, a resolução dos problemas envolve áreas distintas das trabalhadas ao longo de um único componente curricular. Também, o estudo de caso proporciona uma visão sistêmica daquilo que está sendo estudado, o que fornece condições para que o estudante da EPT aprenda a hierarquizar conceitos e a utilizá-los de forma consistente e integrada.

Grillo; Gessinger (2008) destacam que o principal objetivo do estudo de caso é desenvolver a capacidade de análise de uma situação concreta e de síntese de conhecimentos construídos. Na EPT, o estudo de caso pode ainda: a) possibilitar aos estudantes a interpretação de situações-problema relacionadas com sua formação profissional e a construção de hipóteses de soluções para as mesmas; b) desenvolver nos estudantes a habilidade de expressão, de tomada de decisões e de argumentação e c) ampliar o vocabulário dos estudantes, assim como estimular o trabalho em grupo e consequente respeito de opiniões divergentes.

Apoiado nas contribuições de Anastasiou; Alves (2006), pode-se afirmar que a utilização da estratégia de estudo de caso na docência da EPT oportuniza a produção de um forte potencial de argumentação junto aos estudantes e refere-se tanto ao momento de construção do conhecimento como da síntese.

[...] Aspectos relacionados à mobilização para o estudo são determinantes para o envolvimento de todos no estudo e busca de solução do caso proposto. O caso deve ser do contexto de vivência do estudante, ou de parte de uma temática em estudo. Quanto mais desafiador for o assunto, maior a possibilidade de se manter os estudantes envolvidos. As soluções não devem ser comparadas com os dos demais grupos, mas entre o esforço do próprio grupo. Preponderam aqui, categorias da construção do conhecimento como a da significação e da práxis (ANASTASIOU; ALVES, 2006, p. 91).

Nesta direção, pode-se afirmar que o estudo de caso na EPT, compreendido como estratégia de ensino pautada na realidade do estudante e do mundo do trabalho, contribui para a construção de conhecimentos que fazem sentido ao estudante e não se restringem apenas à memorização de conceitos e fatos, sem nenhuma relação com o dia a dia ou com questões socialmente relevantes, ou seja, uma estratégia que proporciona ao aprendiz uma melhor compreensão do mundo do trabalho e das coisas que acontecem ao seu redor.

3. PROCEDIMENTOS PARA UTILIZAR O ESTUDO DE CASO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

A análise de procedimentos para a utilização do estudo de caso apresentada neste trabalho é oriunda de observações realizadas no curso Técnico em Informática integrado ao ensino médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC) - Campus Chapecó e no curso Técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) - Campus Sertão nos meses de maio e junho de 2016. Utilizou-se como fundamentação para essas observações as ideias de Barton; Ascione (1984) onde dispõe que observar é um processo que possui partes em seu desenrolar: o objeto observado, o sujeito, as condições, os meios e o sistema de conhecimentos, a partir dos quais se formula o objetivo da observação são fundamentais para o desenvolvimento de uma boa pesquisa. Sendo assim, as condições de observação são circunstanciais, ou seja, é o contexto natural ou artificial no qual o fenômeno social se manifesta ou se reproduz. Por sua vez, o sistema de conhecimento é o corpo de conceitos, categorias e fundamentos teóricos que embasa a pesquisa (REYNA, 1997).

Por meio das observações realizadas, a pesquisa se encaminhou para a descrição de algumas orientações para que o estudo de caso possa ser utilizado como uma estratégia de ensino que permite a crítica de uma educação meramente instrumental, focada no mercado de trabalho; que transcenda à compreensão da técnica e dos conhecimentos técnicos como parte da produção humana e quebre a hierarquia entre os conhecimentos técnicos e gerais da EPT.

Como destaca Peres; Santos apud André (2013), existem três pressupostos que devem ser considerados no uso do estudo de caso: “[...] 1) o conhecimento está em constante processo de construção; 2) o caso envolve uma multiplicidade de dimensões; e 3) a realidade pode ser compreendida sob diversas óticas” (p. 97).

Tomando essas inferências como fundamentos para a docência da EPT assim como as observações realizadas e contando com as contribuições de Graham (2010), os professores que atuam na educação profissional podem criar seus próprios casos ou usar aqueles já existentes devendo levar em conta:

- O que você deseja que os alunos aprendam com a discussão do caso?
- Que conhecimentos os alunos já possuem que podem ser aplicados no caso?
- Quais questões podem ser levantadas na discussão?
- Como o caso e a discussão serão introduzidos por você?
- Como os alunos devem se preparar? Precisam ler o caso com antecedência? Pesquisar? Escrever algo?
- Que instruções você precisa fornecer aos alunos sobre o que devem fazer e cumprir?
- Você planeja dividir os alunos em grupos ou a discussão ocorrerá com a turma toda?
- Você usará simulações de papéis, facilitadores ou relatores? Se afirmativo, como o fará?
- Quais são as questões de abertura?
- Quanto tempo é necessário para que os alunos discutam o caso?
- Que conceitos devem ser aplicados durante a discussão?
- Como você avaliará os alunos? (GRAHAM, 2010, p. 42).

Deve lembrar ainda que um estudo de caso como estratégia de ensino na EPT deve ser:

- Aberto: não limitado a apenas uma resposta certa.
- Conectado a conhecimentos previamente adquiridos ou relevantes, cruciais para os objetivos pedagógicos.
- Evocativo: questões que provoquem diferentes opiniões, perspectivas e debates.
- Relevante para a cultura, a conjuntura atual e os objetivos de aprendizagem em pauta.
- Sustentável: independentemente de sua extensão, fornecer informações, complexidades e desafios suficientes para que seja proveitoso durante todo o tempo do exercício (GRAHAM, 2010, p. 44).

As observações realizadas revelaram que para o desenvolvimento do estudo de caso na EPT, é necessário que o professor exponha o caso a ser estudado (distribui ou lê o problema aos estudantes), que pode ser um caso para cada grupo ou o mesmo caso para diversos grupos. O grupo deve analisar o caso, expondo seus pontos de vista e os aspectos sob os quais o problema pode ser enfocado. O professor deve retomar os pontos principais, analisando coletivamente as soluções propostas. Na sequência o grupo de estudantes deve debater as soluções, discernindo as melhores conclusões.

Esta dinâmica parece ser essencial no processo ensino-aprendizagem da EPT, especialmente se os estudantes forem concebidos como sujeitos inacabados e que terão problemas novos referentes com sua formação profissional, cujas soluções eles não levarão prontas da sala de aula. Desta forma, o estudo de caso se torna interessante, pois possibilita o estudo de situações diferentes e próximas daquelas que encontrará na atuação profissional presente ou futura. Os estudos realizados e as aprendizagens correspondentes servirão de referências para solucionar problemas que serão encontrados no mundo do trabalho.

Considerando essas dimensões e as contribuições de Grillo; Gessinger (2008), a seguir são anunciados procedimentos, ações e condições que podem contribuir para a utilização do estudo de caso na EPT:

a) Inicialmente o professor deve elucidar os objetivos da atividade e a dinâmica a ser adotada e logo após deve propor a situação detalhada, real ou fictícia, para exercício coletivo, utilizando-se dos conhecimentos dos estudantes. Deve recomendar aos estudantes que, enquanto tomam conhecimento da situação, façam mentalmente indagações e destaquem aspectos considerados importantes. Pode ainda dispor de um pequeno espaço para obtenção de mais informações ou esclarecimentos pelo professor de dúvidas suscitadas.

b) O professor, durante o desenvolvimento do estudo, apresenta orientações em relação a pontos importantes, as possíveis digressões, mas sem assinalar sua visão pessoal sobre o problema, para não interferir na reflexão. Pode anotar no quadro contribuições significativas e principalmente as propostas originais ou as possíveis soluções apresentadas, o que facilita a recapitulação final. Todos esses encaminhamentos são optativos e ficam na dependência do professor;

c) Os estudantes, então, analisam o caso, apresentam seus pontos de vista, trocam ideias e opiniões, examinam e discutem diversos aspectos, a partir da consideração de fatores-chave de situações;

d) Cada estudante usa um tempo para anotar suas decisões ou conclusões, justificando-as. Tais anotações deverão ser, posteriormente, revisadas e consolidadas e relatadas ao grande grupo;

e) Uma etapa final ainda pode constar da reorganização de todas as respostas dos grupos, revisando-se fundamentos, explicitando-se conceitos e teorias, num exercício de aplicação das conclusões a situações novas ou gerais.

Prosseguindo na busca de aportes para a implementação do estudo de caso na EPT, além dos indicadores manifestados nas observações realizadas, as contribuições de Anastasiou; Alves (2006) merecem ser destacadas. Direcionando esses subsídios para a docência da EPT, a utilização do estudo de caso como estratégia de ensino pode seguir os seguintes passos:

a) o professor deve inicialmente expor o caso a ser estudado (distribuir ou ler o problema aos estudantes), que pode ser um caso para cada grupo ou o mesmo caso para diversos grupos de estudantes;

b) o grupo de estudantes deve analisar o caso, expondo seus pontos de vista e os aspectos sob os quais o problema pode ser enfocado;

c) o professor deve retomar os pontos principais, analisando coletivamente as soluções propostas;

d) o grupo de estudantes deve debater as soluções, distinguindo as melhores conclusões.

Anastasiou; Alves (2006) destacam ainda que cabe ao professor selecionar o material de estudo, apresentar um roteiro para trabalho, orientar os grupos no decorrer do trabalho e elaborar instrumento de avaliação. Já para analisar um caso torna-se necessário:

- Descrição do caso: aspectos e categorias que compõem o todo da situação. Professor deverá indicar categorias mais importantes as serem analisadas.

- Prescrição do caso: estudante faz proposições para mudança da situação apresentada.

- Argumentação: estudante justifica suas proposições mediante aplicação dos elementos teóricos de que dispõe.

Outro fator importante para o processo ensino-aprendizagem da EPT é que o caso deve seguir alguns aspectos importantes na sua elaboração, tais como: deve ter utilidade pedagógica, ser relevante ao leitor, despertar interesse pela questão, ser atual, provocar um conflito, criar empatia com os personagens, forçar uma decisão, ter aplicabilidade geral, narrar uma história e incluir citações.

As observações realizadas também revelaram que após a escolha da forma como o caso será trabalhado com os estudantes e a elaboração do mesmo, torna-se necessário outra etapa que consiste na formulação de questões a serem trabalhadas pelos estudantes, considerando os objetivos esperados com a sua aplicação. Nessa etapa devem ser contemplados os conteúdos científicos, as habilidades que se deseja que os estudantes adquiram, as formas como os conceitos a serem aprendidos serão desenvolvidos e sua execução na formulação da possível solução a ser apresentada.

Diante dessas considerações, pode-se afirmar que a utilização de casos na EPT pode ocorrer de diferentes formas. Os casos podem ser colocados em funcionamento no contexto de promoção de discussão em pequenos grupos,

com posterior solicitação de apresentação da sua resolução, seja na forma escrita ou oral. Nesta direção, Queiroz (2015, p. 19) destaca que esta dinâmica pode ser desencadeada por meio dos seguintes passos:

1. Ler o caso e fazer a identificação e esclarecimento das palavras e expressões desconhecidas. Nesta etapa existe a possibilidade de ocorrer a elucidação do significado de todas elas pelos membros do grupo ou de persistirem dúvidas com relação a algumas. A busca pelo significado daquelas que não foram esclarecidas é entendida como “objetivo de aprendizado”.
2. Identificar qual(is) é(são) o(s) problema(s) em pauta no caso. Não cabe neste passo procurar identificar a causa para o(s) problema(s) nem tampouco discutir as possíveis soluções para o caso.
3. Discutir o problema que permeia o caso por meio da expressão de conhecimentos prévios dos membros do grupo a seu respeito. Em seguida, cabe a formulação de hipóteses sobre o(s) problema(s) identificado(s).
4. Resumir a discussão, a partir do resgate do(s) problema(s), das hipóteses aventadas e das contribuições advindas dos conhecimentos prévios levantados.
5. Formular objetivos de aprendizado a partir da identificação de aspectos que ainda precisam ser estudados para o alcance da solução para o caso.
6. Buscar informações de forma individual, tendo em vista agregar ao grupo conhecimentos que permitam o alcance da solução para o caso.
7. Retornar ao grupo, compartilhar com ele as informações adquiridas na etapa anterior e procurar a solução para o caso. Esta pode ser alcançada neste segundo encontro entre os membros do grupo ou pode ser necessário um retorno aos passos anteriores antes da finalização da tarefa.

Por fim, Herreid apud Queiroz; Cabral (2016) apresentam características de um “bom caso”, que podem ser considerados na EPT, conforme segue: “[...] • Narra uma história; • Desperta o interesse pela questão; • Deve ser atual; • Produz empatia para com as personagens centrais; • Inclui diálogos; • É relevante ao leitor; • Tem utilidade pedagógica; • Provoca um conflito; • Força uma decisão; • Tem generalizações; • É curto” (p. 13).

4. E, PARA CONCLUIR... ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O percurso da produção deste trabalho mostrou que o processo ensino-aprendizagem desenvolvido por meio de estudo de caso na EPT ocorre por meio do direcionamento da aprendizagem para situações relativamente complexas; instigadas e alimentadas teoricamente pelos professores, que estabelecem conexões a partir dos conhecimentos cotidianos dos estudantes, cujas expectativas, desejos e interesses são mobilizados na construção dos conhecimentos.

O estudo de caso como estratégia de ensino possibilita a participação, cooperação e articulação entre estudantes e professores, promovendo o rompimento das dicotomias estabelecidas pelo paradigma tradicional de educação tão presente na EPT e a aproximação entre teoria e prática numa perspectiva interdisciplinar da situação em estudo, portanto sem fragmentação disciplinar.

Trabalhar com estudo de caso como estratégia de ensino significa lidar com ambiguidades, soluções provisórias, variáveis e conteúdos não identificáveis inicialmente e emergentes no processo. O planejamento é a espinha dorsal das ações a serem desenvolvidas e vai se aperfeiçoando durante a execução que se traduz numa atividade que rompe com as barreiras disciplinares e caminha em direção a uma postura interdisciplinar capaz de promover a compreensão crítica e a transformação da realidade.

O desenvolvimento do estudo de caso na EPT requer do professor a tarefa de saber explorar pedagogicamente as potencialidades que o caso propicia, aproveitando a oportunidade para recriar sua prática, articulando diferentes interesses e necessidades dos estudantes, o contexto, a realidade e a sua intencionalidade pedagógica. Deve estar consciente da direção que as atividades educacionais devem assumir e que objetivos devem ser atingidos. Isto significa que a prática do professor deve ser orientada por uma pedagogia relacional e muito mais complexa do que simplesmente dizer que é baseada por meio de estudos de casos.

Juntos com os professores, os estudantes precisam compreender que a aprendizagem ocorre ao longo da vida e que esses momentos vivenciados no estudo do caso têm a finalidade de provocar um processo que leve a refletir, discutir e atingir a produção do conhecimento tão difundida na EPT

As considerações aqui situadas sobre o estudo de caso como estratégia de ensino para a EPT são inacabadas e requerem ser aprofundadas e melhor validadas em outros trabalhos de pesquisa. Trata-se de um tema fecundo para novas investigações, não só para recriar o processo de docência da EPT como também para possibilitar a formação de profissionais mais autônomos, participativos e críticos, capacitados a refletir e produzir novos conhecimentos.

REFERÊNCIAS

- ABREU, M. C.; MASETTO, M. T. **O professor universitário em aula**. São Paulo: MG Editores Associados, 1985.
- ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (Org.) **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 6. ed. Joinville(SC): Univille, 2006.
- ANDRÉ, M. E. D. A. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013. Disponível em: file:///D:/Downloads/753-1673-1-SM%20(1).pdf. Acesso em: 10 set. 2016.
- BARTON, E. J.; ASCIONE, F.R. Direct observation. In: OLLENDICK, T. H.; HERSEN, M. **Child behavioral assessment**: principles and procedures. New York: Pergamon Press, 1984. p. 166-194.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília(DF): Imprensa Nacional, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 08 set. 2016.
- GRAHAM, A. Como escrever e usar estudos de caso para ensino e aprendizagem no setor público. **ENAP. Estudos de Caso**. Brasília: ENAP, 2010. 214p. Disponível em: http://antigo.enap.gov.br/images/livro_andrew_graham.pdf. Acesso em: 29 set. 2016.
- GRILLO, M. C.; GESSINGER, R. M. Estudo de caso. In: FREITAS, A. L. S.; GESSINGER, R. M.; GRILLO, M. C. **A gestão da aula universitária na PUCRS**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.
- LÜDKE, M. ; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- QUEIROZ, S. L. **Estudo de casos aplicados ao ensino de ciências da natureza** – ensino médio, 2015. Disponível em: http://www.cpsctec.com.br/cpsctec/arquivos/natureza_estudo_casos.pdf. Acesso em: 10 set. 2016.
- _____; CABRAL, P. F. O. (orgs.). **Estudos de caso no ensino de ciências naturais**. São Paulo: Art Point Gráfica e Editora, 2016.
- REYNA, C. P. **Vídeo e pesquisa antropológica**: encontros e desencontros. Biblioteca on-line de Ciências da Comunicação. 1997.
- SARAIVA JUNIOR, A. F.; COSTA, R. P. da. Análise comparativa entre a teoria e prática de ensino em graduação em Engenharia de Produção. **GEPROS. Gestão da Produção, Operações e Sistemas**. Bauru(SP), ano 6, n. 3, p. 169-184, jul-set. 2008. Disponível em: file:///D:/Downloads/393-2364-1-PB.pdf. Acesso em: 29 ago. 2016.
- TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.
- YIN, R. K.. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre(RS): Bookman, 2005.

APRENDIZAGEM: UM BREVE LEVANTAMENTO COM PROFESSORES

Crisley Maciel Dalla Costa

crisley-dalla@bol.com.br

Franciana Dayana Pereira

franci_dpp@hotmail.com

Universidade do Oeste de Santa Catarina

Eixo 2: Estratégias e experiências educativas

Categoria: Pôster

Resumo: Esta pesquisa tem o objetivo de identificar os modelos pedagógicos aplicados no cotidiano escolar, coletar dados sobre a compreensão que alguns professores possuem sobre o processo do aprender, e nesse processo, o papel que é atribuído ao professor e ao aluno. Esta pesquisa bibliográfica e eletrônica, além de pesquisa de campo sobre a aprendizagem. As respostas foram analisadas de acordo com o conhecimento produzido por autores da área, onde observou-se que a maioria dos professores fundamentam sua prática no modelo construtivista.

Palavras-chave: Modelos pedagógicos. Aprendizagem. Professor. Aluno.

APRENDIZAGEM UM PROCESSO DE TROCAS

A aprendizagem é um processo que ocorre ao longo da vida dos seres humanos, entretanto nem sempre se pensou desta maneira. A aprendizagem foi o objeto de estudo de vários pesquisadores e, conforme o modelo epistemológico desses estudiosos, podemos perceber a sua maneira de apresentar como ela acontece. Em nossos estudos, podemos perceber mais a influência de duas grandes teorias epistemológicas: a do empirismo e a do construtivismo.

Na pesquisa realizada, os entrevistados possuem uma visão construtivista do que é aprendizagem, pois destacam ser um processo; ser a assimilação de conhecimento; e ser uma transformação. Para Becker (2001, p.24), a “Aprendizagem é, por excelência, construção; ação e tomada de consciência da coordenação das ações”.

Para os entrevistados, o papel do professor é o de mediador. Becker (2001) explicita que o professor além de ensinar, precisa observar até onde seu aluno já construiu o conhecimento para, a partir daí, construir condições que favoreçam as aprendizagens futuras.

Furtado (2010) com base em Ausubel sugere a organização da aula em três grandes momentos: a organização prévia; a apresentação propriamente dita do novo conteúdo; e o último momento é dedicado a estrutura cognitiva, onde o professor deve propor atividades de construção e de desafios, além de levar o aluno a realizar novas relações e reorganizar o conteúdo. Assim, a mediação consiste na observação do desenvolvimento do aluno e do objeto a ser apreendido, além da criação de condições para que o aluno desempenhe o seu papel.

Para os entrevistados, o papel do aluno no processo de aprendizagem é de ser ativo e participante, dessa maneira, o professor deve propor aos alunos atividades de construção e de desafios, levando-os a realizar novas relações e organizações do conhecimento. Observa-se que, de acordo com cada proposta pedagógica, são utilizados recursos diferentes para atender o objetivo de efetivação da aprendizagem, assim os recursos são ferramentas fundamentais. A partir das respostas coletadas podemos perceber o quão importante são os recursos utilizados e mais, o quão fundamental é a consciência do professor sobre a utilização dos mesmos.

Em suma, a aprendizagem é um processo de construção do conhecimento que ocorre de acordo com as capacidades cognitivas do sujeito e na interação deste com o meio. Desta maneira, o professor deve ser o agente mediador da relação aluno e conhecimento, pautando sua prática em ações que possibilitem uma desacomodação do conhecimento já construído para a construção do novo.

De maneira geral, os professores entendem que a aprendizagem é um processo de construção do conhecimento, no qual seu papel é o de mediador, revelando ser relevante a utilização de recursos diversos para a efetivação da aprendizagem, mas principalmente que o aluno deva ser um agente ativo.

Observa-se que o professor, por possuir conhecimento de como a aprendizagem ocorre, deve ter consciência do trabalho que está desenvolvendo, planejar as ações levando em consideração as estruturas cognitivas, a maneira de apresentar o conteúdo, propiciar a ação do aluno sob o objeto, mas sem deixar de estabelecer vínculos afetivos com o seu aluno. Assim, o processo de aprendizagem pode acontecer de maneira significativa.

REFERÊNCIAS

BECKER, Fernando. *A Epistemologia do Professor: o cotidiano da escola*. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

FURTADO, J. C. Entender como se aprende para aprender como se ensina. In: WAJNSZTEJN, A. C. et al (Org.) **Desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem escolar: o que o professor deve dominar para ensinar bem?** Curitiba: Ed. Melo, 2010.p. 47-52.

VALENTE, J. A. Criando oportunidades de aprendizagem continuada ao longo da vida, n.15. **Revista Pátio**. Porto Alegre: Artmed, ano 4, n.15. Nov.2000/jan.2001. p. 8-1

ZÉ CARIOCA – O BRASIL ENCARNADO EM PENAS E MALANDRAGEM: UMA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR

Michel Felipe Moraes Mesalira¹

Maikon John Berto²

Cristiane Aparecida Fontana Grumm³

ESTRATÉGIAS E EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS

RESUMO

O presente trabalho apresenta uma proposta de prática docente na utilização do recurso audiovisual. Propõe-se a interdisciplinaridade entre a história e a linguagem através do elemento fílmico. Este recurso permite que sejam explorados outros saberes além daquele que tradicionalmente é apresentado como a “verdade histórica”, somado a isso, uma proposta para análise textual. Indica-se ao professor um passo a passo teórico-metodológico que pode contribuir para a aplicação desta proposta. Entende-se, a partir de alguns teóricos, a relevância de apresentar o contexto histórico aos educandos e desenvolver a análise do audiovisual como um documento e texto discursivo.

Palavras chave: Recurso audiovisual. Interdisciplinaridade. Documento histórico. Análise do discurso.

INTRODUÇÃO

O cinema reproduz imagens, discursos, mitos e é capaz de ser campo de disputa de diferentes grupos sociais que propõem suas ideologias políticas como hegemônicas (KELLNER, 2001, p. 10-11; VALIM, 2006, p. 28). Em outras palavras, o cinema faz parte da cultura da mídia, conceito proposto por Douglas Kellner nos anos 1990, que é capaz de “designar tanto a natureza quanto a forma das produções da indústria cultural (...) e seu modo de produção e distribuição” (KELLNER, p. 52).

Como aponta Kellner (2001, p. 59), o “prazer em si não é natural nem inocente”, e continua, “ele é aprendido (...) algumas pessoas aprendem a rir de piadas racistas ou aprendem a sentir prazer com o uso brutal da violência”. Entende-se que os filmes da Disney Productions sejam indiscutivelmente belos em sua estética e com poder de recepção inigualável, tornando-os reconhecidos por qualquer um. Napolitano (2003, p. 75) comenta existir um “naturalismo ‘hollywoodiano’, a montagem neutraliza a descontinuidade elementar da obra fílmica”, (...) ritmo homogêneo e fluência narrativa rápida”, causando no espectador a “impressão de realidade”.

Em 1942, sob a liderança de Walt Disney, um grupo composto por escritores, desenhistas e músicos chegam na América Latina compondo uma verdadeira “expedição” com o propósito de conhecer e produzir uma película sobre Brasil, Argentina, Chile e Peru. Essa película foi chamada Saludos Amigos ou, na tradução literal, Alô, Amigos. Foi exibida pela primeira vez no dia 24 de agosto de 1942, no Rio de Janeiro.

A presente proposta de prática pedagógica pretende analisar o filme em sala de aula como um documento histórico numa perspectiva interdisciplinar. Além disso, demonstrar-se-á como nem sempre o cinema foi tratado dessa maneira e será proposto uma análise fílmica.

QUANDO O CINEMA SE TORNA DOCUMENTO

Quando se define o filme como documento é preciso compreendê-lo também como monumento. Isso implica na superação do fato histórico como expressão objetiva e inocente do passado e assumi-lo como uma narrativa das sociedades no tempo. Através do documento é possível inferir em que medida ele é instrumento de poder (LE GOFF, 2003, p. 525-538) e, dessa forma, perceber a impressão, voluntária ou involuntária, de determinada imagem representativa dessas sociedades.

A ideia principal apresentada por Ferro (1976, p. 05-06) é de que no cinema “um gesto poderia ser uma frase”, e um olhar, “um longo discurso (...) significaria que a imagem (...), esses passantes, essa rua, esse soluço, esse juiz

¹ Graduando em Pedagogia pelo Instituto Federal Catarinense campus Videira (IFC). Bolsista de Iniciação Científica. E-mail: michel.ifc.videira@gmail.com

² Licenciatura em Letras pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: maik.two.lessons@gmail.com

³ Mestrado em História pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professora de Educação Básica, Técnica e Tecnológica do Instituto Federal Catarinense, campus Videira. E-mail: cristiane.grumm@ifc-videira.edu.br

distraído (...) constituem a matéria de outra história (...) uma contra-análise da sociedade”. É esse conceito de contra-análise que, se devidamente apropriado, desconstrói a ideia de verdade contida em uma produção fílmica. Na perspectiva da contra-análise, entende-se o filme pela sua narrativa, cenário, autor, produção, público, crítica e regime. O exercício de descobrir o latente subjugado no aparente.

Saber se o filme analisado é fiel em seus diálogos, à caracterização estética das personagens ou à reprodução dos costumes de um momento histórico é importante, mas não se limita nesta percepção absoluta do real. Acresce-se a ilusão subjetiva, como especulação do historiador e que atribui um sentido estético que lhe é próprio, mas nem a objetividade e nem a subjetividade são suficientes. O importante é perceber e entender o porquê das adaptações, omissões e falsificações contidas no filme (NAPOLITANO, 2005, p. 237).

Nesta perspectiva, duas questões podem ser levantadas: o que o filme diz e como diz? (NAPOLITANO, 2005, p. 245). Ou seja, ao analisar o filme *Saludos Amigos* (especificamente o curta-metragem *Aquarela do Brasil*) procura-se compreender como aparecem as organizações sociais, as representações, a seleção de cenas, cores, lugares, o que é demandado ao espectador (simpatia? emoção? Reflexão?), entre outros.

O USO DO CINEMA NA SALA DE AULA

A proposta aqui apresentada é o uso do audiovisual em sala de aula a partir da interdisciplinaridade entre história e língua portuguesa. Em primeiro lugar, destaca-se a razoabilidade da inserção deste recurso porquanto documento e texto. Para a história significa superar o ensino ufanista das origens, dos grandes feitos e seus heróis – com objetivo único de formar o sujeito para a pátria – e permitir que o educando possa analisar o documento e desenvolver relações presente-passado e a compreensão da pluralidade de memórias (SCHMIDT, 2004, p. 45-50).

Para a língua portuguesa o filme assume a forma de um texto altamente complexo na empregabilidade de diversos recursos da linguagem verbal e não-verbal. Uma vez que a língua se constitui de processos e variações entre os dois modos de linguagem e é capaz de absorver a compreensão de ambos. O uso dos signos (recursos visuais e de áudio empregados na construção fílmica) atuam como extensões do discurso, e ao mesmo tempo, fixa-o ajudando na aceitabilidade da mensagem.

O que se pode afirmar é que a “sociedade não é mostrada, mas encenada” (NAPOLITANO, 2005, p. 276). O ponto central dessa proposta é desconstruir/desmontar os discursos, valores e ideologias dominantes para ressignificá-los e propor esse exercício em sala de aula.

Trata-se de instrumentalizar os alunos a explorar, em diferentes situações de aprendizagem, fontes documentais diversas; relacionar eventos e sujeitos históricos; perceber transformações e permanências, semelhanças e diferenças; diferir conceitos próprios de um contexto; enfim, pesquisar e refletir. O que o professor pode privilegiar é o questionamento dos alunos, suas dúvidas ou hipóteses sobre o recorte da história estudado (BRASIL, 1998, p. 45-78).

Ao professor, portanto, cabe o papel de mediador e de parceiro experiente na cultura. Essa mediação é importante, pensando na leitura de um texto fílmico, para que o educando seja capaz de fazer essa leitura sozinho, aproximando-se do conceito vygotskiano de zona de desenvolvimento proximal⁴ (VYGOTSKY, 2008, p. 129).

Esta proposta converge para o cinema comercial – e não para vídeos educativos que foram elaborados para o uso didático. Segundo Napolitano (2003, p. 11-12), o uso do cinema (comercial) em sala de aula sintetiza a estética, lazer, ideologia e os valores sociais mais gerais de uma época.

O desafio está em propor aos educandos leituras críticas e a relação conteúdo/linguagem do audiovisual (NAPOLITANO, 2003 p. 15). A escolha de alguns personagens postos como protagonistas e a seleção de um evento que descortine o contexto histórico é uma diretriz para atuação do professor, que seleciona, avalia e insere um momento histórico sob novos significados e interlocutores. Essa aprendizagem se dá através da pesquisa, análise, confrontação, interpretação e organização dos conhecimentos históricos (BRASIL, 1998, p. 45-78). Em linhas gerais, o professor media esse salto de um momento que seria puramente prazer e comoção para uma razão mais direcionada (NAPOLITANO, 2003, p. 15).

A crítica feita por Abud (2003, p. 188), é que, grosso modo, os professores, ao analisarem uma produção fílmica, restringem-se ao conteúdo. Como por exemplo, usá-lo como ilustrativo do aprendizado em sala de aula. O que a autora defende é que “as imagens merecem estar em sala de aula porque sua leitura nunca é passiva” (ABUD, 2003, p. 188). O filme não ilustra e não reproduz a realidade, mas a constrói pela linguagem e dentro de um contexto histórico.

⁴ Vygotsky constrói o conceito da ZDP a partir do conceito de “período sensível” e o ensino da escrita precoce, de Montessori. Não obstante, seu conceito da fala egocêntrica representaria o processo pelo qual a criança improvisa a ausência do adulto e estaria se aproximando da autonomia. Ver: VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

Inicialmente, alude Schmidt (2004, p. 96), o aluno deve ser capaz de identificar o documento – no caso, o audiovisual – e depois, deve formular questões e construir suas próprias hipóteses: O que o filme diz? O que posso deduzir a partir disso? Até que ponto ele é fiel e, assim, posso entendê-lo como a materialização da verdade? Quais outras fontes posso recorrer para validar ou refutar aquilo que acabou de ser apresentado no filme?

Além destas questões, o professor deve incitar outras como: o filme pretende atingir a um grupo específico de pessoas ou não? Quais objetivos movem o filme? Como a realidade é apresentada e por quê? O que está enfatizado no filme? Revela intenções do seu produtor? Qual é o contexto em que ele está e qual o grau de implicação? O que devo conhecer antes de assisti-lo que permitiria compreendê-lo melhor? (SCHMIDT, 2004 p. 101).

Assim, problematizar o conhecimento histórico significa (i) “partir do pressuposto de que ensinar história é construir um diálogo entre o presente e o passado; e (ii) não reproduzir conhecimentos neutros e acabados sobre fatos que ocorreram em outras sociedades e outras épocas” (SCHMIDT, 2004, p. 52).

Ao problematizar o audiovisual o professor deve pesquisar:

1. Os dados técnicos: título, ano de lançamento, diretores, produtores, roteiristas, distribuição, música, direção de arte, figurino, edição, bilheteria.
2. O contexto histórico da produção e distribuição; os interesses comerciais e as intenções implícitas à produção; outras informações relevantes.

A partir das informações pesquisadas, deve-se dissecar o audiovisual: as características físicas e psicológicas das personagens; a ambientação e caracterização das cenas; promover a análise detalhada e apurada do figurino, das cenas, das falas das personagens, das seleções, escolhas, recortes e perspectivas utilizados; identificar a intencionalidade e os interesses comerciais, ideológicos e estéticos nos recortes, escolhas e seleções.

Com base nessas premissas, analisar o audiovisual exige “articular a linguagem técnico-estética”, ou seja, seus códigos internos de funcionamento, e as “representações da realidade histórica ou social nela contidas”, ou seja, seu conteúdo narrativo propriamente dito (NAPOLITANO, 2005, p. 237). Em outras palavras, o trabalho com cinema exige tanto a decodificação de natureza técnico-estética quanto a decodificação de natureza representacional.

A CONSTRUÇÃO DO DISCURSO NO RECURSO AUDIOVISUAL

O desenvolvimento dos processos de argumentação está intrinsecamente ligado à construção do discurso. Desta forma, os elementos básicos utilizados no texto propõem que o indivíduo, quando assume o papel de autor do texto, percorra um caminho através de suas vivências e experiências, influenciando assim na construção do sentido, a sua tese sobre determinado assunto.

Na produção textual, o autor tenciona seu entendimento através do uso das palavras para que o leitor tenha acesso especificamente ao que se quer dizer; assim o autor busca influenciar o interlocutor na sua própria interpretação. Chamamos esse efeito de intencionalidade, como define Beaugrande e Dressler (2002).

A atitude do produtor de que o conjunto de ocorrências deva constituir um texto coeso e coerente, instrumental ao cumprir as intenções do produtor; por exemplo, distribuir conhecimento ou alcançar uma meta específica em um plano.

Contudo a aceitação da intencionalidade está diretamente ligada aos fatores oferecidos ao interlocutor. Contudo, não se pode observar os mesmos fatores na fala, em que se encontram com elementos externos ao texto, como expressão facial e corporal, tonalidade e ritmo. Da mesma forma, o texto cinematográfico carrega consigo inúmeros recursos na construção da sua intencionalidade, através do uso de conjunto de símbolos que vão de simples palavras colocadas no plano de fundo da cena, locais e até dentro da fala dos personagens e sua interação com o ambiente.

O processo que toma como parte os elementos oferecidos ao interlocutor é chamado de referencialidade. Parte do pressuposto que existe uma realidade extramental, porém sua apropriação assume implicações sociais e culturais, que são chamadas de *versões públicas do mundo*. A referencialidade consiste em uma atividade discursiva em que a realidade é mantida, construída, reconstruída e alterada pela forma como os sujeitos sociocognitivamente interagem com o mundo. Em outros termos, os sujeitos interpretam o mundo através da interação com o entorno físico, social e cultural. Na interpretação do processo de referencialidade os objetos são oriundos das realidades sócio-históricas e culturais, organizadas e construídas na atividade discursiva, que propõe relação entre palavras e os objetos ou sentidos com o meio e a vida do telespectador, tomados como signos. Como propõe Saussure, ao evidenciar os sistemas de comunicação humanas, a língua é um sistema em que os termos são solidários e o valor de um resulta tão-somente da presença simultânea de outros (SAUSSURE, 2002, p. 133).

Segundo a semiótica, os filmes podem caracterizar um tipo de discurso e são encarados como texto, já que transmitem significados, sendo esses tomados como derivações das interações ordenadas de elementos portadores de sentido em sua construção, sendo que estas produzem como resultado um significado. Observando os sistemas da semiótica, propostos por Barthes (1996), é possível afirmar que o signo é decodificado, como uma produção social e histórica.

É a Cultura, o conjunto infinito das leituras, das conversas – ainda que sob a forma de fragmentos prematuros e mal compreendidos –, em resumo, o inter-texto, que faz pressão sobre um trabalho e bate à porta, para entrar [...] (BARTHES, 1996, p. 84).

Portanto, o filme, é uma produção da cadeia de cultura e seus elementos históricos empregados na sua construção. Podendo ser entendido como um texto a ser decodificado, e por fim lido e analisado.

O audiovisual provoca a imersão do indivíduo e proporciona um processo de interpretação, tanto da linguagem explícita, como da implícita. Na primeira estão presentes as falas, o discurso propriamente dito, tal qual nos livros. Porém é possível atingir a segunda através dos elementos de referência (cenário, música, ações dos personagens e etc) e das interpretações subjetivas, que estão sujeitas a percepção e aceitação do leitor (telespectador).

Em suma, a mídia audiovisual pode ser identificada como mais uma entre toda a gama disponível de recursos linguísticos para uso em sala de aula. A crítica feita é no sentido de seu uso, ora como passa tempo, ora como o retrato da realidade – muito mais próximo deste quesito está o documentário (BRASIL, 1998, p. 33-34). Especificamente para a história, é inconveniente uma reprodução cristalizada do passado e deixar de valorizar aquilo que para Napolitano (2003, p. 33-34) é essencial ao trabalhar com o cinema: sua abordagem pelo conteúdo, pela linguagem e pela técnica.

CONTEXTO HISTÓRICO: A POLÍTICA DA BOA VIZINHANÇA

Enquanto a equipe de diretores e roteiristas estadunidenses arquitetavam o filme *Alô, Amigos*, desenrolava-se aos olhos do mundo a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), e, no mesmo contexto, o Brasil passava pelo Estado Novo (1937-1945), sob a bandeira do varguismo (CAPELATO, 1998).

É imprescindível lembrar que o Estado Novo foi ao mesmo tempo repressor e utilizou a ideia de que “a propaganda política é estratégia para o exercício do poder” (CAPELATO, 1998, p. 66). A Constituição de 1937 instituiu a censura prévia dos meios de comunicação, mas o controle e a repressão não ficaram restritos a ela.

Em 1939, foi criado o Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP) com a finalidade de exercer o controle e a censura prévia sobre os diferentes meios de comunicação de massa – incluindo a imprensa, o teatro, a radiodifusão e a produção cinematográfica. O órgão era responsável, ainda, pela organização da “publicidade favorável ao governo” (POMAR, 2003, p. 21). Cabe lembrar que o embrião do DIP foi o Departamento de Propaganda e Difusão Cultural, criado em 1934, com a intenção clara de “colocar os meios de comunicação de massa a serviço direto do Poder Executivo, iniciativa que tinha inspiração direta no recém-criado Ministério da Propaganda alemão” (CAPELATO, 1998, p. 69).

Ainda em 1937, foi criado oficialmente, pela lei nº 378, o Instituto Nacional do Cinema Educativo (INCE) que desde o ano anterior “destinava-se a promover e orientar a utilização da cinematografia especialmente como processo auxiliar do ensino, e ainda como meio de educação popular” (RAMOS, 2000, p. 373). Importante ressaltar que, em 1936, Edgar Roquete-Pinto – idealizador do INCE – visitou a Itália com interesse em conhecer dois institutos organizados e mantidos pelo governo fascista: *L'Unione di Cinema Educativo* (Instituto Nacional LUCE) e Instituto Internacional de Cinema Educativo (IICE). O Brasil varguista, assim como a Argentina peronista, como demonstra Capelato (1998, p. 63-66), não se definem como fenômenos fascistas, o que se evidencia, no entanto, é a inspiração na propaganda política nazifascista.

O INCE tinha como objetivo central formar um “homem novo” que “seria trabalhador, disciplinado, ordenado, consciente de seu papel social, amaria a pátria e o líder acima de tudo” tendo como base a “exemplaridade” (ROSA, 2012, p. 67).

Baseado nesse pressuposto, Lino (2007, p. 165) afirma que o cinema teria um papel muito importante na “definição de uma cultura nacional” e seria um “meio privilegiado de comunicação e de integração social”. Naquele contexto, o cinema nacional poderia ser classificado na seguinte tríade: “os que privilegiam suas funções educativas, os que privilegiam seu papel de veículo de propaganda e difusão de ideias e os que exaltam seu valor comercial e de mercado buscando criar aqui uma indústria cinematográfica” (LINO, 2007, p. 165).

Apesar de Kennedy (1989, p. 344) chamar a atenção para a emergência dos Estados Unidos como potência mundial no pós-1945, não se pode deixar de destacar que seu posicionamento de conquista de áreas de influência e de propagação de sua ideologia liberal – através do estreitamento de relações diplomáticas e do estabelecimento de uma

clara e intencional política de boa vizinhança – já se configurava como sua postura de potência mundial nos primeiros anos da década de 1940.

ZÉ CARIOCA, CARMEN MIRANDA E RIO DE JANEIRO: OS ESTEREÓTIPOS DA IDENTIDADE NACIONAL

O papagaio “boa vida” foi criado pelo produtor cinematográfico Walt Disney em 1942 com o intuito claro e preciso de estreitar as relações diplomáticas entre os EUA e o Brasil, como parte de uma política intencional de influência estadunidense nos países latino-americanos.

A animação *Saludos Amigos* (*Alô, amigos!*) estreou no Rio de Janeiro, em 24 de agosto de 1942, e nos EUA apenas em 6 de fevereiro de 1943. No entanto, a primeira aparição de Zé Carioca nos EUA, precedeu o cinema, ocorrendo na revista de histórias em quadrinhos do Pato Donald, intitulada *The Carnival King* (nº 27, de outubro de 1942).

Essas curiosidades relacionadas à estreia vão além da mera coincidência e permitem problematizar a questão levando em consideração não somente essa antecipação exibicionista, mas a viagem para a América Latina de um grupo, financiado pelo governo de Roosevelt e pelo empresário e multimilionário Nelson Rockefeller⁵.

Ariel Dorfman e Armand Mattelart (2002), a partir da análise de histórias em quadrinhos do Pato Donald, concluem que os jovens latino-americanos eram inculcados pela avareza, individualismo e pelo materialismo consumista, ensinamentos advindos das personagens da Disney.⁶

A intervenção estadunidense significou, também, a entrada de um novo repertório linguístico: progresso, ciência, tecnologia, abundância, racionalidade, eficiência, gerenciamento científico e padrão americano de vida (TOTA, 2000, p. 20), sintetizados no lema propulsor da Feira em New York (1940) era *The world of tomorrow – Where dreams come true*.⁷ O moralismo de Frederick Taylor e Henry Ford chegaria para se opor ao tabaco, ao álcool e à dança. No Brasil, o principal hábito a ser superado era a vadiagem, através da promoção do trabalho.

Nesse contexto, no Brasil, é possível apontar para duas situações, conforme Moura (2012, p. 41): a abordagem agroexportadora – enfatizando as relações políticas e comerciais – e a abordagem de industrialização limitada – enfatizando o desenvolvimento industrial. A intenção era a recuperação das economias latino-americanas. Assim a *good neighbor diplomacy* (expressão cunhada por Hoover e estreitada por Roosevelt), empenhou-se por um novo homem, um “brasileiro verdadeiramente forte, capaz de levar os Estados Unidos do Brasil a se equiparar aos *United States of America*” (TOTA, 2000, p. 11). Nesse contexto, segundo Tota (2000, p. 36-37), os EUA eram o “país grandioso, com revolução industrial, magnatas, operários, Hollywood, arranha-céus, a modernidade. E os ‘outros’, sem nada disso”. Há nessa política das relações internacionais um embate no campo ideológico, traduzindo-se, principalmente, na investida propagandista e educacional.

A exigência mínima para tal *affair* era um estado liberal, mas a “americanização” ocorreu de maneira paradoxal: num contexto de estado forte e centralizado (TOTA, 2000, p. 16). Porém, mesmo na contradição, o objetivo de “conquistar os corações e mentes” por meio da propaganda autoritária criou uma ambiguidade mais eficaz, ou seja, permanências na prática e no imaginário: “para alcançar a dominação por meio dos imaginários sociais, é necessário o controle dos meios de comunicação, instrumentos de persuasão destinados a inculcar valores e crenças”, e que, ainda, a “propaganda política vale-se de ideias e conceitos, mas os transforma em imagens e símbolos” (CAPELATO, 1998, 20; p. 36).

Apresentado o contexto em que o filme foi produzido, cabe problematizar os elementos evocados e canonizados pelos estúdios Disney como catalizadores e reafirmadores de um projeto de identidade nacional.

PROBLEMATIZANDO E INTERPRETANDO O FILME *ALÔ, AMIGOS*

O cartaz de divulgação da animação *Alô, Amigos* (1942) traz no primeiro plano Zé Carioca e o Pato Donald sambando com uma moça vestida no estilo Carmen Miranda. Ao fundo a paisagem paradisíaca com elementos que evocam à cidade do Rio de Janeiro. Porém o que ressalta aos olhos é a frase *Introducing Joe Carioca the brazilian jitterbird* (Introduzindo José Carioca, o brasileiro agitado). Essa caracterização, ambientação e estereotipização não são aleatórias e descompromissadas.

⁵ Rockefeller acreditava que mais que a venda de produtos, era preciso incluir o modo de vida ou american way of life (TOTA, 2000; OLIVEIRA, 2015).

⁶ A primeira aparição do Pato Donald no Brasil foi em 7 de março de 1942, na revista infantil Globo Juvenil.

⁷ Ver relatório sobre a autorização do governo estadunidense e a diplomacia firmada (VIDAL, 1942).

Para análise do filme *Alô, Amigos* (36min., 07seg.) foi feita a decupagem em nove quadros do curta-metragem *Aquarela do Brasil* (26min., 40seg./36min., 07seg.). Além disso, serão abordados o momento inicial do filme – embarque da equipe liderada por Walt Disney rumo à América Latina – e a introdução para a animação do curta *Aquarela do Brasil*.

No início do filme *Alô, Amigos* (1min., 01seg./1min. 51seg.) é mostrado o momento em que a equipe de Walt Disney embarca no avião que viajaria rumo à América Latina. Essa introdução é marcada por uma música em que se cumprimenta cordialmente a todos os latino-americanos:

“Saudamos a todos da América do sul
A terra onde o céu
Sempre é bem azul
Saudamos a todos amigos do coração
Que lá deixamos
De quem lembramos ao cantar essa canção”
Em seguida, o narrador diz “Vocês já viram um estúdio de desenhos animados mandar uma expedição ao estrangeiro?”

Nesse primeiro trecho encontramos a utilização da palavra “expedição” juntamente com a imagem da equipe sendo montada evocando o pensamento de uma exploração a uma zona selvagem e inexplorada.

“Pois aqui estão desenhistas, músicos, escritores, preparados para um voo pela América do Sul, em busca de músicas, danças e talvez novos companheiros para o camundongo Mickey e Pato Donald [...]” – Nesse período o uso da palavra “talvez” causa um efeito de elegibilidade aos personagens que podem ser encontrados/criados e põe em questão se poderão ter qualidade para juntar-se ao grupo de mascotes dos estúdios Disney.

A introdução do curta *Aquarela do Brasil* apresenta o Rio de Janeiro, que é sinônimo (pelo menos para seus produtores) de praia, mar, Corcovado, samba e carnaval.

São cenas diversas contrastando a cidade e a natureza exuberante do local marcado pelo discurso introdutório em que fica visível a exaltação do natural: “Do alto do Pão de Açúcar[...]”.

Em uma cena posterior é apresentado um dos membros da equipe tomando lições de samba. Outros dançam ou arriscam a sonoridade de instrumentos típicos do samba. Para fechar a cena, o narrador evoca o dito popular “[...] mesmo que para isso precisássemos quebrar a espinha[...]”, em referência a custosa aprendizagem do samba.

O primeiro quadro após a introdução trata da construção do cenário que se reconhece como tipicamente brasileiro. Exalta-se o exotismo da fauna e da flora, são representações de signos como coqueiros, bananais, tucanos e uma natureza exuberante.

Durante esta sequência Donald surge através da transformação de uma flor, evocando novamente a simbologia da natureza. Sua movimentação é um ensaio ao samba, ritmo da trilha sonora do momento.

A *good neighbor diplomacy* representada passa a ideia de ingenuidade por parte do Pato Donald ao chegar no Brasil. Donald é o símbolo de um país (EUA) e seu surgimento não corresponde com os verdadeiros interesses dos estadunidenses.

Na continuidade, após emprego do humor característico dos filmes da Disney, ocorre a apresentação do Zé Carioca. Em uma troca de cartões o brasileiro descobre quem está a sua frente, o que o deixa muito animado. Uma clara demonstração do emprego do marketing, ressaltando que o personagem americano possui reconhecimento internacional, e Zé Carioca é seu fã.

O papagaio construído na própria animação usa um elegante terno, chapéu, guarda-chuva e charuto. Além disso, já demonstra uma mescla de malandragem com cavalheirismo, comprovado quando diz “cavalheiro”, “obrigado” e um gentil “não senhor” ao Pato Donald.

Após apresentações e o reconhecimento, encontra-se um típico costume brasileiro – quando Donald oferece cordialmente a mão para cumprimentar o papagaio, este avança para dar ao pato um abraço com a frase “-Ora venha me dar um abraço! Um daqueles! Um quebra costela! Um bem carioca!” – E dá as boas-vindas ao novo amigo. Esta frase e a ação do personagem mostra um contraste entre as demonstrações de afeto das duas nações, e reafirma a malandragem presente no tupiniquim.

Durante o processo de interação constata-se as dificuldades linguísticas (por parte de Donald) na comunicação, evidenciado pelo grande número de livros de gramáticas e dicionários que o Pato faz uso. Em contra ponto, o malandro brasileiro, ao perceber que o amigo está em apuros, conversa com ele em sua língua nativa, inglês.

Deste momento em diante começa uma das sequências mais magistrais da animação, a apresentação do samba. “Donald: - *What's samba?* ” – Ao invés da verbalização, o papagaio prefere demonstrar o que é samba, utilizando seu guarda-chuvas e próprio corpo para criar o ritmo tão envolvente do Brasil, o som é de *Tico-Tico no fubá*, de Zequinha de Abreu.

A movimentação e o gingado do personagem seguem o ritmo, até que envolvem o americano (releitura do que os próprios desenhistas vivenciaram em sua estadia no Rio). O humor segue a cena com as tentativas frustradas de Donald em acompanhar o guia.

Interessante pontuar a naturalização da cachaça e do tabaco como pertencentes ao dia a dia do brasileiro. Na mesma época, Frederick Taylor e Henry Ford chegariam a condenar o tabaco, álcool e mesmo a dança, como forma de promover o trabalho. Não se pode perder de vista essa contradição: Zé Carioca pode ser classificado como um típico malandro carioca, ou seja, sinônimo de vadiagem.

No quadro final, uma verdadeira apoteose ao samba. As sombras do Pato Donald sambando com uma mulher, certamente Carmen Miranda. A ela é atribuída a frase *Our two countries could have a better relation after our marriage*, dita no programa *Royal Gelatin Program*, do apresentador Ruddy Vallee (TOTA, 2000, p. 78).

Ficha Técnica do filme *Alô, Amigos*⁸

Categoria: filme estrangeiro, curta-metragem, sonoro, ficção

Material original: 35mm, COR, 24q, technicolor, RCA Sound System

Data e local de produção: 1942, US

Data e local de lançamento: 24/08/1942, Rio de Janeiro

Gênero: animação

Produção: Walt Disney Productions

Título da música: Tico-tico no fubá (Zéquinha de Abreu) e Aquarela do Brasil (Ari Barroso)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reconhecer o filme porquanto documento e como uma montagem ~~mais ou menos~~ intencional, somado o caráter textual (com linguagem e técnicas que lhe são próprias), torna seu uso em sala de aula rico em elementos possíveis de serem abordados e um mediador para a interdisciplinaridade entre história e língua portuguesa.

Procurou-se, por meio do contexto histórico, entender a personagem Zé Carioca como a encarnação do Brasil e sem delimitar a história como reconhecimento de uma época. Transpor essa condição significou desde a inserção do audiovisual como documento até a análise de discurso e a percepção de elementos que compõem o filme que, imbricados naquilo que se cunhou como política da boa vizinhança, atribuem sentidos e permite escapar de qualquer anacronismo.

O texto fragmenta-se entre a intencionalidade da escrita, aceitabilidade do leitor e o entendimento do mesmo. Transmitir uma mensagem é sempre um caminho árduo e limitado ao meio em que a produção é feita. No filme encontramos uma esplendorosa gama de recursos de construção: o autor demonstra ao receptor toda a intensidade de sua obra, desperta sensações e submerge a pessoa em frente a tela no universo criado.

REFERÊNCIAS

ABUD, Kátia Maria. **A construção de uma didática da História**: algumas ideias sobre a utilização de filmes no ensino. In: História. v. 22, n. 1., 2003.

ALÔ, AMIGOS. Diretor: Norman Ferguson. EUA: Disney, 1942. (36,8 min.), animação technicolor.

BARTHES, Roland. **Aula**. 7.ed. São Paulo: Cultrix, 1996.

BEAUGRANDE, R. A.; DRESSLER, W. U. **Introduction to Text Linguistics**. London, Longman, 2002.

BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: História. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAPELATO, Maria Helena. **Multidões em cena: propaganda política no varguismo e no peronismo**. Campinas: Papirus, 1998.

⁸ Cf. www.cinemateca.gov.br

DORFMAN, Ariel; MATTELART, Armand. **Para ler o Pato Donald**: comunicação de massa e colonialismo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FERRO, Marc. **O filme**: uma contra-análise da sociedade? In: LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre (org.). História: novos objetos. Rio de Janeiro: F. Alves, 1976.

KELLNER, Douglas. **A cultura da mídia** - estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno. Bauru, SP: EDUSC, 2001.

KOCH, I. G. Léxico e progressão referencial. In: RIO-TORTO, G. M.; SILVA, F.; FIGUEIREDO, O. M. (ORG.). Estudos em homenagem ao Professor Doutor Mário Vilela. V. 1. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2006.

KENNEDY, Paul. **Ascensão e queda das grandes potências**: transformação econômica e conflito militar de 1500 a 2000. Rio de Janeiro: Campus, 1989.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. São Paulo: Editora da Unicamp, 2003.

LINO, Sônia Cristina. In: Locus: revista de história, Juiz de Fora, v. 13, n. 2, 2007, p.161-178.

MOURA, Gerson. **Relações Exteriores do Brasil – 1939-1950**: mudanças na natureza das relações Brasil-Estados Unidos durante e após a Segunda Guerra Mundial. Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2012.

NAPOLITANO, Marcos. **A história depois do papel**. In: PINSKY, Carla Bassanezi. Fontes históricas. São Paulo: Contexto, 2005. p. 235-289.

_____. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto 2003.

OLIVEIRA, Celso F. C. **A missão de Rockefeller**: as relações de um milionário-missionário com o Brasil. Revista Esboços, Florianópolis, v. 21, n.32, p. 224-231, out. 2015.

POMAR, Wladimir. **Era Vargas**: a modernização conservadora. São Paulo: Ática, 2003.

ROSA, Cristina Souza da. **Cinema Educativo do Fascismo e do Estado Novo em comparação**. In: Revista Esboços, Florianópolis, v. 19, n. 27, ago. 2012, p. 55-75.

SAUSSURE, Ferdinand de. Curso de Linguística Geral. Organizado por Charles Bally e Albert Sechehaye. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 25 ed. São Paulo: Cultrix, 2002.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. Ensinar História. São Paulo: Scipione, 2004.

SOUZA, Pedro de. **Análise do Discurso** – Florianópolis: LLV/CCE/USFC, 2011.

TOTA, Antônio Pedro. **O Imperialismo Sedutor**: a americanização do Brasil na época da Segunda Guerra. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

VALIM, Alexandre Busko. **Imagens vigiadas**: uma História Social do cinema no alvorecer da Guerra Fria, 1945-1954. 2006. 302 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal Fluminense, Departamento de História. Niterói, 2006.

VIDAL, Armando. **Brasil na Feira Mundial de Nova York de 1940**. Relatório geral, 1942.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

A GUERRA DO CONTESTADO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA APROXIMAÇÃO INDISPENSÁVEL NO MEIO-OESTE CATARINENSE.

Vanessa Wegner Agostini

Mestre em Educação. Professora de Ciências. vanessa.agostini@unoesc.edu.br

Marco Andre Serighelli

Mestre em Educação. Professor de Filosofia. marco.serighelli@unoesc.edu.br

EIXO TEMÁTICO: ESTRATÉGIAS E EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS.

COMUNICAÇÃO ORAL

RESUMO:

O presente artigo descreve uma atividade interdisciplinar desenvolvida com os alunos da 9ª série do Ensino Fundamental, envolvendo as disciplinas de Língua Portuguesa, Ciências, História, Geografia, Filosofia e Artes. Foram desenvolvidas diversas atividades curriculares relacionadas à Guerra do Contestado, sendo que ao final dessas atividades os alunos realizaram uma viagem de estudos ao município de Fraiburgo-SC, onde visitaram o Museu de Taquaruçu e puderam passear pelos campos onde ocorreu o que é considerado o maior confronto catarinense. Ao final do projeto, os estudantes puderam conhecer a história através do olhar do caboclo e daqueles que lutam para manter a memória popular preservada e a valorizar a construção do conhecimento em espaços não formais de educação.

Palavras-chave(s): Atividade interdisciplinar. Guerra do Contestado. Memória popular.

INTRODUÇÃO

O município de Videira - SC situa-se no Vale do Contestado, região esta marcada por disputas territoriais entre Brasil e Argentina e, posteriormente, Santa Catarina e Paraná. No entanto, foi entre 1912 e 1916 que ocorreu uma das batalhas mais sangrentas da história catarinense.

Estima-se que cerca de 20 mil pessoas tenham sido mortas em uma região onde o número de habitantes era estimado em torno de 50 mil. Pela sua importância, a Guerra do Contestado é considerada um referencial de resistência do camponês contra o avanço das forças capitalistas que atuavam no Brasil no início do século XX (AMADOR, 2009).

A Guerra do Contestado foi um importante acontecimento de nossa história republicana, fruto de um abandono do Estado sobre a região e do progresso capitalista através da implantação de empresas multinacionais, que gerou um deslocamento das relações sociais até então vigentes nas comunidades que ali habitavam. Houve uma mudança na estrutura sócio-político-econômica de forma drástica, com um claro demérito na situação dos pequenos produtores de terra (CEZINI, 2008, p.22).

No entanto, apesar da importância de tal evento histórico, Machado (2011), afirma que foi somente a partir de 1980 que se sessou um silêncio público sobre essa guerra e que o assunto passou a ganhar atenção, principalmente devido ao processo de redemocratização do país. Nesse sentido, o conflito passou a ser lembrado por movimentos sociais, órgãos do Estado e pesquisadores acadêmicos.

Para Santos (2010), entre os principais motivos para que essa parte da história catarinense não fosse tão mencionada, como é a Guerra de Canudos, por exemplo, refere-se ao fato de que em ambos os lados, ou seja, tanto os sobreviventes do exército, responsáveis pelo massacre, quanto os caboclos, negaram-se a falar sobre o assunto após a batalha, pois se sentiram responsáveis e parcialmente culpados pelo que ocorreu.

Em contrapartida, percebe-se que na educação básica são poucas as aulas nas quais se oportuniza a discussão e a reflexão sobre o tema, centralizando-se no ensino de história ou literatura, devido à cobrança nos vestibulares.

O movimento do Contestado começa a aparecer nos livros didáticos ainda de forma muito resumida e simplificada. São poucos verbetes e reduzidos os textos sobre a questão de limites entre os Estados e a trajetória dos monges. Geralmente só aparece como uma espécie de repetição de Canudos. Mas o tema tem se nacionalizado, já foi questão de vestibular no Rio, em Minas Gerais, Maranhão e Bahia. Já foi questão do ENEM. Este é um importante desafio aos novos pesquisadores acadêmicos: traduzir

a produção mais atualizada em material didático e paradidático para o ensino escolar. (PINHEIRO, 2012, p.1)

Em contrapartida, a temática relacionada à Primeira Guerra Mundial, ocorrida entre 1914 e 1918, praticamente no mesmo período em que o presidente da República, Hermes da Fonseca, apoiava o conflito catarinense, estão ricamente presentes nos livros didáticos, sendo abordadas no ensino de diversas áreas do conhecimento. Bem como a temática relacionada à Segunda Guerra Mundial, ocorrida entre 1939 e 1945, que também é bastante estudada e presente em livros didáticos e de literatura.

A partir desse contexto, o presente artigo apresenta uma atividade desenvolvida com alunos da educação básica, de maneira interdisciplinar, a fim de aproximá-los dos principais eventos que ocorreram na Guerra do Contestado, através de diversas atividades desenvolvidas em sala de aula e visita a um dos museus da região.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Colégio Superação é uma escola de educação básica da rede particular de ensino, inserida na Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC, *campus* de Videira), que adota o livro didático como norteador da prática pedagógica.

Esse livro, produzido por uma editora de Minas Gerais, apresenta várias atividades que apesar de oportunizarem a reflexão e a aquisição de conhecimento, não aborda a história regional em seus conteúdos.

Durante o terceiro bimestre, esse livro didático, na 9ª série do Ensino Fundamental, apresenta como eixo norteador de forma transdisciplinar, o conteúdo relacionado à Segunda Guerra Mundial, o qual, por muito tempo foi trabalhado tal como apresentado. No entanto, quando um novo professor de Geografia passou a fazer parte do quadro de docentes da escola, trouxe consigo sua experiência como organizador do Museu de Taquaruçu, que objetiva manter viva a memória do caboclo sobre a Guerra do Contestado.

A partir das conversas entre os professores percebeu-se a necessidade de ir além do livro didático e buscar formas de aproximar o aluno do conflito ocorrido na região em que está inserido. Pois conforme Boralho (2010, p. 5), o ensino da história local “pode configurar-se como um espaço de construção da reflexão crítica da realidade social, considerando-se que o local e o presente são referentes ao processo de construção da identidade”.

Dessa forma, continuou-se a trabalhar a Segunda Guerra Mundial, como preconizado no livro didático, mas concomitantemente realizando atividades que abordassem a Guerra do Contestado. Entre essas atividades, pode-se destacar:

Em sala de aula, os docentes organizaram diversas atividades para trabalhar com essa temática, amparados em Brasil (1998, p.69), ao afirmar que “a Guerra do Contestado se encaixa perfeitamente como um dos temas que podem ser abordados nos anos finais do Ensino Fundamental”.

Nesse sentido, o professor de história num primeiro momento, solicitou aos alunos uma pesquisa, em que deveriam conversar com familiares, amigos ou conhecidos e colher o máximo possível de informações referente ao conflito. Posteriormente a apresentação das informações trazidas pelos alunos, o professor de forma oral fez uma abordagem dos elementos históricos que marcaram os confrontos.

Na região de Videira este movimento é um acontecimento que aborda a História da localidade. Alimentar a memória do Contestado é uma tarefa do Ensino de História nas escolas de Ensino Fundamental.

Uma das questões fundamentais era ambientar geograficamente os alunos para que eles pudessem “imaginar” os conflitos, o que ficou a cargo do professor de geografia. Pois o conflito/emboscada de Taquaruçu aconteceu justamente pela estratégia geográfica dos militares. A utilização dos mapas e imagens da paisagem geográfica da região foi essencial. Em um segundo momento os alunos fizeram uma pesquisa bibliográfica para levantar os dados econômicos e sociais da época, a fim de entender a revolta dos caboclos sertanejos, uma vez que a doação do governo brasileiro de 30 km de terras às margens da ferrovia que ligava São Paulo ao Rio Grande do Sul, gerou um descontentamento por parte dos nativos, o que é considerado um dos principais motivos do conflito.

Em 1889, o engenheiro João Teixeira Soares adquire a concessão para a construção da estrada, mediante garantia de juros e terras devolutas em até 30 km nas terras marginais às linhas. Após uma série de transferências na concessão da ferrovia, e de decretos estipulando os ramais que deveriam ser construídos, em 1906 é fundada em Portland, no Estado de Oregon (EUA), a Brazil Railway Company, do Grand Trust Farquhar, liderado pelo empresário norte-americano Percival Farquhar, que passa a ser encarregada da construção da mesma. (REDE BRASILEIRA DE HISTÓRIA AMBIENTAL, 2008, p.1)

Na disciplina de Língua Portuguesa, a cada bimestre, os alunos realizam a leitura obrigatória de livros diversos e de pelo menos uma obra literária, para a realização da avaliação de leitura. Para o terceiro bimestre, a professora de Língua Portuguesa do 9º ano do ensino fundamental, sugeriu títulos relacionados à temática da Guerra do Contestado, que, apesar de poucos, dividem-se em duas vertentes: a visão histórica e os contos caboclos. No decorrer do terceiro e quarto bimestres, os alunos realizaram as seguintes atividades nessa disciplina: a leitura de livros que teve como avaliação um mapa conceitual e uma poesia; análise de poesias e pontos que abordassem o assunto de forma intertextual; assistir ao filme: O contestado – Restos Mortais, para avaliar as epígrafes e produzir uma resenha; além da análise e comparativos com outros vídeos históricos e documentários encontrados na pesquisa.

Para finalizar, a turma, dividida em grupos, apresentou cartazes e vídeos com os temas: histórico das causas e consequências da Guerra do Contestado; monumentos, tipos de armas, museus; elementos biográficos do Monge José Maria e seu domínio como líder; principais campos de batalha.

A professora de Ciências passou a contribuir para o projeto ao trazer para a discussão as mudanças socioambientais, promovidas pela abertura da estrada de ferro, abordando dois aspectos: o desmatamento e a história do petróleo.

A exploração da madeira retirada durante a construção da estrada de ferro ficou a cargo da *Southern Brazil Lumber and Colonization Company*, também chamada de Lumber, que adquiriu em 1913, cerca de 3.248 km² (ou 324.800 hectares) de terras nas regiões marginais à ferrovia a preços bem compensadores, instalando o maior complexo industrial de exploração madeireira da América do Sul. (REDE BRASILEIRA DE HISTÓRIA AMBIENTAL, 2008).

Portanto, a violência ocorrida no meio-oeste catarinense no início do século XX, não ocorreu somente contra os direitos humanos do caboclo, os quais não foram respeitados, mas houve também uma violação ambiental sem precedentes de exploração de araucárias, imbuías e cedros centenários.

Além de promover a discussão sobre esses fatos a professora de Ciências trouxe também vários documentos e fotos contando outro fato curioso ocorrido na região durante a construção da estrada de ferro. Ao detonar rochas em alguns pontos da região, escorria um óleo preto, o que impulsionou na década de 1950 a abertura de alguns poços, a fim de investigar se havia petróleo no meio-oeste catarinense. A abertura desses poços não revelou petróleo, mas outro bem precioso escondido no Aquífero Guarani que impulsionou a exploração das águas minerais e termais.

Com o intuito de analisar os fatos históricos, numa perspectiva política, o professor de Filosofia, realizou um debate abordando os interesses do Governo na parceria com a empresa multinacional e dos caboclos sertanejos, bem como a influência religiosa do Monge José Maria. O debate proporcionou uma reflexão acerca dos motivos que levaram o governo a dizimar os grupos dos revoltosos em prol do poder. Da mesma forma, realizou-se também uma discussão buscando entender o caráter religioso-ideológico determinante no confronto do Contestado.

A professora de Arte agregou-se ao projeto explorando o conteúdo voltado às obras por meio da grande variedade de linguagens, tais como: arquitetura, escultura, pintura, cinema e passou a discutir com os alunos sobre esses aspectos realizando uma ampla pesquisa sobre as obras mais representativas. Outros elementos trabalhados pela professora foram às danças e rituais dos caboclos, os museus e a leitura de imagens e objetos.

Os museus são considerados elementos importantíssimos na compreensão e reconstrução da história. Nesse sentido a Guerra do Contestado é recontada sob a ótica dos vários museus da região, dentre eles merecem destaque: o Sítio Histórico e Arqueológico do Contestado e o Museu Histórico do Contestado, ambos em Irani-SC, onde aconteceu a primeira batalha e está enterrado o Monge José Maria e O Museu Histórico e Antropológico da Região do Contestado, em Caçador-SC

Já o Museu de Taquaruçu não é tão conhecido, pois como afirma Ribeiro (2003), apesar de haver um interesse cada vez maior pela história, muitos dos locais onde ocorreu o conflito são de difícil acesso, incrustados no interior dos municípios, com acesso somente por estradas de chão, muitas vezes mal conservadas, dificultando o deslocamento dos ônibus, o que desmotiva professores a agendarem visitas com seus alunos.

Mas foi para esse Museu de Taquaruçu, localizado em Fraiburgo, SC, a 47,8Km de Videira, SC, mantido por iniciativa privada, que os alunos e professores escolheram para realizar a viagem de estudo, objetivando aproximar-se ainda mais das memórias populares que um museu contempla.

Para Marandino, Selles e Ferreira (2009, p.168), “os museus são espaços valiosos para a discussão de elementos relacionados à educação não formal, com a elaboração de estratégias de ensino e de divulgação da ciência e os processos de aprendizagem”.

Nesse espaço, encontram-se objetos e depoimentos dos caboclos sobre o desenrolar da Guerra do Contestado e os principais eventos que ocorreram na comunidade. Foi nessa localidade, em 1914, que ocorreu o bombardeio que dizimou mais de 200 pessoas, em sua maioria crianças, mulheres e idosos.

Para entender a importância desse espaço, é necessário apresentar os principais eventos que ocorreram nessa localidade.

José Maria chegou ao Contestado em 1912, no momento de maior desespero e desconfiança dos sertanejos em relação ao Regime Republicano, no período de Hermes da Fonseca (1910-1914), desde que tiveram as suas terras tomadas pelo governo brasileiro em favor das empresas de Percival Farquhar, a *Brazil Railway Company* e a *Southern Brazil Lumber and Colonization Company*, para que fosse feita a implantação das estradas de ferro e a colonização pelos imigrantes europeus (OLIVEIRA, 2006, p. 15).

Nesse contexto, os agricultores despossados de suas terras, os ex-funcionários da estrada de ferro, a quem havia sido prometido terras, mas não lhes foram dadas, somados a vários seguidores das profecias do monge José Maria, formaram uma multidão que se reuniu na festa de Bom Jesus, em Taquaruçu em 1912. Devido à grande movimentação de pessoas nessa festa e o fato de ela ter se estendido por dias, fizeram com que a polícia de Curitiba, expulsasse as pessoas desse local. Então José Maria se deslocou à cidade de Irani, sofrendo a emboscada que causou sua morte (OLIVEIRA, 2006).

Somente um ano após a morte do monge é que as pessoas voltaram a se reunir na comunidade de Taquaruçu, especialmente após relatos da menina Teodora, que dizia ouvir José Maria e este lhes ordenava que formassem a “Cidade Santa” de Taquaruçu. Dessa forma, a comunidade foi criada a partir de sertanejos, veteranos da Guerra Federalista (1893-1895), maragatos descontentes com o domínio dos republicanos, opositores políticos dos Coronéis da Guarda Nacional que governavam os municípios serranos de Santa Catarina (OLIVEIRA, 2006).

Até o mês de fevereiro de 1914, a guerra tinha sido um conjunto muito restrito de pequenos combates, fugas e escaramuças. Quando as tropas do exército cercam e bombardeiam o reduto de Taquaruçu, ocorre um massacre até então inédito na região do planalto. Estima-se em mais de duzentos habitantes os moradores de Taquaruçu, no momento do cerco e bombardeio por parte das forças do governo. Como os homens adultos haviam sido deslocados para a construção no novo reduto de Caraguatá, mais ao norte, a tropa oficial abriu fogo sobre um grande número de crianças, mulheres e velhos (OLIVEIRA, 2006, p.179).

A mediadora responsável pelo Museu de Taquaruçu, além de mostrar todas as peças presentes no espaço, faz uma brilhante explanação da história, a partir do ponto de vista caboclo, ou seja, de uma memória popular. Comenta sobre a cabocla Francisca Roberta, chamada Chica Pelega, que lutava como homem. as orgias promovidas pelo monge José Maria e as ações desmedidas do Coronel Francisco Ferreira de Albuquerque, prefeito de Curitiba, que era contra a criação da comunidade, por questões políticas e econômicas.

Para Oliveira (2006) a história contada a partir da ótica da população envolvida é caracterizada como memória coletiva, de caráter popular e difere em suas características, interesses e finalidades das memórias públicas, de caráter oficial. Nesse sentido, é de suma importância, valorizar espaços como esses que mantêm viva a memória de um povo.

Após a visita ao Museu, onde a história foi contada a partir de objetos e imagens, os alunos foram conduzidos a outra sala, onde puderam assistir a um documentário, produzido por acadêmicos de Caçador – SC, este retratava a história do Contestado por meio de uma encenação artística.

Ainda na ocasião, os alunos se deslocaram até os campos onde ocorreu a batalha final de Taquaruçu, e que hoje é uma propriedade privada. Seu dono, professor de Geografia da rede pública, teve a gentileza de acompanhar o grupo e esclarecer como ocorreu a batalha final e relatar acerca da quantidade de artefatos que ainda hoje são encontrados ao escavar a terra.

Cerca de 750 soldados, munidos de metralhadoras e peças de artilharia de montanha, mandados pela capital da República, marcharam em direção a Taquaruçu e em 08 de fevereiro de 1914, ao meio-dia, o reduto foi atacado. O Capitão Vieira da Rosa escolheu uma elevação, distante cerca de 600 metros dos casebres dos moradores do reduto para colocar dois canhões e as metralhadoras. As balas das armas utilizadas pelos trabalhadores não atingiam os soldados e os tiros certos dos canhões e metralhadoras provocaram a queimada dos casebres, em cujo interior, estavam muitas mulheres e crianças. Das forças oficiais, morreu um soldado e três ficaram feridos (CEZINI, 2008, p. 19).

Nesse espaço, hoje rodeado por propriedades privadas, adquiridas, na sua grande maioria por imigrantes italianos devido aos incentivos do governo catarinense com o fim da Guerra do Contestado, pode-se perceber a estratégia usada pelos militares, que emboscaram os caboclos naquele vale, vindo do lado oposto ao qual eram esperados, bem

como dar asas a imaginação e se colocar no lugar das pessoas que viram suas vidas sendo queimadas, principalmente por motivos políticos e econômicos.

Uma visita a um museu pode ser mais do que divertimento, não só por estimular o aprendizado e a observação, mas por promover o exercício da cidadania indistintamente, tanto através de suas atividades educativas, como por estimular a participação dos mais diversos grupos de pessoas dos vários níveis socioeconômicos. (MARANDINO e outros, 2008, p.21)

No entanto, um Museu, por si só, caracteriza-se como um local onde objetos e fotos procuram contar a sua história, o diferencial, para os alunos encontra-se nos mediadores, responsáveis por apresentar esses objetos e fotos a partir de suas vivências e conhecimentos, o que torna a visita ainda mais rica de informações, pois está impregnada de emoção.

A mediadora do Museu de Taquaruçu é funcionária pública, moradora da comunidade, e conhece bem a situação dos caboclos que ainda residem em povoados próximos dali, muitos ainda em condições precárias, relacionadas muito mais a questões culturais do que à falta de incentivo para viverem com melhor qualidade.

Portanto, “os diferentes conceitos circulantes nos museus, trabalhados tanto pelos seus visitantes como por seus mediadores, são relevantes. O que se almeja ao final da visita não é especialmente a quantidade do que foi aprendido sobre a exposição, mas sim a qualidade das interações humanas estabelecidas” (MARANDINO e outros, 2008, p.22).

Após a visita a esses espaços não formais de educação, os professores de Português e Filosofia realizaram a socialização e discussão das pesquisas realizadas pelos alunos. Estas por sua vez se organizaram da seguinte forma: Causas e Consequências da Guerra do Contestado; Principais campos de conflito (localização, ferramentas, objetos recolhidos); Principais museus, monumentos e armas; Elementos biográficos do Monge José Maria e outros líderes da guerra; Obras de arte relacionadas a essa época (pintura, escultura, músicas, poesias).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitas vezes os professores da educação básica, ficam presos ao conteúdo do livro didático e deixam escapar a oportunidade de explorar conhecimentos próprios da região. Foi nesse sentido que o projeto apresentado por esse artigo foi cunhado.

O livro didático utilizado pela escola apresentava como temática, em Português, a Segunda Guerra Mundial, a qual foi trabalhada de forma interdisciplinar por várias áreas do conhecimento.

A interdisciplinaridade é a comunicação entre as disciplinas, desenvolver projetos interdisciplinares é buscar o “re-nascer” da educação holística. Educação que valoriza o ser, o saber e jamais o ter. Educação holística busca o equilíbrio, a inclusão e a conexão. Conexão, busca unir as partes a um todo, estabelecer conexões é descobrir relações entre coisas e fatos supondo um posicionamento crítico ante a fragmentação pessoal e social causada pela modernidade da sociedade (EVANGELISTA, COLARES E FERREIRA, 2009, p.4).

Ao longo do terceiro bimestre, os assuntos relacionados à Segunda Guerra Mundial permearam as disciplinas de Língua Portuguesa, Filosofia, Ciências, Artes, Geografia e História. No entanto, em determinado momento, surgiu a necessidade de aproximar os alunos da sua realidade e trazer à discussão, a Guerra do Contestado, que ocorreu na região em que a escola está localizada.

Para complementar a aula, os alunos realizaram a visita ao Museu de Taquaruçu, selecionado por contar a história a partir da óptica do caboclo.

A busca do museu por parte da escola refere-se às questões de conteúdo, à possibilidade de entrar em contato com objetos e vivenciar situações e experimentos muitas vezes difíceis de ser reproduzidos em sala de aula, seja pelos desafios estruturais da escola, seja pela própria especificidade dos museus, que detêm acervos únicos. Por outro lado, o museu muitas vezes espera que a visita a seus espaços seja uma experiência que transcenda o aspecto do conteúdo conceitual e promova, além da aprendizagem, lazer e ampliação da cultura (MARANDINO, SELLES E FERREIRA, 2009, p. 166)

A partir da realização dessa atividade, pôde-se perceber a importância de valorizar a história regional e inseri-la na educação básica, mesmo que não esteja contemplada no livro didático, que apesar de ser muito importante, não deve ser utilizado pelo professor como única estratégia didática no processo de ensino e de aprendizagem.

Para a realização de atividades como a descrita neste artigo, é preciso que os professores se encontrem dispostos a trabalhar além dos conteúdos programáticos, sendo necessário, muitas vezes, pesquisar mais sobre o assunto, que não é de seu domínio e produzir, juntamente com os alunos, material didático para utilizar em sala de aula.

Mas ao final do processo, pode-se afirmar que houve a construção do conhecimento e todos os envolvidos, docentes e discentes, passam a valorizar a história local e a importância dos espaços não formais de educação, como os museus.

REFERÊNCIAS

- AMADOR, Milton Cleber Pereira. Guerra do Contestado: marca o fim e o início de modelos de desenvolvimento na região Oeste Catarinense. IN: **Cadernos do CEOM**, Ano 22, n. 31 – Espaço de memória: abordagens e práticas. 2009. Disponível em: <<http://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/rcc/article/viewFile/562/384>>. Acesso em abr. 2016.
- BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: História. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CEZINI, Luzia Sonia. **A Guerra do Contestado**: para além do Messianismo. 2008. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2285-8>>. Acesso em abr. 2016.
- EVANGELISTA, Izabel Alcina Soares; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa; FERREIRA, Maria Antonia Vidal. **Projetos Educativos Interdisciplinares na prática docente**. 2009. Disponível em: <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2009/GT.1/10_Izabel%20Alcina%20Soares%20Evangelista.pdf>. Acesso em abr. 2016.
- MACHADO. Paulo Pinheiro. **Guerra, cerco, fome e epidemias: memórias e experiências dos sertanejos do Contestado**. Topoi, v. 12, n. 22, jan.-jun. 2011, p. 178-186. Disponível em: <http://www.revistatopoi.org/numero_atual/topoi22/topoi%2022%20-%20artigo%2010.pdf>. Acesso em abr. 2016.
- MARANDINO, Martha (org.) e outros. **Educação em museus**: a mediação em foco. Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação. São Paulo: FEUSP, 2008. Disponível em: <<http://parquecientec.usp.br/wp-content/uploads/2014/03/MediacaoemFoco.pdf>>. Acesso em abr. 2016.
- MARANDINO, Martha; SELLES, Sandra Escovedo; FERREIRA, Marcia Serra. Ciências Biológicas, Museus e Educação. In: **Ensino de biologia**: histórias e práticas em diferentes espaços educativos. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2009, 151-168.
- OLIVEIRA, Susan Aparecida. **Guerra do Contestado**: mimesis e políticas da memória. Tese de doutorado, UFSC, Florianópolis, 2006.
- PINHEIRO, Paulo. **Guerra do Contestado - 100 anos (1912/16 - 2012)**. CPDOC | FGV: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. Setembro de 2012. Disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br/contestado/ecos/paulo-pinheiro-machado>>. Acesso em abr. 2016.
- REDE BRASIL DE HISTÓRIA AMBIENTAL. **A Lumber, o Contestado e a história do desmatamento da floresta de araucária (1911-1950)**. Setembro de 2008. Disponível em: <http://www.historiaambiental.org/a-lumber-o-contestado-e-a-historia-do-desmatamento-da-floresta-de-araucaria1911-1950/>. Acesso em ago. 2016.
- RIBEIRO, Adriano. **Os caminhos esquecidos do Contestado**. NA Notícias. Joinville-SC, 12 de fevereiro de 2003. Disponível em: <http://www1.an.com.br/2003/fev/12/0tur.htm>. Acesso em set. 2016.
- SANTOS, Maria Cristina Ferreira dos. **A Guerra do Contestado**: desfazendo as amarras do esquecimento. Revista eletrônica de crítica e teoria de literaturas. Artigos da seção livre. PPG-LET-UFRGS – Porto Alegre – Vol. 06 N. 01 – jan/jun 2010. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/NauLiteraria/article/viewFile/13268/10332>>. Acesso em abr. 2015.
- BORALHO, Marcia. **Pensando a história regional/local**: o ensino da história do Amapá no cotidiano da E.E. Profa. Marcia Carmelita do Carmo. Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/pensando-a-historia-regional-local-o-ensino-da-historia-do-amapa-no-cotidiano-da-e-e-profa-maria-carmelita-do-carmo/31701/>. Acesso em ago. 2016.

INICIATIVAS ESCOLARES MULTI/INTERDISCIPLINARES ENQUANTO POSSIBILIDADE DE ALCANCE DE APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS

Letícia Savaris
Universidade do Oeste de Santa Catarina – UNOESC
letisavaris@hotmail.com
Obeduc/Capes

Maria Teresa Ceron Trevisol
Universidade do Oeste de Santa Catarina – UNOESC
mariateresa.trevisol@unoesc.edu.br

Eixo 2: Estratégias e experiências educativas
Categoria: Comunicação oral

RESUMO

O ensino na educação básica vem sendo marcado por práticas fragmentadas e descontextualizadas. Nesse sentido, iniciativas escolares multi/interdisciplinares, constituem-se emergência na educação, pois além de minimizar o distanciamento das disciplinas e dos sujeitos, superam a segmentação do conhecimento e o tornam mais significativo. Esse texto analisa iniciativas escolares desenvolvidas pela Escola Básica Municipal Irmão Miguel, localizada em Concórdia (SC), a partir de sua inserção no Projeto Observatório da Educação (OBEDUC/CAPES), visando aprendizagens mais significativas. A base empírica desse texto é um estudo exploratório, de natureza qualitativa. O desenvolvimento de iniciativas escolares multi/interdisciplinares contribuem para dinamizar os processos de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Iniciativas escolares multi/interdisciplinares. Processos de ensino e de aprendizagem. Aprendizagem Significativa. Ensino Fundamental.

INTRODUÇÃO

A fragmentação do conhecimento possibilitou o avanço tecnológico e científico da sociedade em que vivemos, pois criou condições que proporcionaram conforto e bem-estar para o ser humano. Em contrapartida, provocou desequilíbrios em outras dimensões da sociedade. Devido aos fatos históricos ocorridos desde a Idade Moderna, principalmente por meio das revoluções sucedidas no mundo ocidental, o conhecimento adquiriu um caráter excludente e fragmentário, fragilizando o diálogo entre as disciplinas e entre os seres humanos. Este fato impossibilitou o estabelecimento de uma visão global dos fenômenos, pois desconsideraram as interligações e interdependências existentes entre ambos. Porém, esta maneira reducionista e segmentada de pensar a ação pedagógica e a realidade, herdada do paradigma da simplificação, não responde mais aos problemas globais decorrentes na sociedade e, principalmente, na educação.

Outra questão a ser ressaltada refere-se à convivência com o outro, a qual parece quase impossível com o individualismo acirrado e com a crise de valores que se instaura na sociedade, pois se carece de respeito e de aceitação do ser humano em sua singularidade, causando uma sensação de que se perderam as referências. Morin (2003) afirma que o enfraquecimento de uma percepção global leva ao enfraquecimento do senso de responsabilidade – cada um tende a ser responsável apenas por sua tarefa especializada –, bem como ao seu enfraquecimento da solidariedade – ninguém mais preserva seu elo orgânico com a cidade e seus concidadãos. Para isso, somente um modo de pensar, capaz de unir e solidarizar conhecimentos separados, é capaz de se desdobrar em uma ética da união e da solidariedade entre humanos (MORIN, 2003).

Assim, a partir do século XX, o nascer de um cenário complexo e diverso contribuiu para o estabelecimento de diálogos, conexões e relações entre os saberes e os sujeitos dos saberes, por meio da multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. Tal cenário requer uma nova mentalidade de se pensar e fazer a educação, visando transformações sociais que reconheçam o diverso e respeitem-no em sua integridade, já que existem tensões no âmbito educacional ocasionadas também pelo fato dos alunos serem transitórios, que se voltam somente para o eu e caracterizam a geração do “egocentrismo”. Em consonância, a escola, que se encontra inserida neste mundo de “liquidez”, vê-se desafiada.

Diante do exposto, esse texto se propõe analisar iniciativas escolares desenvolvidas pela Escola Básica Municipal Irmão Miguel, localizada em Concórdia (SC), a partir de sua inserção no Projeto Observatório da Educação “Estratégias e ações multidisciplinares nas áreas de conhecimentos das ciências humanas, ciências da natureza e linguagens, na mesorregião do oeste catarinense: implicações na qualidade da educação básica” (OBEDUC/CAPES), visando aprendizagens mais significativas.

A base empírica desse texto é uma investigação de cunho exploratório e de natureza qualitativa, tendo como amostra seis profissionais da referida escola, sendo três professoras, dois diretores e uma coordenadora pedagógica. Como procedimentos de coleta de dados foram utilizados um questionário composto por questões abertas e fechadas e, a observação e coleta de registros (atividades desenvolvidas, fotografias, planejamento, entre outros) por meio de observação *in loco* na Escola de Concórdia.

Para a análise dos dados, efetuou-se a análise de conteúdo das respostas dos sujeitos participantes e a partir dos objetivos da pesquisa foram organizadas algumas categorias de análise, a saber: Categoria A) Iniciativas escolares planejadas na Escola Pública Municipal de Concórdia: o contexto, a finalidade e o motivo de sua organização, os sujeitos participantes, o período de realização, a metodologia utilizada, as principais atividades desenvolvidas e as contribuições no alcance de aprendizagens significativas. E, Categoria B) Avaliação das propostas planejadas e desenvolvidas no que se refere às dimensões didático-pedagógicas, da aprendizagem, os dilemas, as dificuldades ou os obstáculos evidenciados pelos participantes deste percurso. Nesse texto, analisou-se alguns aspectos de cada uma dessas categorias.

PERSPECTIVAS MULTI/TRANS/INTERDISCIPLINARES: A ORGANIZAÇÃO DOS SABERES DE MANEIRA CONTEXTUALIZADA E INTER-RELACIONADA

O ensino na educação básica vem sendo marcado por alguns saberes e práticas fragmentadas e descontextualizadas, consequentes da organização curricular das instituições escolares. Isso reflete em todos os aspectos da educação, inclusive na formação dos seres humanos. Porém, destaca-se que com o avanço tecnológico e científico um novo cenário complexo emergiu, exigindo respostas para além da fragmentação, buscando por soluções contextualizadas e globais que inter-relacionam e conectam tanto os conhecimentos quanto os sujeitos dos saberes.

Sabe-se que a disciplinaridade criou especialidades, acreditando ser a melhor maneira de se explicar os fenômenos existentes na sociedade, dilacerando além dos saberes, a realidade. Porém, como cita Morin (2003) [...] o retalhamento das disciplinas torna impossível apreender ‘o que é tecido junto’, isto é, o complexo, segundo o sentido original do termo. Além disso, o princípio da redução decorrente da ciência moderna, pode cegar e conduzir a excluir tudo aquilo que não seja quantificável e mensurável, eliminando, dessa forma, o elemento humano do humano, isto é, paixões, emoções, dores e alegrias (MORIN, 2000). Com isso, não se percebe o ser humano enquanto físico, psíquico, cultural, histórico, biológico, espiritual e social.

Mas, devido à complexidade dos fatos e à globalização, torna-se relevante a inovação e a reflexão no campo da educação, visando uma tentativa de transformação. Em outras palavras, iniciativas escolares que dinamizam o ensino constituem-se como emergência na educação, pois além de minimizar o distanciamento das disciplinas e dos sujeitos, intentam superar a segmentação dos saberes, tornando o conhecimento mais significativo e contribuindo na formação humana dos indivíduos. Além do mais, aperfeiçoam o processo de ensino e aprendizagem, as relações sociais e valorizam a diversidade no contexto escolar.

Como afirma Morin (2000), a supremacia do conhecimento fragmentado de acordo com as disciplinas impede frequentemente de operar o vínculo entre as partes e a totalidade, e deve ser substituída por um modo de conhecimento capaz de apreender os objetos em seu contexto, sua complexidade, seu conjunto. Desse modo, a segunda revolução científica do século XX, iniciada nos anos 60, segundo Morin (2003), contribuiu para a formação de uma *cabeça bem-feita*, ou seja, possibilitou a organização dos saberes de maneira contextualizada e inter-relacionada.

Especificamente, no âmbito educacional, isso acontece via multidisciplinaridade, transdisciplinaridade ou interdisciplinaridade, as quais organizam os aspectos didático e pedagógicos de modo a proporcionar uma visão global e contextual dos fatos, além de envolver questões éticas e morais deste contexto. Vale ressaltar, que conforme Morin (2003), esses termos – multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade – são difíceis de definir devido à sua polissemia e imprecisão. Porém, far-se-á uma tentativa.

A multidisciplinaridade refere-se à justaposição das disciplinas, mantendo cada uma sua integridade e seu individualismo, além de não estabelecer relações com outros saberes. Em outras palavras, Sommerman (2005) explicita que a multidisciplinaridade na prática pedagógica, é a organização mais comum do conhecimento, onde as matérias e as disciplinas se apresentam de maneira independente, sem explicitar as relações entre elas [...].

A interdisciplinaridade é um enfoque científico e pedagógico, no qual as disciplinas se entrecruzam, se relacionam, dialogam entre si e entre os sujeitos envolvidos na produção dos saberes, instaurando, dessa forma, um espírito colaborativo. Não se exclui as disciplinas, mas essas se respeitam.

E, a transdisciplinaridade, segundo Follmann (2005) é resultante de toda uma corrente de preocupações voltadas contra a fragmentação do saber. Refere-se, então, a um novo olhar, a uma nova atitude de relacionamento com os seres humanos, considerando a educação como um processo, que se encontra em construção, e não como um programa, como se pensava no paradigma newtoniano-cartesiano clássico.

INICIATIVAS ESCOLARES VISANDO APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS: A EMERGÊNCIA DE ROMPER COM A FRAGMENTAÇÃO DO CONHECIMENTO

Na sequência do texto dar-se-á relevância aos dados coletados e analisados correspondentes a Categoria A, ou seja, a finalidade e motivação da organização do ensino na Escola Básica Municipal Irmão Miguel, bem como aos participantes envolvidos, atividades desenvolvidas e contribuições no alcance de aprendizagens significativas.

Localizada no município de Concórdia/SC, a Escola A é uma instituição pública mantida pela Secretaria Municipal de Educação deste município. Possui os níveis de Educação Infantil e Ensino Fundamental, totalizando um atendimento de aproximadamente trezentos e setenta alunos.

Com relação à motivação e finalidades das iniciativas escolares desenvolvidas nesta instituição escolar, a partir de sua inserção no Projeto Observatório da Educação (OBEDUC/CAPEs), estas justificam-se por ser uma maneira significativa de se trabalhar os aspectos pedagógicos. Em outras palavras, segundo D1, tais iniciativas buscaram “*melhorar a aprendizagem, aumentar o interesse dos alunos pelo estudo, trabalhar os conteúdos da realidade do aluno*”, além de justificarem-se pelo fato de “*trabalhar de uma forma mais significativa, fazendo com que o aluno percebesse a relação entre as disciplinas*”, conforme relatou C1.

Vale ressaltar que, segundo Ausubel (1961 Apud AUSUBEL, NOVAK, & HANESIAN, 1980, p. 34):

A essência do processo de aprendizagem significativa é que as ideias expressas simbolicamente são relacionadas às informações previamente adquiridas pelo aluno através de uma relação não arbitrária e substantiva (não literal). Uma relação não arbitrária e substantiva significa que as ideias são relacionadas a algum aspecto relevante existente na estrutura cognitiva do aluno, como, por exemplo, uma imagem, um símbolo, um conceito ou uma proposição.

No caso da Escola A, conforme pode-se constatar nos relatos de D1 e C1, objetivou-se proporcionar uma aprendizagem significativa para os alunos, pois as práticas docentes, além de se ancorarem em elementos que fazem parte da realidade dos alunos, também valorizaram os conhecimentos prévios destes e, consequentemente, possibilitaram um conhecimento que tenha sentido para suas vidas.

A organização didático-pedagógica da referida escola pauta-se em elementos sociais, ou seja, trabalha-se um elemento social por trimestre e, com isso, cada disciplina vai ao encontro da temática abordada. Especificamente em 2015, a Escola A desenvolveu sua proposta multidisciplinar vinculada ao Projeto do Observatório da Educação, versando sobre a temática “A relação interpessoal na diversidade social, cultural e econômica e suas implicações na educação” e objetivou promover melhoria nas relações interpessoais que venham contribuir para construção do conhecimento e suas implicações na realidade social em que a unidade escolar está inserida.

Os elementos sociais elencados foram *Saúde*, o qual foi abordado no 1º trimestre, *Economia*, explorado no 2º trimestre e *Meio Ambiente*, no 3º trimestre.



Figura 1: PAINEL TEMÁTICO da Escola A

Fonte: Projeto Político Pedagógico da Escola A (2015).

A professora P2 citou que o desenvolvimento das iniciativas escolares a partir dos elementos sociais, especificamente em suas aulas, objetivou “*diversificar as aulas; formar conceitos novos; e levar o educando a colocar em prática atividades que possam ajudá-lo no dia-a-dia*”. Nesse sentido, Morin (2013) ressalta que o conhecimento se torna pertinente quando é capaz de situar toda a informação em seu contexto e, se possível, no conjunto global no qual se insere.

Por isso, a atitude de contextualizar e globalizar, da qual cita Morin, é inviável se a organização das instituições se basearem somente na fragmentação. Para isso, torna-se fundamental o pensamento do contexto, bem como o estabelecimento de relações e diálogos entre os saberes e os sujeitos dos saberes, os quais estão sendo delineados na Escola A via iniciativas e/ou projetos multidisciplinares e interdisciplinares.

No que se refere à participação, a maioria dos profissionais da escola envolveram-se, de maneira direta ou indireta, na realização das atividades. Entende-se que esta participação se deu numa perspectiva de tessitura, ou seja, várias “mãos” teceram as ações da escola, de modo que, unidos por fios de cooperação, diálogo e solidariedade, os profissionais buscaram alcançar os objetivos delineados, dentre eles a viabilização da aprendizagem significativa, o reconhecimento e respeito à diversidade e o entendimento complexo e contextual dos elementos sociais.

Considerando a temática abordada no primeiro trimestre “Saúde” e a afirmação de Ausubel, Novak e Hanesian (1980) de que o valor de grande parte da aprendizagem escolar, consequentemente, só pode ser defendido tomando como base os fundamentos que estimulam a compreensão do aluno para ideias importantes em sua cultura [...], a professora P3, regente da turma do quinto ano, planejou e desenvolveu uma atividade enaltecendo o diálogo entre as áreas do saber.

Para isso, a turma foi organizada em duplas, as quais receberam fotos ou imagens, tiradas pelos próprios alunos, de temas como “entulho”, “poluição”, “alcoolismo”, “água parada”, “lixo”, “armazenamento de alimentos” e “cigarro”. As disciplinas envolvidas foram: Ciências, Português, História, Geografia, Ensino Religioso e Matemática.

Os alunos interpretaram as fotos ou imagens e lhes foi solicitado: 1º Observação das imagens; 2º Criar um título de maneira criativa; 3º Sentimento que a imagem provoca em você; 4º Sua opinião sobre isso; 5º Descrição da foto; 6º Observações do que você percebe que interfere na saúde das pessoas; 7º Suas atitudes para que isso não ocorra.

Em seguida, os alunos realizaram uma pesquisa no laboratório de informática, referente a questão “Como a temática observada na imagem interfere na saúde de cada indivíduo?” e, por fim, expuseram seus trabalhos como pode-se observar na Figura 2.



Figura 2: Exposição dos trabalhos realizados pelo 5º ano envolvendo o elemento social “saúde”.

Fonte: o autor (2015).

Esta ação pedagógica permite afirmar o que Jantsch e Bianchetti (1995) enfatizam, ou seja, a ideia de que somente é possível ser interdisciplinar em grupo, contrapomos a de que a sós também é possível. Um grupo pode ser mais homogêneo e superficial que o indivíduo que busca recursos de várias ciências para explicar determinado processo. Considerando esses elementos, a prática docente de P3, mesmo em alguns momentos individual, pode ser vista como interdisciplinar.

Diante do exposto, verificou-se que a Escola A superou muitas práticas pedagógicas arcaicas ainda presentes na educação, as quais apresentam como característica os “enclausuramentos” e a “descontextualização” de conhecimentos. Como afirma Morin (2013) é a contextualização que torna possível o conhecimento pertinente. Para superar práticas arcaicas, a própria instituição escolar buscou dinamizar o processo de aprender, abrangendo toda a organização do ensino, objetivando, contudo, proporcionar uma aprendizagem significativa aos alunos que refletisse na melhora qualitativa da educação.

AVALIAÇÃO DAS PROPOSTAS NOS ÂMBITOS DIDÁTICO, PEDAGÓGICO E DA APRENDIZAGEM

Passaremos, na sequência, a focar em dados relativos a categoria de análise B, versando sobre a avaliação em diferentes âmbitos (didático, pedagógico e da aprendizagem) do que foi desenvolvido na escola.

A proposta multidisciplinar desenvolvida na Escola A e o acompanhamento da mesma permitiram evidenciar a mobilização da maioria dos agentes escolares para pensar, planejar e executar ideias relacionadas às temáticas trabalhadas. Para isso, foi necessário o estabelecimento de diálogos e cooperação entre os professores, bem como a humildade e abertura ao novo.

Segundo D2, “sempre tem os que se empenham mais e outros com menos interesse. [...] cada um participa, ninguém deixa de trabalhar a proposta”. Da mesma forma, C1 afirmou que “[...] o trabalho com certeza é resultado de todos” e, com isso, torna-se possível “perceber em cada um sua parcela de contribuição”.

Considerando que a Escola A pretende ir além de uma proposta multidisciplinar, e, por isso, ao encontro de realizar ações interdisciplinares, “é fundamental que haja diálogo, engajamento, participação dos professores, na construção de um projeto comum voltado para a superação da fragmentação do ensino e de seu processo pedagógico” (LÜCK, 2013, p. 59).

Como relatou P1, “todos [os profissionais] contribuíram para solucionar problemas que surgiram durante o desenvolvimento dos trabalhos”. Por outro lado, P2 afirmou que nem todos os profissionais participaram e que houve pouco envolvimento, mas, mesmo assim, avaliou a proposta como produtiva. Já P3, mencionou que “a maioria dos educadores participam. Quanto ao envolvimento é mais tímido. O medo do novo, para alguns, faz com que não entrem de corpo e alma no projeto. É difícil porque como não existe receita, o resultado final é sempre uma surpresa. Mas espero que ela seja positiva”.

Como relatou P3, pelo fato de já desenvolver atividades interdisciplinares, não há receita para o desenvolvimento dessas atividades. Diante disso, Lück (2013, p. 59) ressalta:

Não há receitas para a construção interdisciplinar na escola. Ela se constitui em um processo de intercomunicação de professores que não é dado previamente e, sim, construído por meio de encontros e desencontros.

tros, hesitações e dificuldades, avanços e recuos, tendo em vista que, necessariamente, se questiona a própria pessoa do professor e seu modo de compreender a realidade no processo. Daí por que seus altos e baixos.

Do mesmo modo, torna-se relevante que os profissionais da educação se considerem e se reconheçam enquanto seres inacabados, aceitando e abrindo-se para o novo, para as incertezas e a imprevisibilidade, pois como cita Freire (2001, p. 64) “é na inconclusão do ser [...] que se funda a educação como processo permanente”.

Nesse sentido, o agir interdisciplinar pelos professores, segundo Lück (2013, p. 61-62), requer as seguintes atitudes e procedimentos:

[...] Usar a oportunidade para falar, expressar minhas ideias; expressar crítica construtiva; fazer auto-crítica, como um processo contínuo de compreender-se no mundo; estudar mais para aprofundar a prática; aceitar ideias novas; respeitar os limites de cada um; respeitar e valorizar as ideias diferentes das próprias; levar as pessoas a expressarem suas ideias; aceitar ideias dos outros; aceitar a possibilidade de errar; dar tempo aos colegas para manifestarem suas opiniões; superar a insegurança; desenvolver mais autoconfiança; e, trabalhar cooperativamente.

Estes elementos, considerados indicadores ou bases para a construção da interdisciplinaridade na prática pedagógica, são alguns dos desafios que constituem o caminhar da multidisciplinaridade para a interdisciplinaridade. Porém, apesar da Escola A já apresentar uma organização diferenciada, objetivam dinamizar ainda mais, superando a fragmentação dos saberes.

No que se refere à proposta multidisciplinar em desenvolvimento nesta instituição, D1 afirmou que tal proposta proporcionou uma “visibilidade da relação entre os conteúdos”, além de favorecer e contribuir para “as interações entre professor/aluno, relação aluno/aluno”, até mesmo porque, como afirma Lück (2013, p. 64), “[...] privilegia-se a prática de uma educação em que professores e alunos se visualizem por inteiro no processo [...]”.

Em contribuição, C1 explicitou que tal proposta implicou diretamente na organização do conhecimento, já que se tem um “conhecimento menos fragmentado”, além de contribuir para a efetivação de uma aprendizagem significativa. Como afirma Morin (2013, p. 91), “[...] temos, portanto, a necessidade de ensinar a pertinência, ou seja, um conhecimento simultaneamente analítico e sintético das partes religadas ao todo e do todo religado às partes”.

Quanto à efetivação da aprendizagem significativa, entende-se que houve uma valorização dos conhecimentos prévios dos alunos, os quais constituíram uma base para o acontecer pedagógico. Vale ressaltar que, segundo Ausubel, Novak e Hanesian (1980, p. 34 *apud* AUSUBEL, 1961) a aprendizagem significativa pressupõe que o aluno apresente uma disposição para a aprendizagem significativa e também que o material aprendido seja potencialmente significativo. Consequentemente, tem-se um “aluno mais interessado, participativo; [...] professores mais participativos”, além da “oportunidade de dialogar e valorizar a realidade do aluno”, segundo C1.

Para P2, essa organização do ensino e da escola, além do desenvolvimento da proposta multidisciplinar possibilitou “diversificar as aulas; conhecer mais sobre outros assuntos; chegar mais perto do aluno; sair do papel e ir para prática; [...] ler mais e com isso aprender mais”. Verifica-se que esse contexto contribuiu, então, para superar uma educação arcaica e para mobilizar os profissionais da educação. No que se refere à aproximação entre professor e aluno, Kuark e Muniz (2011, p. 82) citam que:

O novo desafio para os educadores da sociedade do conhecimento é ser criativo na preparação e na execução das aulas e, para isso, não basta ser só dedicado e ter interesse pelo aprendizado do aluno. Hoje o professor-educador deve ter a habilidade de articular, liderar, convencer e desenvolver talentos nos alunos na efetivação do ensino de qualidade.

Para isso, o professor precisa construir e desconstruir práticas, ao ponto de “efetivar a escola em um ambiente cognitivamente prazeroso de aprendizagens, onde a diversidade motive a criatividade, estimule talentos e desperte paixões entre aprendentes e ensinantes [...]” (KUARK; MUNIZ, 2011, p. 86).

Com isso e por meio da proposta multidisciplinar, P1 afirmou que houve uma “maior interação entre alunos X alunos; alunos X professores e professores X professores”. Entende-se, diante disso, que a relação e interação entre professor e aluno é fundamental para organizar os aspectos didáticos na instituição escolar, porém, como diz Libâneo (1994, p. 249), “[...] não é o único fator determinante da organização do ensino”.

Além disso, verifica-se a superação da educação bancária por meio da educação problematizadora, a qual afirma a dialogicidade. Segundo Freire (1987, p. 44) “[...] não seria possível à educação problematizadora, que rompe

com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática da liberdade, sem superar a contradição entre o educador e os educandos. Como também não lhe seria possível fazê-lo fora do diálogo”.

Desse modo, analisa-se que a própria proposta multidisciplinar favoreceu a dialogicidade, tanto entre os conhecimentos, quanto entre os educadores e alunos. Constatou-se que todos os profissionais da Escola A, participantes desta proposta de investigação, mencionaram que a proposta multidisciplinar em desenvolvimento na instituição e vinculada ao OBEDUC, contribuiu para melhorar as ações e estratégias desenvolvidas em sala de aula, bem como para a reflexão das práticas pedagógicas.

Como é possível observar, D2 citou que as ações desenvolvidas por meio de planejamento coletivo e integrado melhoraram a aprendizagem dos alunos. Do mesmo modo, C1 disse que esta organização diferenciada da escola por meio da proposta multidisciplinar, proporcionou *“um trabalho mais significativo, menos fragmentado, que respeite mais as diferenças”*.

Além disso, a organização na Escola A também motivou muitos professores a sair da zona de conforto, pois conforme relatou P2, o desenvolvimento da proposta a fez *“buscar novas formas de trabalhar em sala de aula e também nos convida ao novo, a trabalhar com outros colegas”*. Tal fato permite afirmar que a mudança é possível na educação e que, ao sair da zona de conforto e da estagnação, os professores inovaram suas práticas pedagógicas, enfrentando seus medos e inseguranças. Aqui, tem-se a consciência do inacabamento, ou seja, como diz Freire (2001, p. 85) *“o mundo não é. O mundo está sendo”*. Acredita-se, então, que a educação deve ser observada, praticada e compreendida nesta perspectiva.

Ao encontro dessas características, a proposta multidisciplinar e as atividades interdisciplinares desenvolvidas na Escola A, também reforçaram a relação entre teoria e prática, pois, segundo P3, as mesmas foram *“clareando a prática, reforçando o que vinha se fazendo sem um respaldo teórico”*. Por este motivo, teoria e prática são consideradas elementos relevantes para os professores, pois proporcionam sentido ao fazer docente e contribuem para o processo de aprendizagem do aluno. Além do mais, é por meio da relação entre ambas que se entende o que é a aprendizagem e como ela se processa, permitindo a organização do ensino. Diante disso, é imprescindível que os professores tenham clareza de suas bases epistemológicas, pois são elas que organizam a prática educativa. Logo, o papel do professor na proposta multidisciplinar foi o de *“buscar, organizar e planejar aulas multidisciplinares”* e *“diagnosticar, planejar, propor, coordenar, elaborar as atividades, ensinar e aprender”*, segundo P2 e P3 respectivamente.

Analisa-se que seu papel é complexo, pois exigiu uma postura de pesquisador, problematizador, mediador e aprendente. Ao encontro disso, a habilidade de escuta do professor constituiu-se num elemento determinante em sua prática, sendo que, para Freire (2001, p. 135), *“escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar [...] significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferentes do outro”*. Foi necessário, pois, o *“desenclausurar-se”* dos profissionais, tendo em vista à abertura e o reconhecimento da heterogeneidade presente na sala de aula, permeada por uma diversidade cultural, social, econômica e maturacional.

Além disso, buscando a efetivação de uma aprendizagem significativa, o momento de diagnosticar os conhecimentos prévios dos alunos foi crucial para organizar e planejar as atividades. Ausubel, Novak e Hanesian (1980, p. 164) citam que *“a organização sequencial do assunto pode ser muito eficaz, uma vez que cada novo incremento de conhecimento serve como ponto de esteio para a aprendizagem subsequente”*.

Diante do exposto, o papel do aluno também determina a efetivação da aprendizagem significativa, pois requer sua pré-disposição para aprender. Segundo P2, o papel do aluno foi o de *“receber o conhecimento, questionar e relatar o que aprendeu”*, além de *“relatar suas necessidades, participar, compartilhar aprendizagens e registrar”*, conforme relatou P3.

Verifica-se, nesta perspectiva, que o aluno é considerado um sujeito ativo no processo do ensino e da aprendizagem, o qual precisa indagar, internalizar e organizar o conhecimento em sua estrutura cognitiva. Em outras palavras *“O aluno deve também buscar uma participação completa através de um aprendizado ativo e crítico, tentando compreender e reter o que é ensinado, integrando novas informações a informações obtidas em experiências anteriores[...]”* (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980, p. 30).

Entende-se, com isso, que o aluno também é responsável pela sua aprendizagem e não somente o professor. Ausubel, Novak e Hanesian (1980, p. 335) citam que *“o professor não pode aprender ou navegar intelectualmente pelo aluno. O professor pode somente apresentar ideias de modo tão significativo quanto possível. A tarefa de organizar novas ideias num quadro de referência pessoal só pode ser realizada pelo aluno”*.

Dessa maneira, a significação enquanto elemento idiossincrático só será efetivada verdadeiramente se o aluno dispor do desejo de saber, de conhecer, de questionar e resolver problemas, traduzindo o novo material apresentado e relacionando-o às suas experiências pessoais e seus conhecimentos já adquiridos. Ainda, como o papel do aluno também foi de relatar o que aprendeu ou registrar esta aprendizagem, Ausubel, Novak e Hanesian (1980, p. 123)

sugerem que a formulação de perguntas e apresentação de problemas sob uma roupagem nova e desconhecida, a qual exija uma transformação do conhecimento existente, podem ser consideradas evidências da aprendizagem significativa.

Correlacionado a isso, tem-se a avaliação escolar, a qual também organiza as ações educativas das instituições escolares. Para Libâneo (1994, p. 195) “a avaliação é uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem”. Na Escola A, a avaliação ocorre por meio do “*diálogo entre professores e realização de trabalhos escritos*”, “*através de todas as etapas em que o educando participa*” e por meio de “[...] *observações em atividades práticas e relatórios apresentados*”, segundo P1, P2 e P3 respectivamente. Acontece também durante “*as reuniões pedagógicas, na participação das palestras desenvolvidas na escola, na semana cultural e nos trabalhos escritos*”, segundo D1 e C1.

Analisa-se que a avaliação apresenta um caráter reflexivo e complexo, a qual verifica inúmeras dimensões do processo de ensinar e aprender, bem como a qualidade do mesmo. Por meio dela é possível constatar as dificuldades, os progressos e as mudanças necessárias para atingir os objetivos propostos e para tomar decisões no que se refere aos aspectos didáticos. Quando compreendida como um processo contínuo, cumulativo e diagnóstico, que acontece em diferentes espaços e tempos, a avaliação é considerada formativa. Especificamente na Escola A, tais instrumentos e/ou critérios de avaliação compreenderam provas, trabalhos, caderno dos alunos e a auto avaliação.

Para tanto, observa-se que a avaliação oportuniza momentos de reorganização e transformações do processo de ensino e de aprendizagem, tendo em vista a qualidade da educação. Nessa perspectiva, verificou-se que na Escola A, a organização da avaliação e dos instrumentos de verificação da aprendizagem e/ou critérios de avaliação precisam ser repensados, considerando a proposta multidisciplinar e, principalmente, as tentativas e ações interdisciplinares que nela ocorreram.

Ao final do primeiro trimestre, cada turma e disciplina dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, realizaram três instrumentos de verificação da aprendizagem anteriormente citados – prova, trabalho e caderno dos alunos. Além destes instrumentos, a auto avaliação também é realizada, porém, somente pelo professor regente de cada turma. Em seguida, é divulgada aos demais professores. Desse modo, em conversa com alguns professores, os mesmos relataram que parte dos alunos questionaram a repetição dos instrumentos em cada disciplina, pois, por exemplo, no 6º ano do Ensino Fundamental seriam nove disciplinas e, conseqüentemente, vinte e oito instrumentos de verificação a ser realizado por cada aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A organização do ensino de maneira dinâmica nas instituições escolares tornou-se uma exigência, tendo em vista as metamorfoses diárias vividas pelos indivíduos na sociedade. A complexidade que permeia os fatos requer atitudes e ações que superem uma educação arcaica, bem como o esfacelamento dos saberes tão característico em algumas escolas. Para isso, torna-se fundamental refletir sobre a organização didático-pedagógica, introduzindo métodos interativos e inovadores no cenário educacional. Dentre as novas maneiras de ensinar, destacam-se as iniciativas multi, inter ou transdisciplinares, as quais contribuem para o “reencantamento” da aprendizagem.

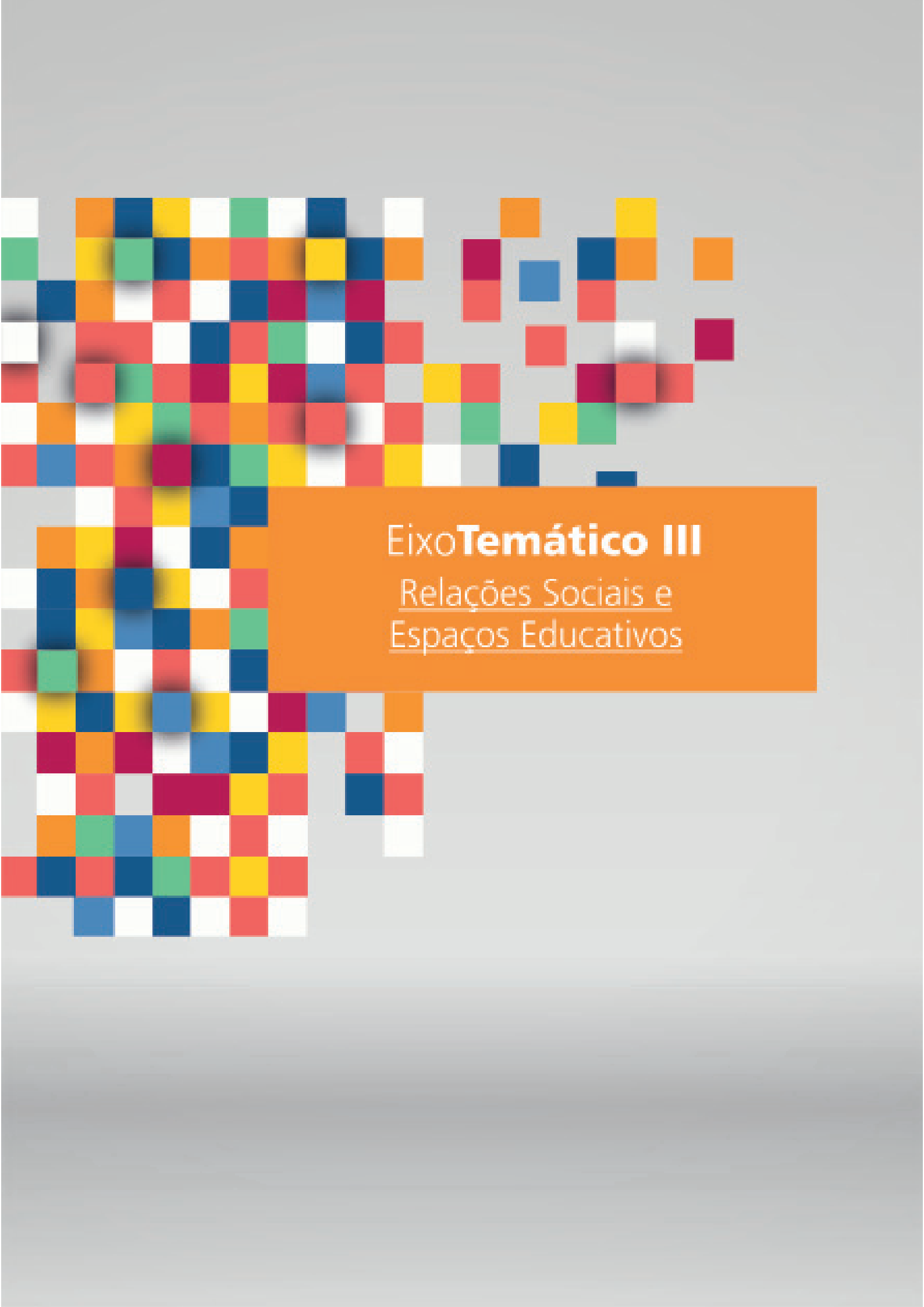
De modo geral, a organização didático-pedagógica da Escola A caracteriza-se como multidisciplinar, porém, ocorreram também iniciativas e/ou tentativas interdisciplinares, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para esse diálogo entre os saberes e os sujeitos dos saberes acontecer, analisou-se que a proposta ocorreu numa perspectiva de tessitura, ou seja, várias “mãos” teceram as estratégias e ações executadas na escola.

Nessa tessitura, uma das ações relevantes proporcionadas aos alunos foi o ato de pesquisar, sendo este entendido enquanto princípio pedagógico do ensino. Em contribuição, a interação entre várias disciplinas via multidisciplinaridade e interdisciplinaridade favoreceu a adoção dessa estratégia.

No que se refere às iniciativas multi ou interdisciplinares, verificou-se que ocorreram nas turmas dos anos iniciais. Em contrapartida, devido às especializações disciplinares, nos anos finais, a organização dessas iniciativas se constitui um desafio para todas as áreas do saber. Dessa maneira, os dados permitem afirmar que houve a superação de modelos pedagógicos que visam somente a transmissão do conhecimento e o desafio de organização de processos de ensino e de aprendizados diferenciados. Uma perspectiva de educação problematizadora, de ir além de práticas arcaicas e estagnadas, dos “enclausuramentos” e de conteúdos estanques, da anulação de sentido e da atomização do saber foram iniciadas. Em suma, constatou-se que as iniciativas desenvolvidas na Escola A constituem-se em alternativas capazes de inovar as práticas pedagógicas e as maneiras de pensar, de ser e de se relacionar dos sujeitos, revitalizando o processo de aprender com sentido, significado e reconhecimento.

REFERÊNCIAS

- ANTÔNIO, S. *Educação e Transdisciplinaridade: crise e reencantamento da aprendizagem*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- AUSUBEL, D. P; NOVAK, J. D; HANESIAN, H. *Psicologia educacional*. 2. ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.
- FOLLMANN, J. I. A segmentação do conhecimento é um fruto perverso da modernidade. *Revista IHU ON-LINE*, Ano 5, p. 8-12, 2005.
- FREIBERGER, R. M., & BERBEL, N. A. N. A importância da pesquisa como princípio educativo na atuação pedagógica de professores de educação infantil e ensino fundamental. *Cadernos de Educação*, 37, pp. 207-245, 2010.
- JANTSCH, A. P; BIANCHETTI, L. *Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- LÜCK, H. *Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2013.
- MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro* (2a ed.). São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.
- MORIN, E. *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- MORIN, E. A propósito dos sete saberes. In M. C. Almeida, & E. A. Carvalho (Org.). *Educação e Complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2013, p. 83-109.
- SOMMERMAN, A. *Inter ou transdisciplinaridade? Da fragmentação disciplinar ao novo diálogo entre os saberes*. São Paulo: CETRANS, 2005.



Eixo **Temático III**

Relações Sociais e
Espaços Educativos

OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL: UM OLHAR PARA A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS E A METODOLOGIA DE ENSINO

Antônio Valmor de Campos¹

Universidade Federal da Fronteira Sul.

Email: antonio.campos@uffs.edu.br

Jane Acordi de Campos²

EEB Tancredo de Almeida Neves

Email: janeacordidecampos@gmail.com

3. Relações sociais e espaços educativos (comunicação oral)

RESUMO

A melhoria da qualidade da educação brasileira é tema sempre atual. No momento a educação em tempo integral apresenta-se como alternativa para alcançar esse objetivo. Apresentam-se aqui algumas reflexões acerca de experiências dos autores com a educação em tempo integral. Entre os objetivos propostos está o da compreensão da complexidade que cerca a educação em tempo integral, compreendendo-se os seus aspectos constitutivos, as dimensões metodológicas e as necessidades de adequações, na formação inicial e continuada, bem como, na própria carreira dos profissionais que nela atuam. Os elementos destacados são baseados em experiências e na fundamentação teórica, propiciando uma visão mais ampla da situação da educação em tempo integral, as perspectivas e os desafios para sua universalização.

Palavras-chave: Educação integral. Metodologia integral. Formação de professores.

1 INTRODUÇÃO

A educação em tempo integral tem despertado seguidos e constantes debates, no meio educacional. Na educação básica a discussão sinaliza para as fragilidades vivenciadas diariamente onde os projetos de educação em tempo integral estão em implantação. Na academia a discussão gira em torno dos princípios que devem orientar a oferta da educação em tempo integral, mas principalmente da formação dos profissionais que nela atuam/atuarão.

Está sendo apresentado, nesse ensaio, além da pesquisa bibliográfica, alguns elementos de um conjunto de experiências dos autores com a educação em tempo integral, seja no dia a dia da escola ou na formação de profissionais que atuam na mesma, bem como, na participação em discussões de propostas para implantação e ampliação da oferta da educação integral. As experiências que motivaram o presente texto estão sendo vivenciadas nas redes públicas dos municípios de Abelardo Luz/SC; Concórdia/SC; Vitorino/PR e na rede pública estadual de Santa Catarina, na unidade escolar EEB Tancredo de Almeida Neves, no Município de Chapecó.

Pretende-se com o presente acrescentar elementos na expectativa de aprofundar essa discussão. O texto está dividido em quatro partes. Sendo que a primeira, com a denominação “A Educação Integral³ no Brasil: histórico e evolução”, propõe-se a apresentar como a educação em tempo integral é vista no Brasil, quais são as suas principais dificuldades e sinalizar para os possíveis avanços na sua oferta.

A segunda parte, intitulada “Desafios enfrentados pelos profissionais que atuam na Educação Integral”, procura discutir – a partir de algumas experiências – as mais constantes dificuldades encontradas pela equipe que atua na proposta. As questões tratam da formação, mas também de outros elementos, como a falta de estrutura das unidades escolares, a deficiência de profissionais e a pouca disponibilidade de tempo para planejamento coletivo, buscando associar esse conjunto com a aceitação da educação em tempo integral, pelos próprios profissionais da educação, pelos alunos e pela comunidade.

¹ Professor do Magistério Superior – Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, *Campus* Chapecó. Doutorando pela Universidade Federal De Santa Maria – UFSM, no Programa de Pós Graduação em Geografia – PPGEO, na Área De Concentração: Análise Ambiental e Dinâmica Espacial e na Linha De Pesquisa: Dinâmicas Territoriais do Cone do Sul, agosto/2016. (Atua em grupo de estudo e pesquisa sobre educação integral na UFFS, tendo contribuições na implantação dessa proposta em escolas e municípios de Santa Catarina e Paraná).

² Professora da Rede Pública Oficial de Ensino/SC – EEB Tancredo de Almeida Neves, Bairro EFAPI, Chapecó/SC. Mestranda pela UNOCHAPECÓ - Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação – Linha de Pesquisa: Formação de Professores, Produção do Conhecimento e Processos Pedagógicos. (Atua como professora, no Ensino Médio Inovador, ofertado na Escola, ministrando o componente curricular de Química, pelo qual procura redimensionar sua metodologia direcionada para a educação integral).

³ Quando escrito em maiúscula procura-se diferenciar a Educação Integral, da educação em tempo integral, sendo a primeira uma caracterização mais ampla de educação, como preparação plena do aluno para o exercício da cidadania e a outra contempla as diversas formas de tempo integral, isso não significa menor importância.

Na terceira abordagem a intenção é apresentar alguns elementos da formação inicial e continuada dos profissionais que atuam ou poderão atuar na Educação Integral, em uma tentativa de demonstrar algumas situações que podem colaborar para amenizar as dificuldades de compreensão da proposta da educação em tempo integral, bem como, diminuir as dificuldades atualmente visualizadas, como a deficiência no domínio de conteúdos específicos e na sua articulação, tendo em vista cumprir os preceitos da educação integral.

A parte final busca demonstrar algumas possibilidades metodológicas que podem contribuir para melhoria de atuação profissional na Educação Integral. Trata-se de alguns levantamentos bibliográficos e breves relatos de experiências de profissionais que atuam na educação em tempo integral e de pesquisadores do tema.

Apesar de o texto ser resumido, com temas diversificados, procura-se articular os mesmos de forma que possa contribuir com uma reflexão satisfatória acerca das características da educação em tempo integral, das dificuldades de sua ampliação e apontar deficiências nas redes de ensino, sugerindo possibilidades de enfrentamento das dificuldades e construção de propostas alternativas para a Educação Integral pública e de qualidade.

2 A EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL: HISTÓRICO E EVOLUÇÃO

Ao se tratar da Educação há praticamente um consenso de que ela é indispensável para todos. No entanto, para alguns ela representa a possibilidade de ver alguém aprender para melhor desempenhar atividades profissionais, ou seja, preparar mão de obra para o mercado de trabalho. Para outros ela se apresenta como possibilidade de superação de dificuldades, ressignificação de saberes e construção da cidadania. Portanto, o domínio dos conhecimentos guarda relações diretas com a inclusão e exclusão, como se observa na consideração seguinte:

A educação tem sido, ao mesmo tempo, um instrumento na busca da construção da cidadania e um processo de dominação exclusão. O processo educacional que provoca transformações, depende respaldo oferecido pela escola, a motivação dos profissionais da educação e da recepção entre os alunos. (CAMPOS b, *in* ANDREIS, 2014, p. 143).

Por longo tempo foi dito – nos meios escolares e acadêmicos – que um dos problemas da educação brasileira, relacionado com a baixa qualidade, principalmente dificuldades na aprendizagem, está relacionado com o pouco tempo de permanência do aluno na escola. De fato, até o momento, a oferta de educação em tempo parcial demonstrou-se insuficiente para que o país atinja a qualidade desejada e necessária, porém, nos sucessivos governos de todas as esferas, pouco ou nada foi feito para superar esse entrave.

Somente no início do século XXI, com os novos rumos da política brasileira, teve início uma proposição que colocaria em cena novas possibilidades de garantir a maior permanência do aluno na escola, seja pela ampliação do tempo diário ou pelo aumento da idade obrigatória de frequência na escola. No entanto, era preciso iniciar apenas da “boa vontade”, pois a Educação Integral no Brasil, apesar de quase um século de existência de debates sobre elas, o país ainda é carente de referenciais capazes de indicar os caminhos mais acertados, para que a mesma avance com a firmeza necessária. Sobre o histórico é importante dizer:

A escola em Tempo Integral surgiu no Brasil na Década de 50 com os educadores Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro. Naquela época, implantou-se uma nova realidade no contexto escolar, sem preparação adequada aos professores, que com o tempo foram se adaptando conforme podiam e com as necessidades que iam surgindo (LANZARIN, *in* ANDREIS, 2014, p. 129).

Tratando do contexto da educação, no momento, em uma mera observação empírica, é comum ouvir-se nos corredores e sala de professores, onde se desenvolvem projetos de implantação da Educação Integral – especialmente no Ensino Médio – comentários que desmerecem a proposta, como: “isso não vai dar certo”; “os alunos não têm interesse nessa proposta”; “os alunos preferem trabalhar”; “os pais não gostam.”

É evidente, que parte do que é dito retrata a realidade das comunidades onde está sendo ofertada a educação em tempo integral, porém, isso não pode ser visto de forma reducionista, pois pode ter uma motivação no desconhecimento da proposta e dos objetivos da mesma. Infelizmente, no Brasil, as experiências de educação em tempo integral, na rede pública, ocorrem de forma fragmentada, como proposta de governos, portanto passageiras. Mesmo na atualidade, onde há um embasamento legal, seja na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB ou no Plano Nacional de Educação – PNE, são enormes as dificuldades de implantação da educação em tempo integral em curso. É preciso

transformar essa concepção em proposta de Estado, como estratégia para o desenvolvimento equitativo e inclusivo – tanto social quanto regionalmente – do país.

A instabilidade política em curso contribui com a insegurança nos rumos da educação em tempo integral no Brasil, pois não basta a legislação, mas é preciso a garantia das condições necessárias, seja em estrutura ou em financiamento, passando pela disponibilização de profissionais, os quais dependem de formação continuada, pois, em geral não dominam a proposta de educação em tempo integral, bem como, desconhecem a necessidade de se adotar metodologias diferenciadas para a mesma.

No entanto, até o momento o Ministério da Educação, não agiu de forma a suprimir a proposição da educação em tempo integral – evidentemente que uma redução significativa de recursos financeiros inviabilizaria a sua continuidade e ampliação – porém, essa dúvida somente o tempo poderá demonstrar o que realmente vai ocorrer.

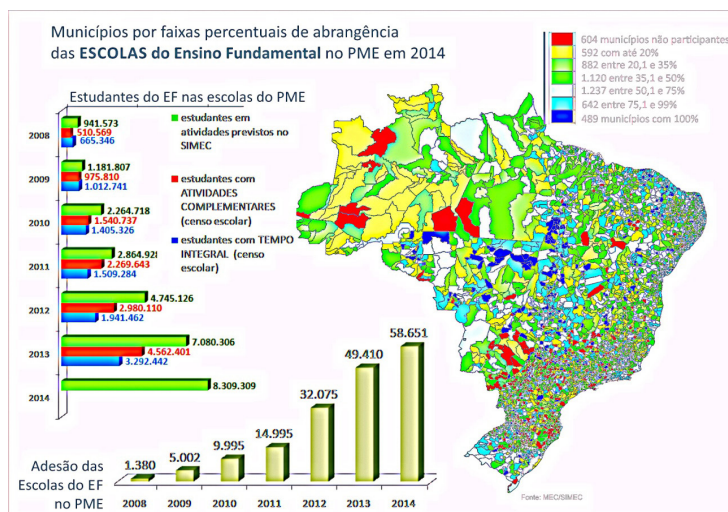
Portanto, no momento ainda persiste as orientações do “Governo Dilma”, o qual tinha uma sintonia com a implantação da Educação Integral no país. No entanto, apesar dos momentos de fortes discussões acerca da ampliação da oferta da educação em tempo integral, não houve o aporte de recursos suficientes para efetivar a proposta, pois falta estrutura adequada, a disponibilidade de materiais e de pessoal, para garantir que essa proposta se torne viável e aceita, pelos educadores, pelos alunos e pela comunidade.

Além da estrutura deficitária e da deficiência de profissionais, há falta de compreensão da proposta da educação em tempo integral, pois há diferentes visões que se expressam sobre ela. Para alguns, a educação em tempo integral têm um objetivo mais de compensação social, ou seja, tirar as crianças e adolescentes das ruas, para oferecer atendimento complementar. Para outros a educação em tempo integral tem o objetivo de melhorar a aprendizagem, ampliar a apropriação de conhecimentos e preparar para o exercício da cidadania.

No sentido de posicionar a proposta governamental, é possível visualizar uma tendência de identificação com a segunda posição, pela qual a Educação Integral é mais abrangente do que a mera ampliação do tempo de permanência na escola, *In verbis*:

Educação integral representa a opção por um projeto educativo integrado, em sintonia com a vida, as necessidades, possibilidades e interesses dos estudantes. Um projeto em que crianças, adolescentes e jovens são vistos como cidadãos de direitos em todas as suas dimensões. Não se trata apenas de seu desenvolvimento intelectual, mas também do físico, do cuidado com sua saúde, além do oferecimento de oportunidades para que desfrute e produza arte, conheça e valorize sua história e seu patrimônio cultural, tenha uma atitude responsável diante da natureza, aprenda a respeitar os direitos humanos e os das crianças e adolescentes, seja um cidadão criativo, empreendedor e participante, consciente de suas responsabilidades e direitos, capaz de ajudar o país e a humanidade a se tornarem cada vez mais justos e solidários, a respeitar as diferenças e a promover a convivência pacífica e fraterna entre todos (Portal MEC/SIMEC, 08/2016).

O governo, procura demonstrar as dimensões da Educação Integral no Brasil. No entanto, mesmo com todo o esforço “demonstrado”, pelo governo federal, é perceptível como ainda há “vácuos” de oferta dela no país. A melhor compreensão da atual dimensão que assume a oferta da proposta de educação integral no Brasil pode ser obtida pela visualização do mapa disponibilizado pelo próprio MEC:



Fonte Ministério da Educação/SIMEC - Disponível em: <http://educacaointegral.mec.gov.br/>; acesso em 20/08/2016.

Observando os dados constantes, percebe-se que são menos que 10% (dez) por cento dos municípios brasileiros onde a educação toda é em tempo integral. Evidentemente que esse dado seria mais significativo se tivéssemos outros elementos, como o número de alunos atendidos, a proposta desenvolvida e à proporção que representa na região ou no estado ao qual pertence. No entanto, esse aprofundamento não cabe nesse momento, mas com certeza pode ser desvelado em um aprofundamento da pesquisa sobre a situação que envolve o tema.

Outro fator que chama a atenção é a diversidade de propostas em desenvolvimento no país, demonstrando que são necessários muitos esforços, para uma mínima “padronização”⁴ na oferta da educação em tempo integral. Porém, há de se admitir, que em vista das dificuldades múltiplas da educação no Brasil, houve uma ampliação significativa na oferta da educação em tempo integral, mesmo que em modalidades diversas.

Na próxima parte, serão tratadas as dificuldades que os profissionais – professores, gestores e demais colaboradores – que atuam na educação em tempo integral enfrentam, no dia a dia, nas unidades escolares onde ela está acontecendo.

3 DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS PROFISSIONAIS QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO INTEGRAL

Mesmo que as experiências da educação em tempo integral no Brasil tenham iniciado no século passado, ainda são escassos os referenciais capazes de orientar a implantação da modalidade integral de educação. Portanto, é de fácil constatação que “[...] A educação integral ainda carece de aprofundamento de estudos e pesquisas que possam orientar o caminho a ser percorrido para atendimento integral, com qualidade e compromisso com a transformação social (CAMPOS, *in* ANDREIS, 2014, p. 110)”.

Como já dito, há divergências quanto ao compromisso da Educação Integral na preparação plena do aluno, bem como, com seus objetivos, mas o que se aposta aprofundar no momento é a proposta que pretende preparar o melhor possível o aluno, para o pleno exercício de sua cidadania, assim:

A busca pela aprendizagem eficiente e emancipadora deve estar presente em todo o processo educacional. O ambiente escolar deve ser propício ao pleno desenvolvimento do aluno, portanto deve ser organizado pedagogicamente, estruturado fisicamente e preparado, especialmente com educadores comprometidos com uma educação inclusiva e transformadora (CAMPOS, *in* ANDREIS, 2014, p. 110).

Nessa direção é possível sugerir que a Educação Integral é uma proposta de aprendizagem para a vida. No entanto, nessa premissa é preciso compreender que não se trata de uma proposta apenas de ampliação do tempo que o aluno permanece na escola, pois é muito mais, portanto, no meio educacional: “Há consenso de que a educação em tempo integral não é sinônimo de educação integral” (CAMPOS, *in* ANDREIS, 2014, p. 113).

Por outro lado, mesmo que a proposta inicialmente tenha apenas a intenção de “tirar as crianças das ruas”, assim, sendo vista apenas como uma forma de ocupar o tempo extra das crianças e adolescentes no ambiente escolar já é um passo importante no sentido de construir uma política educacional voltada para tornar isso como medida propulsora, para uma nova fase, a que busca preparar o aluno para a vida, como cidadão pleno.

No entanto, quando se fala nesse conceito de cidadão é preciso compreender o seu sentido holístico e não restritivo, para que o resultado seja melhor para o aluno e para a sociedade, pois: “Pensar em Educação Integral, do ponto de vista da transformação social e da construção da cidadania, significa imaginar uma educação comprometida com a formação completa para a vida, contemplando os aspectos educacionais, culturais, científicos e humanitários” (CAMPOS, *in* ANDREIS, 2014, p. 114).

É evidente, que para qualquer educador, que se depara com condições adversas de trabalho, com falta de materiais pedagógicos, ausência de democracia nas unidades escolares, falta de recursos financeiros para inovar em práticas de ensino e disponibilidade de deslocamentos para locais estratégicos à aprendizagem, seja de visualização da cultura, da arte ou mesmo de experiências diferenciadas da própria educação.

Não pode ser esquecido também da condição dos profissionais que atuam na educação em tempo integral, que estão desmotivados, sem as condições de trabalho ideais para o desenvolvimento de alternativas metodológicas capazes de manter os alunos em boas condições para a aprendizagem e também com salários defasados e ajustes na legislação que impõem retrocessos nas carreiras. Assim é importante que a comunidade escolar, os alunos estejam preparados e dispostos a contribuir com a superação das dificuldades, pois “O desafio de conciliar o pedagógico com

⁴ O sentido da padronização sugerida diz respeito ao conjunto mínimo e indispensável de estrutura e condições para a oferta de educação integral com qualidade, evitando novas discriminações regionais ou sociais, atualmente presentes na educação brasileira.

as expectativas financeiras dos profissionais da educação precisa ser encarado com responsabilidade de ambas as partes” (CAMPOS, *in* ANDREIS, 2014, p. 118).

Pelas experiências em andamento, em todos os níveis do ensino, já é possível estabelecer alguns comparativos favoráveis aos alunos que permanecem mais tempo na escola, porém não bastam os resultados satisfatórios, é preciso uma visão integral do ser humano em formação, para que possa inserir-se com tranquilidade e segurança no mercado de trabalho, não para ser submisso, mas protagonista do exercício da cidadania, ou seja: “Pensar a qualidade da educação integral está diretamente relacionado com as possibilidades de sucesso pessoal e profissional que terão os egressos desta proposta educacional, o qual possa estar respaldado de conhecimentos científicos e posicionado culturalmente” (CAMPOS b, *in* ANDREIS, 2014, p. 131).

Em outras palavras, é preciso compreender a educação como instrumento de transformação social, mesmo admitindo-se que ela por si mesma não tem as condições de propiciar essa situação, no entanto, sem educação não acontece transformação social. Ocorre que para a classe dominante, a qual certamente vislumbra essa concepção, não admite que a educação esteja ao alcance de todos, com a qualidade necessária para a superação de desafios e construção de alternativas sociais.

Dessa forma, é muito provável que os interesses das classes dominantes conflitem com os defensores da Educação Integral, que visam oferecer um conjunto de oportunidades emancipadoras, nesse sentido é importante a observação:

No entanto, não basta popularizar o conhecimento é preciso que seja definido qual conhecimento deve estar ao alcance dos excluídos. Deve-se ter um cuidado para não promover o rebaixamento da classe oprimida, fazendo a seleção de conteúdos que permitam uma condição emancipatória (CAMPOS b, *in* ANDREIS, 2014, p. 136).

Mais uma vez é preciso ressaltar o quanto a indefinição política no país ameaça qualquer projeto arrojado de educação, tendo em vista inclusive os diversos anúncios de limitação dos investimentos em saúde e educação, em patamares realmente assustadores, se comparado às expectativas alimentadas com a expansão da educação brasileira na última década. Portanto, não resta dúvida que essa situação representará mais um dos desafios a ser enfrentado pelos profissionais que acreditam na Educação Integral, para todos.

4 A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

O aumento expressivo no número de matrículas na rede pública brasileira, nas últimas duas décadas principalmente, provocou alterações na configuração dos profissionais que atuam na educação, principalmente com muitas dificuldades no processo de formação inicial desses, os quais muitas vezes adentram no mercado de trabalho antes mesmo de concluídos os estudos, provocando dois problemas. O pessoal, pois não terá as condições ideais para a conclusão dos estudos e o profissional, não estando satisfatoriamente preparado para o exercício da profissão.

Em hipótese alguma se pretende insinuar que as dificuldades por que passa a educação brasileira seja responsabilidade dos profissionais que nela atuam. A reflexão é para demonstrar a necessidade de que a formação esteja entre os principais objetivos de uma proposta educacional de qualidade, especialmente para a Educação Integral:

Neste sentido, a formação inicial de professores não está conseguindo oferecer todas as concepções e elementos necessários ao bom desempenho dos profissionais da educação, isso não quer dizer que há uma má qualidade, mas há uma flagrante distância entre as necessidades de atuação e a preparação que recebe no meio universitário. Uma alternativa é construir uma proposta capaz de oferecer respostas imediatas, com criatividade, qualidade e capacidade de acompanhamento das demandas do dia-dia, com a formação continuada (CAMPOS, *in* ANDREIS, 2014, p. 122/123).

Observando os investimentos, na formação inicial de professores e na formação continuada, é possível arriscar dizer que eles são significativos, mas encontram limitadores, como o baixo aproveitamento das vagas – especialmente nas licenciaturas das universidades públicas – e no caso da formação continuada, muitas vezes ela é ofertada sem a percepção do contexto onde se realiza e por pessoas que muitas vezes desconhecem a realidade onde os profissionais atuam. No entanto, ambas são indispensáveis e precisam melhorar. No caso específico da Educação Integral essa necessidade é ainda maior, corrobora nesse sentido:

A formação, inicial ou continuada somente tem sentido se estiver relacionada e articulada com organização e o funcionamento das instituições de formação de professores. A sintonia de interesses é que pode garantir os elementos essenciais para o desenvolvimento da cultura profissional que se pretende afirmar (CAMPOS, *in* ANDREIS, 2014, p. 124).

Nas experiências de educação em tempo integral acompanhados, os quais motivaram o presente texto, percebe-se o quanto a formação continuada, por exemplo, focada na realidade local, sem esquecer a contrapartida dos formadores em apresentar alternativas, contribui para a motivação do grupo e a segurança para continuarem buscando as melhorias almejadas com os seus projetos, sem imaginar que os problemas desapareceram, mas os mesmos são assimilados e administrados sob outra perspectiva.

Das experiências citadas é possível ficar com a lição de que é preciso oferecer oportunidades de ampliação do universo cultural que devem ser proporcionadas aos professores, incluindo novas visões de sociedade, de modos de vida e principalmente de perspectiva de valorização pessoal e profissional, sem esquecer as contribuições da formação inicial e continuada no dia a dia da escola. Em seguida serão tratados brevemente os aspectos que envolvem a metodologia, a qual também precisa ser aprimorada, para a melhoria do desempenho profissional, com a consequente melhoria esperada na qualidade da educação.

5 POSSIBILIDADES METODOLÓGICAS NA EDUCAÇÃO INTEGRAL

Não há qualquer pretensão em oferecer receitas metodológicas para a educação em tempo integral, mas fazer uma breve reflexão acerca da necessidade de uma nova postura dos profissionais que passam a atuar nessa proposta educacional. Como já dito, percebe-se que há problemas ainda maiores na educação com tempo ampliado do que a de tempo parcial, evidentemente que isso decorre da falta de “familiarização” da comunidade escolar com a proposta em implantação. Aqui vale o ditado popular: “o que é novidade sempre assusta”.

Uma das dificuldades visualizadas em todas as experiências vivenciadas e acompanhadas diz respeito à motivação dos alunos na sua permanência na unidade escolar por maior tempo do que estava habituado, como se constata: “Por exemplo, a permanência do aluno na escola, sem planejamento eficiente e uma metodologia adequada que proporcione momentos prazerosos na relação aluno/escola, dificilmente se agregará as melhorias desejadas na qualidade do ensino” (CAMPOS, *b in* ANDREIS, 2014, p. 130).

Uma percepção que merece destaque nas vivências dos autores é de que não é possível preparar apenas um segmento da comunidade, para a implantação da proposta de educação em tempo integral, mas é preciso mobilizar todo o conjunto envolvido, como os administradores, que precisam ter compromisso político de garantir a destinação de recursos necessários para a sustentabilidade da proposta, com a estrutura necessária e os profissionais em número adequado. Os gestores devem ser adeptos dos princípios da educação em tempo integral e empenhar-se na oferta das condições pedagógicas necessárias para o bom funcionamento da mesma. A comunidade – especialmente pais e alunos – precisa acompanhar e viver a proposta, interagindo e contribuindo com sugestões para a superação dos desafios. Mas, acima de qualquer coisa é preciso que os profissionais que atuam diretamente com os alunos compreendam a importância do seu papel de educador e motivadores de todo o processo.

Esse conjunto de esforços é indispensável, para se obtenha os melhores resultados e sejam evitados os retrocessos, tendo em vista que: “Ao que tudo indica para a afirmação da Educação Integral é indispensável uma metodologia diferenciada, que contemple não apenas os conteúdos e os conhecimentos, mas também como eles são estruturados, produzidos e socializados” (CAMPOS, *b in* ANDREIS, 2014, p. 133).

Há dimensões que precisam ser compreendidas de forma diferenciada da educação em tempo parcial, como, por exemplo, a aprendizagem, na educação em tempo integral é indispensável que ela seja melhor na forma de compreensão e assimilação do conhecimento, como vemos na seguinte consideração: “Imaginar a Educação Integral significa pensar que ela possibilite a compreensão dos processos educacionais e também do desenvolvimento tecnológico, pois não seria imaginável a vida sem a tecnologia produzida e utilizada pela humanidade” (CAMPOS, *b in* ANDREIS, 2014, p. 130).

É evidente que tudo ainda é muito recente, mas à medida que avança a implantação da educação em tempo integral, nas suas diferentes modalidades, as propostas metodológicas também vão evoluindo e consolidando alternativas, sendo que as mesmas precisam incorporar um aspecto humanitário, tendo em vista o tempo que os alunos permanecem juntos na unidade escolar, sobre isso, apresenta-se o seguinte:

Com a proposta da Educação em Tempo Integral, já em avançado processo de implantação, faz emergir na necessidade de uma nova concepção metodológica. Apresento alguns desafios que precisam ser vencidos para garantir a motivação dos alunos e eficiência da aprendizagem com uma convivência harmônica e pacífica no ambiente escolar (CAMPOS, *b in* ANDREIS, 2014, p. 129).

As alternativas, não necessariamente carecem de autores renomados ou serem ditadas por autoridades, mas elas devem ser construídas a partir das vivências diárias com a educação em tempo integral, motivo pelo é preciso o maior comprometimento do profissional que nela atua. Em contrapartida é preciso tempo para a pesquisa, o planejamento e a preparação das aulas, também deve ter dedicação exclusiva no projeto e na unidade escolar, ou seja, é preciso um “professor integral para a educação em tempo integral”.

Em alguns locais, onde está implantada a educação em tempo integral, isso já está sendo dimensionado, e a partir das experiências algumas proposições podem ser ensaiadas, como a seguinte, apresentada na formação continuada de professores, nos municípios citados:

Também foram apresentadas as propostas de atividades que podem ser desenvolvidas em projetos dessa natureza, como a realização de cursos educativos, cultivo de hortaliças, preparo de alimentos alternativos, divulgação de novas culturas alimentares, organização de teatros, criação de trilhas ecológicas e reuniões com grupos sociais e interação com as escolas da rede pública, que ofertam Educação em Tempo Integral (CAMPOS, 2016).

É evidente, que essa proposição é apenas um exemplo, pois: “Cada área do conhecimento busca construir alternativas para atingir os objetivos de tornar os seus conteúdos mais assimiláveis pelos alunos” (CAMPOS, *b in* ANDREIS, 2014, p. 133). Porém, é preciso atenção quanto a isso também, pois na educação em tempo integral é indispensável avançar para a superação da disciplinaridade, construindo alternativas inter e transdisciplinares. Nesse sentido é necessária a seguinte consideração: “Mais uma vez, é importante observar que a aprendizagem precisa estar diretamente ligada com a compreensão dos processos e do contexto aos quais está envolta a educação” (CAMPOS, *b in* ANDREIS, 2014, p. 139). Portanto, essa compreensão carece de uma complementação entre as disciplinas possibilitando um aprendizado globalizado e, ao mesmo tempo consistente dos conteúdos específicos de cada área.

É importante destacar que não existe receita, no entanto estão disponíveis inúmeros ensaios, dos quais se apresentou uma pequena amostra, apenas a título ilustrativo, na intenção de despertar o interesse, dos que acreditam na Educação Integral, como proposta inovadora e de implantação irreversível no Brasil, mesmo que enfrentemos dificuldades ainda maiores das que se apresentam no momento.

6 CONCLUSÃO

Tratar de um tema controverso como a Educação Integral, em momentos de graves crises, política e econômica não é tarefa fácil, mas esquecê-la seria um erro, portanto, mesmo que de forma modesta, acredita-se que nessa reflexão foi possível dimensionar os elementos mínimos da proposta em processo de implantação. Evidentemente que não se fez aprofundamentos, tendo em vista a limitação necessária, mas a opção por “diluir” as proposições não tinha a intenção de fragmentar, ao contrário, a ideia é a partir das diferentes visões buscar uma compreensão mais ampla do tema.

Procurou-se demonstrar na parte inicial o quanto ainda é incipiente a educação em tempo integral pública no Brasil, bem como o quanto é lento seu processo de implantação e também desigual, nas diferentes regiões do país. Ainda foi possível visualizar na parte introdutória a diversidade de propostas e de visões sobre a educação integral.

Em seguida demonstrou-se o quanto o conjunto de profissionais que atua na educação em tempo integral precisa interagir com a comunidade escolar e externa, na tentativa de aproximar e criar afinidades e identidades, buscando o comprometimento de todos com a implantação da mesma, para que a proposta seja bem sucedida. Também foi apontado um conjunto de preocupações com as condições de trabalho dos profissionais e com as suas carreiras, na tentativa de demonstrar o quanto é importante que todos compreendam efetivamente o que é a Educação Integral e que ela depende de profissionais comprometidos e com dedicação exclusiva.

O terceiro ponto procurou demonstrar o quanto é importante a formação – inicial e continuada – na consolidação da proposta de educação em tempo integral, pois elas permitem a melhor preparação dos profissionais e também possibilitam a inovação na atuação dos mesmos, bem como a adequação de propostas ao projeto.

Por fim, demonstrou-se, a existência, nas experiências citadas, de algumas percepções sobre a metodologia, indicando que a metodologia tradicional tem dificuldades em dar conta do ensino e da aprendizagem na educação em tempo integral, sendo, portanto, necessário construir alternativas, capazes de viabilizar o melhor aproveitamento do tempo por parte dos alunos, mantendo sua atenção e dedicação aos estudos.

Apesar da simplicidade do texto, tem-se a intenção de provocar a multiplicação de debates sobre a Educação Integral no Brasil, não necessariamente para criar uma proposta única, mas para as propostas desenvolvidas, quando postas em prática possam dar o respaldo necessário às expectativas de toda a comunidade, especialmente melhorando a qualidade do ensino brasileiro, preparando melhor nossas crianças e adolescente para o exercício da cidadania e para o ingresso no mercado de trabalho com capacidade de iniciativa e “espírito” inovador, sem deixar de lado a solidariedade, a ética e o compromisso com a transformação de nossa sociedade, com melhorias para todos. Mesmo que transparea a utopia, essas são posições defendidas por quem vive a educação e acredita que a mesma é instrumento indispensável na construção da autonomia e independência das pessoas, sempre prezando pelos aspectos coletivos e dos direitos humanos.

REFERÊNCIAS

CAMPOS, Antônio Valmor de. Professor integral para uma educação integral. *In*: ANDREIS, Adriana Maria e outros. **Formação de professores, currículo e aprendizagem na educação integral**. Porto Alegre: Evangraf, 2014. Cap. 4, parte II, p. 109-126.

_____. b. Metodologias para uma educação integral: um olhar para o ensino de ciências. *In*: ANDREIS, Adriana Maria e outros. **Educação Integral: gestão, currículo e aprendizagem**. Porto Alegre: Evangraf, 2014. Cap. 4, parte II, p. 129-144.

_____. **A produção de alimentos agroecológicos em pequenos espaços na formação de professores do município de Vitorino/PR na Educação Integral**. Agosto/2016. (Submetido ao X SEMFA - Seminário de Formação em Agroecologia Alimentação e Saúde – Bases para uma Sociedade Sustentável Universidade Federal de Santa Maria – UFSM (Santa Maria/RS) 25, 26, 27 e 28 de outubro de 2016).

LAZARIN, Rosane. SANTOS, Neiva A. F. dos. SILVA, Marcia A. L. da. A formação dos educadores de tempo integral no Município de Vitorino: experiência, reflexões e desafios. *In*: **Formação de professores, currículo e aprendizagem na educação integral**. Porto Alegre: Evangraf, 2014.

MEC/SIMEC - Disponível em: <http://educacaointegral.mec.gov.br/>; acesso em 20/08/2016.

PEDAGOGIA E PSICOLOGIA NA ESCOLA: UMA PARCERIA QUE DÁ CERTO!

Suzana Grimaldi Machado¹

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo
Campus Venda Nova do Imigrante
E-mail: suzanagrimaldi@outlook.com

Juliana Peterle Ronchi²

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo
Campus Venda Nova do Imigrante
E-mail: peterleronchi@yahoo.com.br

EIXO TEMÁTICO: 3. RELAÇÕES SOCIAIS E ESPAÇOS EDUCATIVOS CATEGORIA: COMUNICAÇÃO ORAL (RELATO DE EXPERIÊNCIA)

RESUMO

Este relato apresenta uma experiência de trabalho entre pedagogia e psicologia, visando promover a integração de uma turma do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio de uma Instituição Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Escuta e observação permearam todo o percurso do trabalho, que foi organizado em 04 encontros. O primeiro encontro teve como objetivo conhecer os estudantes; no segundo realizou-se um bate-papo a partir do material produzido no primeiro encontro; no terceiro foi realizada uma dinâmica para a integração da turma; e no último encontro realizou-se uma atividade na qual a turma pode perceber posturas e compreensão de tarefas. Com a realização deste projeto foi possível observar avanços significativos na postura dos estudantes e na integração da turma.

Palavras-chave: Pedagogia. Psicologia. Integração. Interdisciplinaridade.

1 INTRODUÇÃO

“Interar é criar cumplicidade, parceria.”
(FAZENDA, 2000, p. 144).

O espaço escolar conjuga uma complexidade de fatores que se interpõem aos processos de ensino e de aprendizagem. Nesse contexto, a atuação de diferentes profissionais, de modo interdisciplinar, pode colaborar para a transposição de dificuldades que se colocam durante o percurso. Compreendendo a interdisciplinaridade como uma proposta em que duas ou mais disciplinas interagem entre si (JAPIASSU; MARCONDES, 1991), construindo, a partir disso, novas formas de intervenção e integrando os diferentes saberes, uma possibilidade que se coloca na escola é o trabalho integrado entre pedagogia e psicologia.

A pedagogia como uma ciência que trata da condução do sujeito na escola (ARANHA, 2006) já apresenta marcado o seu papel no ambiente educacional. Já a psicologia, como ciência, vem refletindo sobre o seu papel na escola (GUZZO, MEZZALIRA; MOREIRA; TIZZEI; SILVA NETO, 2010; MOREIRA; GUZZO, 2014). Diante disso, atualmente, novas configurações de atuação têm se mostrado como possibilidades ao psicólogo que atua na escola, bem como evidenciam Prudêncio, Gesser, Oltramari e Cord (2015) e Bertollo-Nardi, Avellar, Silva, Trindade e Menandro (2014). Nestas configurações, a parceria com os diferentes atores da escola é valorizada (OLIVEIRA, BARRETO; 2015) potencializando a oferta de ações que colaboram para a superação das dificuldades encontradas no âmbito escolar.

Como apresentam Vokoy e Pedroza (2005, p. 98), “As relações entre essas diferentes áreas [a Psicologia e a Pedagogia] podem parecer óbvias; no entanto, são complexas e envolvem vários aspectos, tanto concordantes como de oposição”. Para essas autoras, deve-se valorizar a complementaridade dos diferentes profissionais.

Desse modo, pensa-se que a integração de saberes entre pedagogos e psicólogos pode dar um novo tom às ações educativas, uma vez que cada profissional pode contribuir com o seu saber, fazendo com que as “queixas”, quer

¹ Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc). Integrante do Grupo de Pesquisa Observatório de Práticas Escolares (OPE/Udesc). Técnico em Assuntos Educacionais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes), Campus Venda Nova do Imigrante. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Educação e Processos Humanos (Ifes-VNI).

² Doutoranda em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGP) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Psicóloga no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes), Campus Venda Nova do Imigrante. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Educação e Processos Humanos (Ifes-VNI).

sejam dos docentes, dos estudantes, de suas famílias ou de quaisquer outros profissionais da escola, possam ser acolhidas e trabalhadas no cotidiano educativo, visando à melhora dos processos de ensino e de aprendizagem. Neste sentido, “[...] criar cumplicidade, parceria [...]” (FAZENDA, 2000, p. 144) entre esses profissionais torna-se imprescindível.

Sintonizado com esta premissa, este artigo tem como objetivo apresentar uma experiência de trabalho integrado entre pedagogia e psicologia, vivenciada em uma Instituição pertencente a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica de Ensino com estudantes do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio, no interior de um Estado da região Sudeste.

As ações do projeto foram executadas em parceria entre o Núcleo de Gestão Pedagógica e a Coordenadoria de Assistência ao Educando; setores nos quais as autoras exerciam, à época, suas atividades profissionais. Considerando as especificidades e as necessidades particulares de cada grupo, alguns projetos de intervenção foram planejados para cada uma das turmas, com base nas observações das profissionais, nas escutas efetivadas com estudantes e professores e nas reuniões pedagógicas realizadas ao final de cada bimestre letivo.

Este trabalho será dedicado, portanto, a apresentar atividades desenvolvidas em um projeto de intervenção, cujo objetivo era trabalhar questões de identidade e de construção de um grupo. Tal projeto tinha a interação entre os estudantes como um ponto importante, da mesma forma, a sua realização foi imprescindível para o trabalho integrado entre pedagogia e psicologia. Reflexões sobre objetivos alcançados, desafios enfrentados e aqueles que ainda precisam ser superados, bem como as perspectivas rumo à interação entre essas duas áreas fundamentais no cotidiano educacional se farão presentes.

1.1 OBSERVAR, ESCUTAR, PLANEJAR E EXECUTAR: AS ETAPAS DO PROJETO

No ano de 2013, quando a experiência aqui relatada teve início, em razão do número de alunos, a instituição educacional tomou a decisão de unir duas turmas, formando, assim, uma única turma de 3º ano³ com 41 alunos. Essa junção gerou instabilidade, sensação de não pertencimento e de desconforto entre os estudantes. Não era uma questão de aprendizagem de conteúdos escolares, mas poderia vir a ser. Era uma questão de aprender a conviver, a ser e a estar com o outro. Demandava, portanto, um trabalho integrado entre pedagogia e psicologia, buscando possibilidades para superar as dificuldades encontradas no cotidiano educativo.

Compartilhando do entendimento de Madalena Freire (2001) acerca da construção de um grupo, o projeto de trabalho foi pensado tendo como foco a identidade e a construção de um novo grupo, potencializando os aspectos positivos que a junção das turmas possibilitou. Segundo a autora,

Um grupo se constrói no espaço heterogêneo das diferenças entre cada participante: - da timidez de um, do afobamento do outro; da serenidade de um, da explosão do outro; do pânico de um, da sensatez do outro; da seriedade desconfiada de um, da ousadia do risco do outro; da mudez de um, da tagarelice do outro; do riso fechado de um, da gargalhada debochada do outro; dos olhos miúdos de um, dos olhos esbugalhados do outro; da lividez de um, do encarnado do rosto do outro. (FREIRE, 2001, p. 65).

Para o planejamento das ações deste projeto, consideraram-se os pilares propostos por Madalena Freire para qualquer ação educativa: “[...] o ver (observação), o escutar e o falar [...]” (FREIRE, 2001, p. 11).

A observação reflexiva do cotidiano da escola se deu com a disponibilidade com que as profissionais circulavam pelo espaço da instituição durante os intervalos, acompanhando, na medida do possível, a rotina dos estudantes e docentes, seus desejos, ansiedades e expectativas. Foi possível escutá-los sem críticas, apenas acolhendo os pontos de vista de cada um sobre as dificuldades enfrentadas, buscando compreender as diferentes formas de entender uma mesma situação. Através da fala – a comunicação do que se espera, do que se pretende, do que se sente e do que é preciso ser feito – foram oferecidos elementos que auxiliassem os sujeitos na compreensão de sua parcela de responsabilidade no processo educativo. Acreditava-se que, dessa maneira, os estudantes pudessem perceber a importância de observarem a situação, estarem abertos a ouvirem e exporem as suas opiniões, respeitando as opiniões dos colegas, fazendo uso destes pilares nas suas relações com os outros e consigo mesmo.

É importante destacar que nem sempre era possível a presença das duas profissionais, autoras deste relato, nas atividades desenvolvidas. Fato que só reforça a importância da parceria e da cumplicidade estabelecida e fortalecida

³ Vale considerar que, por se tratar de um curso de Ensino Técnico integrado ao Ensino Médio, a conclusão da formação se dava em 4 anos letivos.

neste projeto. A troca de informações, respeitando o direito dos estudantes à sua individualidade, mas, principalmente, o direito à aprendizagem, esteve sempre presente. Tal procedimento fez com que as atividades pudessem ser planejadas e executadas com êxito.

2 METODOLOGIA

O projeto integrado – pedagogia e psicologia –, visando promover a integração de uma turma de 3º ano de uma Instituição de Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio, foi pensado a partir dos relatos de estudantes e docentes sobre as dificuldades no estabelecimento de relações sociais saudáveis que contribuíssem para os processos de ensino e aprendizagem.

Partindo desses relatos, a primeira ação das profissionais, autoras deste relato, foi a de observar a turma nos intervalos entre as aulas e em atividades extraclasse. Escuta e observação permearam todo o percurso do trabalho aqui relatado.

Posteriormente, encontros entre as profissionais para discussão das percepções e para a elaboração de um projeto de intervenção para a turma foram realizados. É interessante destacar que os encontros entre as profissionais eram constantes, não apenas de modo formal, em que se reuniam com horário e dia marcados, mas também na interação cotidiana na dinâmica das atividades escolares.

O projeto de intervenção foi organizado com 04 encontros, os quais foram realizados no primeiro semestre letivo e com duração aproximada de cinquenta minutos cada um.

O primeiro encontro teve como objetivo conhecer os estudantes e, no ato de conhecer, buscava-se, principalmente, saber o que eles tinham a dizer sobre a junção das turmas. Para isto, elaborou-se um questionário que foi preenchido pelos estudantes, sem a necessidade de se identificarem, em que poderiam escrever sobre si mesmo; sobre a turma; sobre a instituição; sobre dificuldades que poderiam ter; e sobre métodos que utilizavam para aprender. Desse modo, puderam expor suas preferências sem receios. Como não se tinha como objetivo identificar os estudantes, não foi solicitada a leitura das respostas nesse momento. A análise das informações expostas nos questionários foi realizada posteriormente pelas autoras deste relato para (re)planejamento das ações.

O segundo encontro foi planejado com o objetivo de levar os estudantes a refletirem sobre as questões expostas nos questionários. Assim, organizou-se um bate-papo com a turma a partir das respostas dos questionários, refletindo sobre as dificuldades apontadas por eles e sobre os aspectos positivos, potencializando-os, buscando elevar a autoestima da turma.

No terceiro encontro foi realizada uma dinâmica para a integração. Em uma sala sem cadeiras, os estudantes foram convidados a sentarem-se em círculo, no chão. Receberam um papel com a seguinte frase: “Estar na *nome da turma*⁴ é...”. Os estudantes tiveram que completar a frase escrita no papel, sem se identificarem, colocar o papel dentro de um balão, enchê-lo e amarrá-lo. Em seguida, os balões foram jogados para o alto e a única regra que precisavam seguir era a de não deixar nenhum balão cair no chão. Dado o sinal para encerrar a atividade, cada estudante pegou um dos balões, estourou-o e leu para os demais o que constava dentro dele, discutindo, coletivamente, o conteúdo das exposições. Foi destacado, nesta atividade, a importância do respeito, para além do gostar ou não de todos. Destacaram-se, igualmente, as dificuldades e as facilidades de se estar em um grupo e compô-lo.

No quarto e último encontro do primeiro semestre, a atividade “Como seguir Instruções” contou com a parceria da professora representante da turma. Nesta atividade, os estudantes foram convidados a ler algumas instruções e, como o próprio título da atividade diz, segui-las. Entretanto, para seguir as instruções corretamente era preciso ler todas as assertivas da proposta, compreendendo o sentido da tarefa como um todo.

Para o segundo semestre, considerando que o objetivo maior havia sido alcançado, rodas de conversa que são recursos importantes para o estabelecimento de diálogo e reflexão, foram realizadas mensalmente, visando consolidar a integração estabelecida entre os estudantes. Em cada momento trabalhou-se com temáticas específicas, dentre as quais destacam-se a roda de conversa, na qual se refletiu sobre o que seria uma turma unida e a roda de conversa proposta com o objetivo de analisar os apontamentos feitos pelos professores nas reuniões pedagógicas, sem, no entanto, identificar os autores destes apontamentos.

Além desses encontros, outras atividades foram oferecidas no contexto da instituição educacional, nas quais os estudantes participavam de maneira voluntária. Tais atividades ocorreram durante o ano letivo e uma delas foi a *Oficina de Jogos de Regras*, visando contribuir para a reflexão, discussão e conscientização dos processos envolvidos no ensino e na aprendizagem, que, além da parceira pedagogia-psicologia, também contou com a parceria dos professores de matemática.

⁴ Preservou-se o nome da turma a fim de garantir o sigilo da identidade dos participantes.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

“A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca.” (BONDÍA, 2002, p. 21).

Com a realização deste projeto foi possível observar avanços significativos na postura dos estudantes e na integração da turma. A cada encontro realizado novas possibilidades de integração emergiam e os estudantes foram percebendo que a junção das turmas não havia sido algo tão ruim, como pensavam inicialmente. Esta experiência possibilitou aos estudantes despertarem para um novo universo, que se abriu a partir da união das duas turmas. Foram, pouco a pouco, transformando-se em um grupo, em uma só turma.

O primeiro encontro foi marcado pela possibilidade de conhecer a turma, mas também pela oportunidade de os estudantes expressarem-se livremente. Notou-se uma certa resistência, de início, quanto ao preenchimento do questionário, mas, pouco a pouco a resistência foi dando lugar ao desejo de expressar o que sentiam e pensavam acerca da instituição, deles próprios e de seu processo de aprendizagem. Percebeu-se, neste momento, que os estudantes se sentiram seguros ao saberem que este instrumento seria utilizado apenas como uma estratégia para conhecer a turma e planejar possibilidades de trabalho com o objetivo de auxiliá-los em seus percursos educativos. As respostas fornecidas pelos estudantes foram essenciais ao planejamento das ações do projeto de intervenção, uma vez que traduziram expectativas, receios e dificuldades encontradas.

Destaca-se a importância de espaços nos quais os estudantes possam se colocar, de modo que a equipe escolar acolha suas vivências e possa escutá-los sem prejulgamentos ou nomeações, mas com o intuito de trabalhar o ambiente escolar a partir das dificuldades expressas e valorizar as suas potencialidades.

O encontro seguinte trouxe ampla possibilidade de reflexão, uma vez que se buscou trabalhar com as respostas dos estudantes às questões do questionário. Novamente nenhum estudante foi identificado. As questões foram apresentadas em blocos, nos quais os participantes puderam refletir acerca daquilo que expuseram inicialmente. Considerando o objetivo do projeto de intervenção, o foco inicial foi nas questões relacionadas à percepção dos estudantes sobre a turma e sobre o seu processo de aprendizagem. Nesta conversa evidenciou-se a importância de buscarem parcerias e de utilizarem os espaços e atividades oferecidas pela instituição, pois percebeu-se, na análise das respostas, que as dificuldades de uns eram exatamente as facilidades de outros e, se buscassem parcerias e se propusessem a estar um com o outro a fim de auxiliarem-se mutuamente, todos poderiam avançar. No encontro, a turma e as profissionais envolvidas fizeram alguns combinados, dentre eles destacam-se a busca por parcerias e tentativa de que todos seguissem na mesma turma até o final do curso. Compromisso este que foi cumprido com êxito pelos estudantes.

A marca do terceiro encontro do projeto foi o envolvimento da turma durante toda a atividade na tentativa de cumprir o objetivo da dinâmica, ou seja, não deixar os balões caírem no chão. Foi possível observar que todos se envolveram e se divertiram com a atividade. Muitas vezes, quando os balões já estavam praticamente caídos, via-se um estudante correndo em direção a eles e jogando-os para o alto. Observava-se, igualmente, estudantes alertando aos colegas quando viam que algum balão estava caindo e não conseguiriam chegar a tempo para jogá-lo novamente para o alto. Nenhum deles esteve preocupado com o seu balão, mas todos os balões passaram a ser de todos. A atividade não foi encarada como apenas uma brincadeira de jogar balões ao alto. Foi vivenciada como uma atividade de cumplicidade e ajuda mútua. Essa postura demonstrou que muito do sentimento inicial, presente ainda na fala dos estudantes, pertencia mais ao estereótipo criado para a turma do que propriamente se sustentava nas ações dos estudantes quando impelidos a serem e agirem como um grupo. Ao final da atividade, refletiu-se sobre os objetivos que estudantes e professores têm em uma instituição educacional e qual a parcela de responsabilidade de cada um para que os objetivos sejam alcançados. A analogia feita com o não deixar o balão cair foi relacionada ao rendimento escolar e à necessidade do engajamento de cada um para o sucesso de todos. A turma acolheu muito bem a atividade e as reflexões que esta possibilitou.

No quarto encontro a satisfação da turma em receber a profissional de pedagogia e a professora representante para mais uma atividade era evidente. Durante a realização da atividade, percebeu-se que os estudantes estavam envolvidos com a proposta, esta foi executada com descontração e alegria. Ao final da atividade, entretanto, perceberam o quanto precisavam manter o foco e a atenção nas propostas de trabalho. Muitos dos estudantes relataram que esta postura é comum nas atividades escolares diárias e, muitas vezes, até está presente nas avaliações, algo que não haviam percebido até o momento. A realização desta atividade possibilitou aos estudantes refletirem sobre as suas atitudes e perceberem o que elas podem acarretar de prejuízos a eles próprios, aos colegas e aos processos de ensino e de aprendizagem, uma vez que, em algumas situações, o modo como se comportam pode atrapalhar a dinâmica da aula. Destacou-se, por conta disso, a importância da atenção ao que está sendo solicitado nas atividades, valorizando-se a leitura cuidadosa e a

compreensão das questões antes de responder e terminar uma tarefa. O envolvimento da turma com a atividade e com a reflexão gerada a partir dela foi impressionante. De fato, estavam buscando avançar neste processo.

O segundo semestre iniciou e a postura da turma, em termos de integração entre os estudantes, já apresentava avanços surpreendentes. As rodas de conversa foram realizadas apenas para manter e fortalecer os laços de afetividade criados durante o primeiro semestre, fazendo com que os estudantes mantivessem o foco no processo de aprendizagem e nos compromissos estabelecidos. Os apontamentos realizados pelos professores nas reuniões pedagógicas foram apresentados de modo comparativo a fim de evidenciar os progressos obtidos pela turma, tanto em relação à integração quanto em relação à postura em sala de aula. Assim, nestas atividades, os estudantes puderam perceber o quanto haviam avançado.

Ao final do ano, a integração dos estudantes era notória! Tal fato foi demonstrado com a realização de uma atividade denominada Natal Feliz. Nesta atividade a instituição educacional, onde esta experiência foi vivenciada, recebe crianças das creches localizadas no município para um momento lúdico e interativo. No ano de 2013, esta atividade foi organizada especialmente pela turma que participou da experiência aqui descrita. As propostas de brincadeiras a serem realizadas com as crianças, a alimentação que seria servida, os animadores das atividades, todas as propostas, do planejamento à execução, foram organizadas pela turma, aliás, por todos da turma. Contaram com a parceria de outros profissionais da instituição, mas a iniciativa partiu dos estudantes. Essa atividade permitiu a percepção de que o trabalho realizado havia alcançado seu maior objetivo: a integração dos estudantes e a construção de um grupo.

Importante destacar também que, além da integração das profissionais de pedagogia e de psicologia, a parceria com os professores da turma foi igualmente marcante. A parceria se deu quando os docentes participavam das atividades planejadas, como no caso da professora representante da turma e dos professores de matemática, presentes na oficina de jogos. Além disso, para que as atividades do projeto pudessem ser realizadas durante o ano, todos os docentes se dispuseram a ceder parte de suas aulas, entendendo que os processos de ensino e de aprendizagem perpassam também pela conscientização e pela motivação dos estudantes e, portanto, eles não estariam *perdendo tempo*, mas sim *ganhando tempo* na reflexão e na mudança de posturas e práticas discentes.

Embora as atividades tenham sido planejadas e refletidas em conjunto pelas profissionais, nem sempre foi possível a presença das duas profissionais durante a realização das atividades na turma. Entretanto, o que poderia se configurar como uma dificuldade, revelou-se como um importante aspecto para o estabelecimento de parceria e de confiança na relação de um trabalho que visa a interdisciplinaridade na execução das ações e no planejamento psicopedagógico da escola.

Cabe destacar ainda que, em relação às oficinas de jogos – que visavam contribuir para a reflexão, discussão e conscientização dos mecanismos envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem –, os estudantes experienciaram um processo de socialização ativo, possibilitando uma maior aproximação deles com os professores e com as profissionais de pedagogia e de psicologia, contando com um ambiente e um contexto diferente dos encontrados na sala de aula. Desse modo, foi possível observar algumas mudanças de postura na relação professor-aluno e na própria percepção da aprendizagem. Isso porque, como apresentam Macedo, Petty e Passos (2005), com o uso de uma ferramenta lúdica, como é o jogo, por sua característica de expressão sociocultural, é possível ampliar a compreensão dos participantes dos processos de ensino e de aprendizagem e de seu próprio desenvolvimento.

Observa-se, a partir da experiência relatada, que pedagogia e psicologia podem caminhar juntas, em uma perspectiva de complementaridade de saberes, e não como saberes específicos e fragmentados. No projeto de intervenção aqui descrito, a subjetividade dos estudantes que vivenciavam a construção de um novo grupo, permeada por anseios e expectativas inerentes ao percurso escolar, foi valorizada pelas profissionais. Ambas se dispuseram a trabalhar em parceria para a construção de um projeto integrado, no qual os diferentes saberes dialogaram permanentemente para que o projeto obtivesse êxito e os estudantes pudessem trilhar esse novo percurso educativo com maior tranquilidade e cumplicidade.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Fazer uma experiência [...] significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós que nos tomba e nos transforma. [...]. Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo.” (HEIDEGGER, 1987, p. 143 apud BONDÍA, 2002, p. 25).

Na realização deste projeto de intervenção e na busca pela integração da turma, bem como no trabalho de parceria e cumplicidade entre pedagogia e psicologia, pode-se dizer que a experiência se apoderou dos sujeitos envolvi-

dos, interpelando-os e transformando-os, pouco a pouco, durante o percurso trilhado no projeto, fortalecendo e consolidando a parceria, a cumplicidade e a integração entre todos os sujeitos que vivenciaram a experiência aqui relatada.

Desafios foram superados no engajamento de diferentes profissionais: profissional de pedagogia, psicóloga, professores de diversas áreas. Os envolvidos estavam em diálogo constante, engajaram-se na construção de um projeto de intervenção, o qual mostrava-se como uma possibilidade de mudança no ambiente escolar. Iniciar com a escuta dos estudantes possibilitou inseri-los no processo de construção de soluções para as dificuldades que vivenciavam e os permitiu perceber seus próprios processos de construção de conhecimento, bem como de outras formas de relacionamento.

Acredita-se que não há, *a priori*, uma forma predefinida para o trabalho integrado entre pedagogia e psicologia. No entanto, esta é uma parceria construída na dinâmica organizacional e particular de cada contexto de trabalho apresentado aos profissionais.

Pode-se dizer, também, que o desejo e o empenho dos profissionais em construir essa parceria são os aspectos a serem incentivados, para que esta mesma parceria possa ser mais do que uma possibilidade e se constitua como uma realidade frutífera para os resultados do trabalho na escola e para a consolidação das ciências pedagogia e psicologia, que tanto se debruçam sobre o campo da educação.

Pode-se verificar que um trabalho interdisciplinar não parte, inicialmente, dos pressupostos teóricos, mas sim da vivência, da prática. Desse modo, busca-se, primeiramente, compreender a dificuldade vivenciada. Neste trabalho, as profissionais mobilizaram-se para compreender as dificuldades dos estudantes no momento que deveriam se unir formando um novo grupo, de modo a valorizar aspectos saudáveis de relacionamento, de ensino e de aprendizagem. Para tal, foram utilizados como recursos ouvir os estudantes e motivá-los para a fala. Percebendo que os professores também compartilhavam dos aspectos relatados pelos estudantes, estes foram inseridos no contexto do trabalho. Desse modo, recorreu-se aos conhecimentos científicos da pedagogia e da psicologia para construir uma proposta de ação, como uma possibilidade baseada na parceria e nos saberes que se complementavam.

Sabe-se que o diálogo é a base de qualquer trabalho interdisciplinar e que este nem sempre é fácil. Este exige confiança e entrega. Exige disposição para ouvir e estar com o outro, em uma perspectiva de trabalho conjunto. Trata-se de um desafio e que foi superado nesta experiência. No entanto, este trabalho, levando em conta a interdisciplinaridade, precisa avançar para a construção de um projeto educacional comprometido com a integração dos saberes de diferentes áreas profissionais.

Sabe-se, da mesma forma, que os espaços formais para elaboração de projetos e para discussão de aspectos de trabalho não estão institucionalizados como se deseja. Embora acredite-se que a institucionalização destes espaços é fundamental para o desenvolvimento de um trabalho integrado, na dinâmica ativa de um cotidiano escolar, nem sempre esses espaços formais se constituem com tempo e hora marcada, mas se dão entre as atividades, entre uma observação, uma escuta, uma caminhada no espaço físico. No caso da experiência aqui relatada, esse *entre* foi determinante, evidenciando que a construção de um trabalho integrado se dá, primeiramente, no desejo em fazê-lo e, em seguida, na sua realização. É possível dizer que o caminho rumo à integração entre pedagogia e psicologia na escola está apenas começando, mas já acena para um universo de cumplicidade e parceria que dá certo.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da educação**. São Paulo: Moderna, 2006.

BERTOLLO-NARDI, Milena; AVELLAR, Luziane Zacché; SILVA, Renata Danielle Moreira; TRINDADE, Zeidi Araújo; MENANDRO, Maria Cristina Smith. Representações sociais de psicólogo para jovens estudantes. **CES Psicología**, Medelín, Universidad CES, Facultad de Psicología, v. 7, n. 2, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://revistas.ces.edu.co/index.php/psicologia/article/view/2761/2200>>. Acesso em: 27 jul. 2016.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Tradução: João Wanderley Geraldi. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, **Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, n. 19, jan./abr. 2002. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>>. Acesso em: 15 ago. 2016.

COUTINHO, André Felipe Jales; OLIVEIRA, Kamilla Sthefany Andrade de; BARRETO, Maria da Apresentação. A psicologia na escola: (re)pensando as práticas pedagógicas. **Psicologia da Educação**, São Paulo, **Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Educação**, n. 40, jun. 2015. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752015000100008>. Acesso em: 15 jun. 2016.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Integração como proposta de uma nova ordem na educação. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e no aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 141-146.

FREIRE, Madalena. O que é um grupo? In: GROSSI, Esther Pillar; BORDIN, Jussara. **A paixão de aprender**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 59-68.

FREIRE, Madalena. O sentido dramático da aprendizagem. In: GROSSI, Esther Pillar; BORDIN, Jussara. **A paixão de aprender**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 11-14.

GUZZO, Raquel Souza Lobo; MEZZALIRA, Adinete Sousa da Costa; MOREIRA, Ana Paula Gomes; TIZZEI, Raquel Pondian; SILVA NETO, Walter Mariano de Faria. Psicologia e Educação no Brasil: uma visão da história e possibilidades nessa relação. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia, v. 26, n. especial, 2010. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722010000500012>>. Acesso em: 25 jun. 2016.

JAPIASSU, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1991.

MACEDO, Lino de; PETTY, Ana Lúcia Sícoli; PASSOS, Norimar Christe. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MOREIRA, Ana Paula Gomes; GUZZO, Raquel Souza Lobo. O psicólogo na escola: um trabalho invisível? **Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia**, Juiz de Fora, Universidade Federal de Juiz de Fora, v. 7, n. 1, jan./jun. 2014. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/gerais/v7n1/v7n1a05.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2016.

PRUDÊNCIO, Luísa Evangelista Vieira; GESSER, Marivete; OLTRAMARI, Leandro Castro; CORD, Denise. Expectativas de educadores sobre a atuação do psicólogo escolar: relato de pesquisa. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, v. 19, n. 1, jan./abr. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v19n1/2175-3539-pee-19-01-00143.pdf>>. Acesso em: 08 jun. 2016.

VOKOY, Tatiana; PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira. Psicologia escolar em educação infantil: reflexões de uma atuação. **Psicologia Escolar e Educacional**, Uberlândia, Universidade Federal de Uberlândia, Instituto de Psicologia, v. 9, n. 1, p. 95-104, 2005.

A IMPORTÂNCIA DA RELAÇÃO FAMÍLIA/ESCOLA PARA O PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.

Giovana Fernanda Chandocha
chandochananda@gmail.com

Francieli Arlt Lopes
fr_lopes33@yahoo.com.br

Eixo temático 3: Relações sociais e espaços educativos.
Comunicação oral

RESUMO:

Este estudo versará sobre a importância da relação família/escola para o processo de ensino aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental, buscando compreender como a falta de apoio e o acompanhamento da família podem interferir neste processo. Partindo deste pressuposto, este estudo abordará quanto ao conceito e a evolução histórica da família, identificando de que forma a falta de apoio familiar pode influenciar na aprendizagem da criança e analisar esta relação nos dias atuais. Quanto à metodologia, optou-se pelas pesquisas bibliográficas e de campo, a partir dos dados coletados em uma escola do sul paranaense. Concluiu-se que a maioria das famílias se preocupa com o ensino e aprendizagem da criança, pois julgam a escola ser de grande relevância para o futuro das crianças.

PALAVRAS CHAVE: Família. Escola. Ensino aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A família, sendo a primeira instituição social e a mais importante, é responsável pela educação e cuidados do indivíduo, desde o seu nascimento até a vida adulta, pois é na convivência com a família que a criança aprende as maneiras de ser e agir em sociedade e a respeitar as regras. Além disso, a convivência familiar contribui para que desenvolva seu caráter e sua personalidade, principalmente por meio da observação daqueles que são responsáveis por ela. Desta forma, a maneira com que os pais se comportam perante as necessidades de seus filhos, bem como, diante das exigências da escola, exercerá uma forte influência no processo de ensino aprendizagem. A escola, sendo a segunda instituição social, auxilia na formação do indivíduo, preparando-o para a sociedade em que vive.

O presente trabalho tem como tema a importância da relação família/escola para o processo de ensino aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental. Através deste estudo, pretende-se pesquisar a importância do acompanhamento da família do desempenho escolar da criança e da promoção de um ambiente estimulador em casa, auxiliando nas atividades como forma de contribuir para a aprendizagem da mesma, refletindo sobre as consequências da falta de apoio da família e as interferências da mesma para a aprendizagem da criança.

Por isso, tem como problema de pesquisa identificar como a falta de apoio e acompanhamento da família pode interferir no processo de ensino aprendizagem da criança.-

Seu objetivo geral é identificar a importância da contribuição familiar para o processo de ensino-aprendizagem da criança nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e os específicos são apontar o conceito e a evolução histórica da família, identificar de que forma a falta de apoio familiar pode influenciar na aprendizagem do sujeito cognoscente e investigar como é a relação família-escola nos dias atuais, observando de que forma a escola envolve a família neste processo.

Dessa maneira, a pesquisa justifica-se pela relevância em demonstrar como a participação da família é imprescindível ao aprendizado das crianças.

A metodologia utilizada neste trabalho pautou-se em pesquisas bibliográfica e de campo. Na bibliográfica, foram coletados dados em livros, artigos e em outras fontes escritas, embasada em autores como Àries (1981), Bock (2002), Carelli (2008). A pesquisa de campo realizou-se a partir de dados coletados na Escola Municipal Tecla Romko, no município de Paulo Frontin. A amostra da pesquisa foi realizada a partir dos dados coletados com o diretor e a pedagoga. No que se refere às famílias, a amostra foi direcionada aos pais dos alunos da turma do 3º ano, sendo que a mesma é constituída por 21 alunos, totalizando, assim, 23 pessoas. O questionário foi constituído tanto por questões abertas quanto fechadas.

CONTEXTUALIZANDO: FAMÍLIA, ESCOLA E APRENDIZAGEM.

A família constitui-se por um grupo de pessoas, as quais possuem vínculos de parentesco entre ambas. Além disso, ela pode ser considerada a primeira instituição social que se responsabiliza pela educação e cuidados do indivíduo, desde o seu nascimento até a vida adulta. É ela quem faz a mediação entre o indivíduo e o meio social em que está inserido, transmitindo ao mesmo os seus ideais que foram passados de uma geração para outra, ou seja, transmite a cultura que adquiriu dos seus antepassados. Em relação à família ressalta-se que:

[...] família é aquela formada por todas as pessoas ligadas por um vínculo de consanguidade, providas de um tronco ancestral comum. E num modo mais limitado, é compreendido família os consanguíneos em linha reta e os colaterais até quarto grau. E também o modo mais restrito, onde constitui família o conjunto de pessoas compreendido pelo pai e sua prole. (RODRIGUES, 2002, p. 4-5 apud CARELLI, 2008, p. 10).

Percebe-se, também, que a família é extremamente importante para a formação social do indivíduo, pois, além de transmitir segurança, se torna um refúgio nos momentos conflituosos da vida, auxilia e, em muitas ocasiões, até intervém nas decisões do mesmo. Além disso, na família podem-se compartilhar os momentos felizes e as boas experiências que foram vivenciadas nas diversas fases da vida.

A família pode ser considerada a primeira instituição social responsável pelos cuidados e educação do indivíduo, pois através dela que a criança irá adquirir as primeiras aprendizagens antes de adentrar ao ambiente escolar, mediadas pelos pais.

A aprendizagem da criança inicia-se muito antes de sua entrada na escola, isto porque desde o primeiro dia de vida, ela já está exposta aos elementos da cultura e à presença do outro, que se torna o mediador entre ela e a cultura e à presença do outro, que se torna o mediador entre ela e a cultura. A criança vai aprendendo a falar e a gesticular, a nomear objetos, a adquirir informações a respeito do mundo que a rodeia, a manusear objetos da cultura; ela vai se comportando de acordo com as necessidades e as possibilidades. (BOCK, 2002, p. 124).

Entretanto, considera-se que a família é uma das principais fontes transmissoras dos primeiros conhecimentos e aprendizagens adquiridas pela criança, a qual passou por algumas transformações no decorrer da história. “[...] a família, como a conhecemos hoje, não é uma organização natural nem uma determinação divina. A organização familiar transforma-se no decorrer da história do homem”. (BOCK, 2002, p. 248).

De acordo com Ariès (1981), na Idade Média, a família não possuía consideração alguma, porém no século XVII, essa concepção foi mudando e ela passou a ser vista como algo importante para a sociedade. O autor complementa que “[...] daí em diante, a família não é apenas vivida discretamente, mas é reconhecida como um valor e exaltada por todas as forças da emoção”. (p. 223).

Na família, havia também as crianças, as quais não eram vistas como tal. Segundo Ariès (1981) a infância ou primeira idade, tem início com o nascimento do indivíduo e perdura até os sete anos de idade. Recebia o nome de criança por ainda não ter desenvolvido a linguagem oral, portanto, as crianças não eram consideradas importantes perante a família, sendo, muitas vezes, destinadas aos cuidados de uma ama-de-leite.

A partir dos sete anos de idade, quando não necessitava excessivamente dos cuidados da ama, a criança deixava de viver a sua infância para auxiliar nas atividades domésticas em casas de outras pessoas como uma forma de aprendizagem e aprendia um ofício. Além disso, a criança era comparada com um adulto, utilizava as mesmas vestimentas dele, porque depois que deixava de usar os cueiros passava a usar as roupas pesadas e obscuras e frequentar os mesmos lugares que os adultos. “[...] até o fim do século XIII, não existiam crianças caracterizadas por uma expressão particular, e sim homens de tamanho reduzido.” (ARIÈS, 1981, p. 51).

Percebe-se, a partir da afirmação do autor, que a criança, desde muito pequena, se distanciava da própria família por causa do trabalho, a qual nem sempre conseguia retornar para casa da família depois de adulta. Além disso, muitas crianças adoeciam e morriam por falta dos cuidados da própria família ou por motivo de doenças mais graves. Ariès (1981, p. 56), enfatiza que “as pessoas não podiam se apegar muito a algo que era considerado uma perda eventual”. As famílias não cuidavam e não valorizavam o ser infantil.

Com o passar dos séculos, isso foi mudando, a família passou a ter um cuidado mais especial com as crianças, e, aos poucos, foi surgindo o sentimento pela fase da infância. Conforme Ariès (1981, p.61) “[...] foi como se a consciência comum descobrisse que a alma da criança também era imortal”.

A descoberta da infância começou sem dúvida no século XIII, e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI. Mas os sinais de seu desenvolvimento tornaram-se particularmente numerosos e significativos a partir do fim do século XVI e durante o século XVII. (ARIÈS, 1981, p. 65).

A família foi percebendo que a infância era uma fase importante para a vida da criança, pois nessa fase iria se desenvolver e adquirir diversas aprendizagens e vivências que perdurariam para o resto da sua vida. Além disso, percebe-se que o cuidado em relação à criança também aumentou, pois as famílias começaram a se preocupar com a saúde e bem estar das mesmas, “[...] provocando uma redução da mortalidade, que em parte foi compensada por um controle da natalidade cada vez mais difundido”. (ARIÈS, 1981, p. 61).

Entre os séculos XVI e XVII, a criança não era mais entregue aos estranhos e, com isso, passou a viver mais próxima de seus pais e da sua própria família. Não quer dizer, porém, que os bebês recebiam cuidado exclusivo dos pais. “Os nobres e burgueses, continuaram a entregar suas crianças a amas-de-leite até o fim do século XIX, ou seja, até o momento em que os progressos da higiene e da assepsia permitiram utilizar sem riscos o leite animal”. (ARIÈS, 1981, p. 237).

Apesar da família ainda entregar a criança à ama-de-leite, não deixavam que ela se afastasse do seu lar. O autor ressalta que ocorreu uma mudança em relação às amas-de-leite, pois as mesmas saíram da própria casa e passaram a viver na casa da família do bebê, pois os pais não mais deixavam a criança sair do seu próprio lar para viver sob os cuidados das amas.

A volta das crianças à sua própria família foi um grande marco, pois pôde distinguir a família do século XVII das famílias da Idade Média.

Além disso, a família começou a se afastar da sociedade, e reorganizou o seu próprio lar, mantendo-a cada vez mais distante da vida particular, defendendo-se contra o mundo de fora da sua casa. Ariès (1981, p. 267) enfatiza que “a reorganização da casa e a reforma dos costumes deixaram um espaço maior para a intimidade, que foi preenchida por uma família reduzida aos pais e as crianças, da qual se excluía os criados, os clientes e os amigos”.

Para Ariès (1981) a família moderna começou a originar-se aos poucos, pois não era mais como antes uma família disponível às pessoas de fora do seu lar como amigos e servidores, e sim, destinada apenas para as pessoas que constituíam a família, com isso pais e filhos viviam felizes, sem que houvesse a interferência de outras pessoas da sociedade. Com o passar do tempo, a família começou a se preocupar mais com a saúde, a educação dos filhos e a igualdade entre os mesmos. O autor explana que “a criança tornou-se um elemento indispensável da vida quotidiana, e os adultos passaram a se preocupar com sua educação, carreira e futuro. Ela não era ainda o pivô de todo o sistema, mas tornara-se uma personagem muito mais consistente”. (p. 270).

Porém, esta família do século XVII, ainda não havia se tornado moderna, pois mantinha uma grande massa de sociabilidade, localizavam-se nas grandes casas e era vista como o núcleo das relações sociais, uma sociedade com complicações e hierarquizada, comandada por um chefe de família. Ariès (1981, p 271), afirma que, “essa evolução da família medieval para a família do século XVII e para a família moderna durante muito tempo se limitou aos nobres, aos burgueses, aos artesãos e aos lavradores ricos”.

A partir do século XVIII, e até nossos dias, o sentimento da família modificou-se muito pouco. Ele permaneceu o mesmo que observamos nas burguesias rurais ou urbanas do século XVIII. Por outro lado, ele se estendeu cada vez mais a outras camadas sociais. (ARIÈS, 1981, p.271).

Apesar das transformações que foram ocorrendo com as famílias no século XIX, a população pobre, que por sinal era a maioria, ainda vivia como no período em que havia as famílias medievais, tendo as crianças afastadas do seu próprio lar. Ariès (1981, p. 276) complementa que “podemos imaginar a família moderna sem amor, mas a preocupação com a criança e a necessidade de sua presença estão enraizadas nela”.

Aos poucos, foi surgindo a família moderna, a qual ganhou destaque na sociedade. Algo importante desta nova fase foi a preocupação da família em relação a educação dos seus filhos. Considera-se que a família moderna surgiu no mesmo período em que a escola. “O clima sentimental era [...] mais próximo do nosso, como se a família moderna

tivesse nascido ao mesmo tempo em que a escola, ou, ao menos, que o hábito geral de educar as crianças na escola.” (ARIÈS, 1981, p. 232).

Percebe-se que a relação que a família possuía com a criança modificou-se com o passar dos séculos. Nos dias de hoje, as constituições familiares são formadas por uma grande diversidade, pois nem todas são constituídas por pai, mãe e filhos do mesmo casamento.

[...] a família de pais separados que realizam novas uniões das quais resulta uma convivência entre os filhos dos casamentos anteriores de ambos e os novos filhos do casal; a família chefiada por mulher (em todas as classes sociais), a nuclear, a extensa, a homossexual, enfim, observa-se uma infinidade de tipos que a cultura e os novos padrões de relações humanas vão produzindo. (BOCK, 2002, p. 247).

A partir destas considerações, percebe-se que existem inúmeras constituições familiares, as quais foram adquirindo seu espaço na sociedade e, conforme as diferenças perceptíveis nesta evolução apresentadas no decorrer deste estudo, cada qual contribui à sua maneira para o meio social em que está inserida. Considerando a abrangência que esta temática abarca, a partir de agora este estudo versará especificadamente, quanto à relevância do apoio da família para a plena aprendizagem do sujeito cognoscente.

Percebe-se que nos dias atuais, as crianças estão cada vez mais cedo frequentando as instituições escolares, um dos motivos que contribuíram para este fator foi a entrada da mulher no mercado de trabalho.

Na Idade Média, a mulher era responsável apenas pelos serviços domésticos, porém com a industrialização a mão-de-obra feminina aumentou contribuindo para que a mulher adquirisse um destaque profissional na sociedade. No que se refere à entrada da mulher no mercado de trabalho, Bock (2002, p. 250) afirma que “[...] Os motivos são os mais diversos, sendo que um deles deve ser ressaltado: a entrada da mulher no mercado de trabalho quer para garantir a renda familiar, quer como projeto de vida profissional”.

Através disso, percebe-se que as crianças convivem pouco tempo com a própria família, sendo que a mesma é importante tanto para o desenvolvimento emocional e afetivo da criança, quanto para a sua aprendizagem na escola. Muitas vezes, por causa da falta de tempo e atenção, a criança irá de alguma forma expressar a carência de atenção, e isso, muitas vezes só será refletido na escola.

Ressalta-se, ainda, que a escola precisa conhecer a realidade dos seus alunos, em quais condições que os mesmos vivem, para que compreendam melhor as crianças, a maneira que agem, as dificuldades que encontram no seu dia-a-dia e que interferem na sua aprendizagem escolar.

Geralmente a escola não leva em consideração a situação familiar de cada aluno. Essa situação – o tipo de família, o número de irmãos e a educação familiar – pode, muitas vezes, dificultar a aprendizagem escolar. Isso acontece, sobretudo, na medida em que a escola desconhece essas situações particulares e trata os alunos como se fossem todos iguais, com os mesmos problemas, as mesmas aspirações, as mesmas situações familiares. (PILETTI, 1986, p. 146).

Apesar de se ressaltar que a escola necessita conhecer a realidade dos alunos para que auxilie os mesmos nas dificuldades encontradas e compreender os fatores que contribuem para que a mesma ocorra, muitas vezes, à escola desconhece este fator o qual reflete diretamente na aprendizagem da criança fazendo com que a mesma necessite adaptar-se a escola.

O sistema social em que vivemos produz uma escola inadequada ao desenvolvimento da criança, uma escola que procura anular a criança para adaptá-la à sociedade, uma escola que reproduz na criança a desigualdade social. A escola, ao invés de adaptar-se aos alunos, faz de tudo para que os alunos se adaptem a ela. (PILETTI, 1986, p. 146).

Através disso, percebe-se que é na escola que as dificuldades serão percebidas pelo docente, as quais não são somente as relacionadas aos métodos de ensino, e sim, pelo fato de que existem inúmeros fatores que não contribuem para o bom desempenho da criança na escola, sendo um deles, os fatores externos. Portanto, será abordado entre os relacionados com o ambiente em que o aluno está inserido, ou seja, a sua própria família.

A criança que passa por problemas familiares, como conflitos entre pai e mãe, separação do casal, ou até mesmo a falta de atenção, certamente terá dificuldades na aprendizagem escolar, pois são fatores que provocam a perda do interesse pela aprendizagem.

Muitos obstáculos à aprendizagem têm origem familiar e individual, mas seus efeitos negativos sobre o trabalho do aluno podem ser minimizados ou anulados, se o professor e a escola procurarem compreender e levar em consideração esses obstáculos, buscando sua superação. (PILETTI, 1986, p. 146).

Além disso, as famílias possuem suas diversidades, e muitas vezes, por motivo de sua classe social, encontram dificuldades para a sua própria sobrevivência.

[...] nem todos os alunos pertencem a famílias com pai e mãe, com recursos suficientes para uma vida digna. Normalmente, verificam-se situações diversas: os pais estão separados e o aluno vive com um deles; o aluno é órfão; o aluno vive num lar desunido; o aluno vive com algum parente; etc. Muitas vezes, essas situações trazem obstáculos à aprendizagem, não oferecem à criança um mínimo de recursos materiais, de carinho, compreensão, amor. (PILETTI, 1986, p. 147).

Portanto, ressalta-se novamente que a escola necessita conhecer a realidade dos alunos para que saiba a forma com que deverá agir para auxiliar e promover um ambiente que estimule e motive a criança a adquirir novos conhecimentos, fazendo com que a mesma esqueça os problemas vivenciados na família. De acordo com Campos (1987, p. 112) no que se refere ao incentivo da criança, a autora esclarece que “incentivar é despertar o interesse e a atenção dos alunos pelos valores contidos na matéria ensinada, criando nos mesmos o desejo de aprendê-la, o gosto de estudá-la e a satisfação em cumprir as tarefas que a mesma exige.”

Porém, não é somente o professor que deve despertar este interesse e motivação nos alunos, a família também necessita exercer a sua função, pois o ambiente familiar pode contribuir de alguma maneira para a aprendizagem escolar, assim como desmotivar o aluno. De acordo com Smith (2012, p. 33), “o ambiente doméstico exerce um papel importante em determinar se uma criança aprende bem ou mal”.

Para que ocorra a aprendizagem, é necessário um ambiente motivador, tanto em casa como na escola. Assim como na escola em que o professor necessita utilizar metodologias que se adequem aos alunos para que possam ter clareza e compreensão nos conteúdos que estão sendo ensinados, a família também possui a função de promover em sua casa um ambiente propício para as aprendizagens da criança, auxiliando nas atividades de casa e percebendo se seu filho está tendo dificuldades em algum conteúdo, fazendo as dificuldades diminuírem.

Percebe-se que além do pouco convívio que a família possui com as crianças, por motivo do trabalho, a mesma transfere muitas responsabilidades que deveriam ser suas para o ambiente escolar e muitas vezes culpam o professor pelo fracasso escolar dos filhos, sendo que a família também deveria auxiliar e motivar os filhos nos seus estudos.

Para a maioria dos pais e mães, os responsáveis pelos maus resultados obtidos por seus filhos são as próprias crianças ou então os professores. Eles acham que as crianças não tiram boas notas porque são preguiçosas, pouco estudiosas e distraídas. Ou então acham que a culpa é da professora que não obriga a criança a estudar. (CECCON, 1986, p. 12).

Percebe-se que além da família transferir responsabilidades que deveriam ser suas para a escola, julga a mesma como sendo a principal responsável pelo fracasso escolar. Com isso, não há uma união consistente entre a família e a escola, pois a escola julga a família pelo fato de que a mesma não contribui em casa, e a família julga a escola pelo fato de não ensinar o quanto deveria, sendo que ambas deveriam contribuir para a aprendizagem do indivíduo.

Até o presente momento, utilizou-se, para a construção desta pesquisa, material teórico bibliográfico. Após, a pesquisa de campo é utilizada para maior compreensão de como é a relação família/escola nos dias atuais, através da coleta de dados, a qual consiste em um questionário contendo 9 questões abertas e fechadas. O mesmo foi distribuído para os responsáveis pelos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Tecla Romko do município de Paulo Frontin, totalizando 21 questionários para as famílias. Efetuou-se, também, outro questionário para a equipe pedagógica da escola, sendo um para o diretor e outro para a pedagoga, totalizando 23 questionários. Ressalta-se para efeitos desta pesquisa que, obteve-se retorno de apenas 14 questionários sendo 12 das famílias e 2 da equipe pedagógica. Com a elaboração do questionário fez-se a análise dos dados obtendo-se os seguintes resultados.

TABELA 1- DADOS PESSOAS DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Nome	Idade	Parentesco	Profissão	Grau de escolarização	Constituição familiar
Sujeito A	26 anos	Mãe	Agricultora	2ª série	04 pessoas
Sujeito B	28 anos	Mãe	Empresária	2º grau	04 pessoas
Sujeito C	29 anos	Mãe	Agricultora	2ª série	04 pessoas
Sujeito D	29 anos	Mãe	Dona de casa	2º grau	04 pessoas
Sujeito E	29 anos	Mãe	Dona de casa	7ª série	05 pessoas
Sujeito F	31 anos	Mãe	Cabelereira	8ª série	08 pessoas
Sujeito G	40 anos	Mãe	Do lar	6ª série	06 pessoas
Sujeito H	41 anos	Mãe	Dona de casa	1ª série	–
Sujeito I	41 anos	Pai	Agricultor	8ª série	04 pessoas
Sujeito J	44 anos	Pai	Funcionário público estadual	3º grau completo	04 pessoas
Sujeito K	–	Pai	Vendedor	Ensino Médio	04 pessoas
Sujeito L	–	Mãe	Do lar	Ensino Médio	04 Pessoas

Fonte: A autora

TABELA 2 - DADOS COLETADOS COM AS FAMÍLIAS

1-Frequência dos pais à escola?	Reuniões e entregas de boletins	Duas a três vezes por ano	Quando necessário	Mensal	Regularmente	No momento não comparece
	5	2	2	1	1	1
2- Auxiliam nas atividades de casa?	Sim 12	Não 0	Às vezes 0	Raramente 0	Nunca 0	
3- De que maneira ocorre esse auxílio?	Ajudam no que sabem ou deixam em branco 1	Nas atividades de casa 7	Explicando o que não entendeu na escola 2	Quando tem dificuldades 1	Em branco 1	
4- Quais as dificuldades encontradas?	Matemática 4	Português 2	Em todas 1	Nas que não foram explicadas 1	Trabalhos de pesquisa 1	Em branco 3
5- Seu filho possui tempo para desenvolver as atividades de casa?	Sim 12	Não 0	Às vezes 0	Raramente 0	Nunca 0	
6- Em que lugar este tempo é destinado?	Quarto 4	Sala 4	Cozinha 4			
7- A família conhece os professores do seu filho e a Equipe Pedagógica?	Sim 12	Não 0				
8- A família colabora com a escola?	Sim 6	Não 0	Às vezes 5	Raramente 1		
9- De que maneira é feita a colaboração?	Com a mensalidade 1	Prendas para festas da escola 3	Quando necessário 4	Nos trabalhos e atividades de casa, 1	Em branco 3	
10- A família sente-se acolhida pela escola?	Sim 10	Não 0	Às vezes 1	Nunca 0	Em branco 1	
11- De que forma ocorre o acolhimento?	Diálogo com professores e direção, bom atendimento. 4	Sanando as suas dúvidas 2	Pela educação dada aos filhos 1	Quando há reuniões 1	Em branco 4	

12- A escola contribui para o desenvolvimento do seu filho?	Sim 11	Não 0	Às vezes 1	Raramente 0	Nunca 0	
13- o que a família pensa em relação a escola?	Contribui para a educação e aprendizagem 9	Os professores incentivam os alunos? 1	Pelo carinho e atenção dos professores 1	Em branco 1		

Fonte: A autora

Após a análise dos dados com as famílias dos alunos, pôde-se perceber que a maioria delas possui certa preocupação em relação ao desempenho do filho na escola. Quando se questionou sobre qual era a frequência com que a família comparecia a escola, a maioria afirmou que compareciam somente nas reuniões ou entregas de boletins, ou seja, quando a escola convidava-os a participarem. Questionou-se, também, se as famílias auxiliam os filhos nas atividades de casa, como uma forma de acompanhar e perceber o rendimento da aprendizagem dos mesmos. Todas responderam que auxiliam, porém descreveram que as crianças possuem dificuldades nas atividades, sendo na maioria as relacionadas a matemática, mais precisamente em cálculos de divisão e multiplicação, e também exercícios de Língua Portuguesa, como na interpretação de textos e pontuação. Uma das famílias entrevistadas esclareceu que tenta sempre que pode auxiliar as atividades de casa, porém ressaltou que: “*em algumas atividades que não sabemos deixamos em branco*” (Sujeito H). Uma das famílias afirmou que as dificuldades encontradas eram pelo fato de que “*muitas vezes tem tarefas que não são explicadas na escola*” (Sujeito A). Ressalta-se ainda que em uma das respostas relatou-se que as dificuldades encontradas eram “*na maioria quase todas.*” (Sujeito H).

Em relação ao ambiente que são desenvolvidas as tarefas de casa obteve-se uma divisão, pois das doze famílias, quatro afirmaram que os estudos são realizados no quarto, sendo outros quatro na sala, e os outros na cozinha.

Ao questionar se a família colabora com a escola, a maioria respondeu que colabora com a mensalidade, já outros responderam que as colaborações feitas eram realizadas quando necessário, e somente uma das famílias afirmou que colabora com as atividades dos filhos, nos trabalhos dos mesmos e a participação nas reuniões da escola, cabe ressaltar que não lhes foi questionado sobre colaborações materiais e sim no que se refere ao desenvolvimento da aprendizagem da criança.

Questionou-se, também, se a família sentia-se acolhida pela escola e de que maneira era feito este acolhimento. Dez famílias afirmaram que se sentem acolhidas pela escola e este acolhimento ocorre através do diálogo estabelecido com os professores e equipe pedagógica e pelo carinho, atenção e educação destinada aos filhos. Porém uma das famílias ressaltou que se sente acolhida às vezes, não explicando o motivo e outra não respondeu ao questionamento.

Para finalizar, indagamos as famílias se a escola contribui para o desenvolvimento dos seus filhos, e uma delas assinalou que a mesma contribui às vezes, a qual não explicou o motivo. Porém, as outras famílias relataram as contribuições referentes à escola, voltando-se propriamente ao ensino, pois esclarecem que através disso adquirem-se novas aprendizagens, e também pelo carinho, atenção e incentivo dado pelos professores.

Entretanto para compreendermos como ocorre a relação de parceria entre família e escola buscou-se pesquisar ambas as instituições. As tabelas abaixo referem-se aos dados coletados com a Equipe Pedagógica.

TABELA 3: DADOS PESSOAS DA EQUIPE PEDAGÓGICA

Nome	Idade	Formação	Tempo de atuação	Cargo que ocupa
Sujeito A	38 anos	Pedagogia	10 anos	Pedagoga
Sujeito B	42 anos	Pedagogia	22 anos	Diretor

Fonte: A autora

TABELA 4: ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS COM A EQUIPE PEDAGÓGICA.

1- De que forma ocorre a relação família/escola?	2- De que maneira ocorre a participação das famílias na escola?	3- De que forma a ausência da família interfere na aprendizagem do aluno?	4- Como a equipe pedagógica promove a participação da família na escola?
Reunião coletiva por turmas, individuais em casos específicos.	Reuniões, confraternização, eventos com apresentação dos alunos, mutirão de trabalho.	Falta de acompanhamento nas tarefas de casa, negligência.	Reuniões, apresentações dos alunos.
5- De que forma a família desempenha sua função social em relação a educação dos filhos?	6- A família auxilia nas atividades de casa?	7- Existem conflitos envolvendo a família dos alunos. Quais?	8- A escola possibilita a participação dos responsáveis nas atividades escolares?
Acompanhamento da vida escolar do filho, na elaboração do PPP da escola, Regimento escolar	Às vezes	Acompanhamento da vida escolar, encaminhamento com equipe multidisciplinar, assiduidade.	Sim

Fonte: A autora

Ao se interrogar a Equipe Pedagógica como ocorre a relação família escola, a mesma afirmou que:

Ocorre através das reuniões tanto coletivas quanto as individuais, nos casos específicos, afirmando também que a participação das famílias se dá através das reuniões, confraternizações, eventos com apresentações dos alunos e também em mutirões auxiliando no trabalho quando necessário. (Sujeito A).

Posteriormente, questionou-se de que forma a ausência da família interfere na aprendizagem do aluno, tendo-se a seguinte afirmação, “*falta de acompanhamento nas tarefas de casa e negligência por parte da família.*” (Sujeito A). Sendo que quando foi questionado as famílias a maioria delas respondeu que auxiliam nas atividades de casa, tendo-se aqui uma controvérsia.

Questionou-se, ainda, de que forma que as famílias desempenham a sua função social em relação a educação dos filhos, obtendo-se a afirmação de que “as famílias acompanham a vida escolar dos filhos, auxiliam na elaboração do Projeto Político Pedagógico e do Regimento Escolar.” (Sujeito A). Porém, ao indagar se a família auxilia nas atividades de casa, a afirmação obtida foi de que, “às vezes a família auxilia”. (Sujeito A). Além disso, ao questionar-se sobre possíveis conflitos envolvendo as famílias dos alunos ressaltam-se os relacionados ao, “acompanhamento da vida escolar, encaminhamento com equipe multidisciplinar e a assiduidade” (Sujeito A). Cabe ressaltar para efeitos da pesquisa que, pelo fato de ambos os entrevistados (diretora e pedagoga) demonstrarem total semelhança em suas respostas, utilizou-se para a análise dos dados apenas um dos questionários.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se, mediante a realização deste estudo, que a falta de apoio e acompanhamento familiar interferem na aprendizagem escolar, pois se o ambiente em que a criança vive não é favorável a sua aprendizagem a mesma terá dificuldades em aprender, pois a família sendo a primeira instituição responsável pela educação e cuidados do indivíduo desde o seu nascimento, possui a função de auxiliar e motivar a criança nos estudos fazendo com que as dificuldades encontradas pela mesma sejam sanadas. Portanto o acompanhamento da família é fundamental para a aprendizagem da criança, pois o ambiente vivenciado pela criança pode contribuir ou afetar na sua aprendizagem. Ao conceituar sobre a família, percebeu-se que a mesma transformou-se com o passar do tempo, porém continuou sendo responsável por transmitir a ela as primeiras aprendizagens e a própria cultura. Ressalta-se também que a concepção de infância também se modificou, pois primeiramente as famílias não possuíam consideração pela fase da infância e tratavam as crianças considerando as mesmas como adultos em miniatura, somente depois de um tempo passou-se a compreender a infância como uma fase importante a qual deveria ser respeitada pelos adultos, sendo valorizada.

Além disso, com as transformações ocorridas no ambiente familiar e mais precisamente, com a entrada da mulher no mercado de trabalho, as crianças começaram a frequentar os ambientes escolares cada vez mais cedo. Portanto, buscou-se investigar como é a parceria entre família escola nos dias atuais, e com isso, percebeu-se que, a maioria das famílias sente certa preocupação em relação ao ensino e aprendizagem da criança na escola, pois julgam a mesma de grande importância para seu filho, com isso, buscam auxiliá-las, em casa, pois o que não assimilaram na

escola é reforçado em casa para que a criança possa aprender, além disso, sempre que necessário participam de reuniões escolares para saber como está o desenvolvimento do seu filho. A escola assim como a família, é a segunda instituição responsável por desenvolver nos alunos novas aprendizagens, formar seres críticos, para que possam questionar a sociedade. Porém, apesar da preocupação de algumas famílias, outras não possuem o hábito de auxiliar em casa, muitas vezes pela falta de tempo e com isso, quando se questionou a Equipe Pedagógica se as famílias auxiliam, a mesma relatou não é sempre que isso ocorre e que muitas vezes ocorre a negligência por parte da família.

No entanto, obteve-se a visão de ambas as instituições, sendo que, a família ressalta que auxilia a criança e contribui para o desenvolvimento da mesma de várias maneiras, já na visão da escola, a mesma esclarece que ocorre muitas vezes a negligência por parte da família, relatando que não é sempre que a mesma auxilia em casa.

Portanto, a relação família escola é fundamental, pois são duas instituições importantes às quais necessitam uma da outra, mesmo possuindo suas divergências, ambas contribuem para a formação social da criança.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**. 13 ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

CAMPOS, Dinah, M. S. **Psicologia da aprendizagem**. 35 ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

CASARIN, Nelson Elinton Fonseca. **Família e aprendizagem escolar**. 2007. p. 86. Dissertação. (Mestrado em Ciências e Matemática). Faculdade de Física da Pontífica Universidade Católica do Rio Grande do Sul. 2007. Disponível em: http://www.tede.pucrs.br/tde_arquivos/24/TDE-2007-04-12T143957Z-499/.../389091.pdf. Acesso em: 18 de agosto de 2016

CARELLI, Karina. **Novas formas de família e seus efeitos jurídicos**. 2008. p. 83. Tese (Bacharel em Direito) Universidade do vale do Itajaí – UNIVALI, Itajaí (SC). 2008. Disponível em: <http://www.siaibib01.univali.br/pdf/Karina%20Carelli.pdf> acesso em: 17 de abril de 2016.

CECCON, Claudius; OLIVEIRA, Miguel Darcy de; OLIVEIRA, Rosinka Darcy de. **A vida na escola e a escola da vida**. 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986

PILETTI, Nelson. **Psicologia educacional**. 4 ed. São Paulo: Ática, 1986.

SMITH, Corinne; STRICK, Lisa. **Dificuldades de aprendizagem de A - Z: guia completo para educadores e pais**. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Penso, 2012.

UNICIDADE DO SER HUMANO: LINGUAGEM E ALTERIDADE POSSIBILIDADES À EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS

Cristiane Elisabeth Cupchinski¹

Comunicação oral. Eixo 3

UNOESC- Universidade do Oeste de Santa Catarina. Campus Joaçaba SC
Bolsista OBEDUC

RESUMO

Este artigo tem por objetivo compreender a unicidade do Ser humano. Nesta perspectiva, apresenta aspectos da trajetória humana desde sua origem, refletindo sobretudo acerca da questão: O que nos torna e nós faz humanos? Partindo do pressuposto que somos Seres relacionais racionais e linguajantes, perspectiva-se ampliar nossa própria compreensão do que nos move e da maneira que nos relacionamos uns com os outros. Num segundo momento, tece reflexões em torno da unicidade do ser humano e as relações intersubjetivas. Por fim, a escritura apresenta um resgate histórico sobre a valorização da infância e da adolescência ao longo da história moderna. Pauta-se na questão: Como a educação das crianças se constitui diante da fragilidade do próprio humano e da unicidade?

Palavras-chave: Unicidade. Linguagem. Infância.

Abstract: This article aims at understanding for the human being, the curtain opens the historical time and the origin of human beings seeking to reflect on what makes us human. Assuming that we are rational beings and relational linguajantes, perspective-to broaden our own understanding of what drives us and the way we relate to each other. By the uniqueness of the human being and interpersonal relations, it is a historical on the way children lived their childhoods, as these pervade by you live human adults. As the education of children is given the fragility of the human self and uniqueness?

Keywords: Uniqueness. Language. Childhood

1 INTRODUÇÃO

Presenciamos um momento histórico da ausência de tempo para reflexão. Frente ao grande mal-estar sentido, torna-se primordial aprofundar reflexões acerca do Ser humano: de onde viemos? Para onde vamos? O que nos humaniza e o que nos desumaniza? Em meio a um turbilhão de perguntas que cercam o chamado mal-estar da Pós Modernidade, a humanidade gera novas vidas e necessita apontar rumos que preservem a mesma humanidade.

Adentrar na compreensão de o que nos torna humanos requer a auto compreensão de nós mesmos. No entanto, não é tarefa fácil, com a pluralidade humana decorrente de uma humanidade que se propagou e expandiu e cada um quer ter, e tem, o direito de viver dentro de uma mesma sociedade, percebe-se que as relações humanas estão fragilizadas, pois o humano em si não é mais capaz de compreender o sentido dele no mundo.

Perdeu-se muito a nostalgia grupal dos humanos. Os seres humanos estão cada vez mais distantes uns dos outros, aproximados pela necessidade de convivência, mas afastados da cooperação, solidariedade e respeito ao próximo. Buscar compreender a unicidade do Ser humano é fator fundamental para enfrentarmos os desafios contemporâneos.

Nessa premissa em compreender o humano, nos questionamos sobre o papel da linguagem nas relações humanas, suas condutas que fertilizam-se diariamente quando propagamos modos de relações. Destacamos ainda a Alteridade como modo de relação desatrelada de exigências, individualidades, a trouxemos para o debate como maneira de conduzir relações espontâneas que vigore no reconhecimento de si e do outro. Ao procurarmos perspectivar uma humanidade mais colaborativa e inclusiva, devemos primeiramente zelar e cuidar da natalidade. Pensando nos recém-chegados, tona-se necessário olhar o passado e refletir sobre os fatos históricos ocorridos na humanidade que marca-

¹ Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em educação (PPGE) da Unoesc. Especialista em Educação pela Faculdade de Itapiranga (FAI). Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Unoesc. Professora de Educação Infantil no Centro de Educação Infantil de Tunápolis SC. Desenvolve estudos na Linha de Processos Educativos no PPGE. cristiane_cupchinski@yahoo.com.br

ram as infâncias, os modos como foram constituídas e os desafios colocados à nós, adultos responsáveis no acolhimento dos Seres humanos que chegam.

Não castigemos nossas crianças por serem, ao corrigir suas ações. Não desvalorizemos nossas crianças em função daquilo que não sabem; valorizemos seu saber. Guiemos nossas crianças na direção de um fazer (saber) que tenha relação com seu mundo cotidiano. Convidemos nossas crianças a olhar o que fazem e, sobretudo, não as levemos a competir. (MATURANA, 2001, p. 35).

Apontamos a conjuntura social em que as crianças se desenvolvem, espaço familiar e escolar como oportunidades de conceber a criança em sua condição inteira.

2 O QUE NOS FAZ HUMANOS?

Apesar de todos os estudos em relação a espécie humana, não temos uma ciência universal que legitime-se como única, verdadeira e irreduzível. São várias as fontes de explicações em um leque aberto que aponta em várias direções, porém religião e ciência se desdobram para uma explicativa singular, negando-se ao desafio de visualizar conexões de complementaridade entre ambas. Por muito tempo a humanidade guiou-se por meio de conceitos religiosos e/ou científicos, (teoria teocêntrica e teoria Antropocêntrica), ora em defesa de um ou do outro, sem vislumbrar ou perspetivar outras possibilidades.

A ciência clássica não deu conta de compreender o ser humano, pelo contrário nos desumaniza sem considerar a dimensão emocional, mas por outro lado, segundo Morin as ciências “nos permitem inserir e situar a condição humana no cosmo, na Terra, na vida.” (2004, p. 35). Contemplamos juntamente com a ciência moderna nossa morada, o planeta Terra, que com a revolução científica revelou a sua forma, descobriu planetas, astros e sois, mares e oceanos, “A ciência é um jogo arriscado, mas parece ter descoberto questões às quais a natureza responde de maneira coerente, uma linguagem teórica pela qual inúmeros processos se deixam decifrar” (PRIGOGINE, 1997, p. 3) Com o passar do tempo a ciência em seu processo de Metamorfose, mostra que a natureza é múltipla e complexa, tanto quanto os próprios seres humanos.

Segundo Maturana (2001), uma das contribuições das ciências é com suas descobertas de nossos antepassados que viveram a cerca de três e meio milhões de anos atrás. Com base em registros fósseis desvenda-se os primeiros primatas humanos bípedes, que andavam eretos e tinham a estrutura óssea dos ombros como temos atualmente. Porém, tinham um cérebro muito menor, com aproximadamente um terço do tamanho cerebral que constituímos hoje. Esses primatas viviam em grupos pequenos, com bebês, crianças e adultos. Os machos participavam dos cuidados das crias, compartilhavam alimentos e emergiam na sensualidade “em um modo de vida que funda uma linhagem que chega até o presente, e na qual, além disso, o cérebro cresce de aproximadamente 430 cm³ a 1.450 ou 1500 cm³” (MATURANA, 2001, p. 19). De acordo com o autor a evolução é um processo conservador.

Penso que o que define uma espécie é seu modo de vida, uma configuração de relações variáveis entre organismo e meio, que começa com a concepção do organismo e termina com sua morte, e que se conserva, geração após geração, como um fenótipo ontogênico, como um modo de viver em um meio, e não com uma configuração genética particular. (MATURANA, 2001, p. 20)

Maturana e Varela ainda nos explicam a organização dos sistemas vivos, nas palavras de Capra:

Auto, naturalmente, significa “si mesmo” e se refere à autonomia dos sistemas auto-organizadores, e *poiese* - que compartilha da mesma raiz grega com a palavra “poesia” - significa “criação”, “construção”. Portanto, autopoiese significa “autocriação”. (CAPRA, 1996, p. 88)

Temos assim uma ideia de que o planeta terra como um todo é um sistema vivo auto-organizador, e que os seres humanos, se auto-organizam em congruência com seu meio. Por muito tempo a ciência se equivocou ao considerar a passagem do hominídea para o humano *linguajante* considerando somente a dimensão cognitiva, reduzindo-a ao volume cerebral, dispensando a importância de considerar também a ética, política e emocionalidade.

O enraizamento da condição humana é que nos diferencia dos outros animais, somos os únicos seres com capacidade de raciocinar, pertencentes a uma diversidade infinita entre si, porém o que nos distingue não é meramente a capacidade de raciocinar, mas como engendramos sentimentos com ações, que se tornam a unidade do ser humano

na construção do seu *Ethos*, que é o jeito de ser, de pensar, o modo de ver o mundo e de estar no mundo. “Os seres humanos diferenciam-se pela morfologia, pelo rosto, pela altura, pela musculatura, pela composição óssea” (MORIN, 2007 p. 57), sendo desta maneira seres singulares. Porém a nossa identidade humana é primeiramente genérica:

O mesmo patrimônio hereditário de espécie é comum a todos os seres humanos e garante todos os caracteres de unidade (anatômicos, morfológicos, cerebrais); permite a fecundação entre todos os seres humanos, europeus, inuits, pigmeus. Cada indivíduo vive e experimenta-se como sujeito singular; essa subjetividade singular, que diferencia cada um, é comum a todos. (MORIN, 2007, p. 59).

Convém à espécie humana as semelhanças, pois dentro de um mesmo semblante todos temos as mesmas capacidades, mas as singularidades se ascendem no domínio das ações, emoções e cognição, únicas em cada humano, cuja junção nos permite a inteligência humana “mas está só se concretiza em inteligências muito diversas” (MORIN, 2007, p. 63)

Podemos ligar essa unidade e essa multiplicidade: cada ser humano dispõe cerebralmente de todas as potencialidades inteligentes, mas predisposições hereditárias, determinações familiares, culturais, históricas, acontecimentos ou acidentes pessoais limitam-nas, inibem o exercício ou, ao contrário, estimulam-nas. (MORIN, 2007, p. 63)

Não é a forma física que nos torna humanos e sim o jeito que nos relacionamos com o outro. Em uma sucinta explicativa, por exemplo, os neurônios da vaca têm a mesma composição química do humano, mas o humano é o único ser com predisposição mental capaz de pensar, compreender e expressar seus sentimentos. “O crescimento e a organização do cérebro, iniciados com o *erectus* e terminados com o *sapiens*, testemunham e operam uma revolução mental que afeta as dimensões da trindade humana (indivíduo-sociedade-espécie)” (MORIN, 2007, p. 38)

Concebemos assim o ser que raciocina, proveniente de determinada espécie, a humana. E que consequentemente é afetada pelo entrelaçamento do ser com seu meio, com a sociedade que convive, deste modo “não só os indivíduos estão na espécie, mas também a espécie está nos indivíduos; não só os indivíduos estão na sociedade, mas a sociedade também está nos indivíduos, inculcando-lhes, desde o nascimento deles, a sua cultura”. (MORIN, 2007, p. 52). O que nos faz compreender que os seres humanos não são apenas seres biológicos, como nos diz Morin, “O indivíduo humano, na sua autonomia mesma, é, ao mesmo tempo, 100% biológico e 100% cultural” (2007, p. 53).

3 LINGUAGEM E POSSIBILIDADES PARA ALTERIDADE

Desde o nascimento dependemos de outros humanos para sobreviver, pois somos biologicamente frágeis e incapazes de sobreviver sem o auxílio do outro para alimentação essencialmente. Nessa relação de cuidados, afetividade, sem as quais não viveríamos, nos tornamos seres sociais.

E nós, humanos, nos tornamos seres sociais desde nossa primeira infância, na intimidade da coexistência social com nossas mães. Assim, a criança que não vive sua primeira infância numa relação de total confiança e aceitação, num encontro corporal íntimo com sua mãe, não se desenvolve adequadamente como um ser social bem integrado. De fato, é a maneira em que se vive a infância - e a forma em que se passa da infância à vida adulta - na relação com a vida adulta de cada cultura, que faz a diferença nas infâncias das distintas culturas. (MATURANA, VERDEN-ZOLLER, 2011, p. 20)

A primeira sociedade a qual coexistimos é a família, cada família faz parte de uma determinada comunidade ou grupo, pertencente à determinada etnia, crenças e modo de viver pertencente à determinada cultura.

Contudo, o humano desvenda em si no interagir com o outro o seu próprio eu, o humano encontra sua alteridade na relação com o outro, “O ser humano é sendo. Você também se descobre nisso, você também se constitui”² (LAGO, 2016). Sendo um Ser que se desenvolve dentro de uma teia de relações. E esta teia é a que forma a vida humana. Para Maturana, essa teia ocorre como uma rede de conversações no entrelaçamento do emocionar e *linguajar*, termo utilizado pelo autor Humberto Maturana para reconceitualizar esta noção, enfatizando seu caráter de atividade, de comportamento dos seres humanos e não como mera “faculdade” própria da espécie.

² Professor Dr. Clenio Lago, Doutor em Educação – PUCRS, 2011. Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesco – Mestrado em Educação. Coordenador Institucional do Projeto “Estratégias e ações multidisciplinares nas áreas de conhecimentos das ciências humanas, ciências da natureza e linguagens, na mesorregião do oeste catarinense: implicações na qualidade da educação básica” – exercício 2013-2017. E-mail: cleniolago@yahoo.com.br

Nós, humanos, surgimos na história da família dos primatas bípedes à qual pertencemos quando o linguajar - como maneira de conviver em coordenações de coordenações comportamentais consensuais - deixou de ser um fenômeno ocasional. Ao conservar-se, geração após geração, num grupo humano, ele se tornou parte central da maneira de viver que definiu dali por diante a nossa linhagem. Ou seja - e dito de modo mais preciso -, penso que a linhagem a que pertencemos como seres humanos surgiu quando a prática da convivência em coordenações de coordenações comportamentais consensuais - que constitui o linguajar - passou a ser conservada de maneira transgeracional pelas formas juvenis desse grupo de primatas, ao ser aprendida, geração após geração, como parte da prática cotidiana de convívio. (MATURANA, VERDEN-ZOLLER, 2011, p. 07)

Assim sendo, a emoção define os mais variados domínios de ação humana, e esta define a origem do humano pelo linguajar.

A linguagem está relacionada com coordenações de ação, mas não com qualquer coordenação de ação, apenas com coordenação de ações consensuais. Mais ainda, a linguagem é um operar em coordenações consensuais de coordenações consensuais de ações. (MATURANA, VERDEN-ZOLLER, 2011, p. 20)

Partindo deste pressuposto, o linguajar surge como uma circunstância das ações humanas, que ao comunicar-se combinam suas ações e fazem-se compreender, o que Maturana chama de coordenações consensuais, ou seja, há reciprocidade de entendimento, compreensão ao estabelecer uma ação que induz a comunicação. Desta forma linguagem se dá na convivência de seres que participam de uma determinada rotina, compartilhando momentos que explicitam a necessidade um do outro, dando origem a linguagem oral e múltiplas.

Neste viés enfatiza-se o caráter humano pela convivência, sendo seres que convivem em coordenações de ações consensuais. Somos seres que nascem dependentes e dependem do outro a vida inteira para interagir, os humanos são seres que se tornam sociais pela necessidade e desejo de compartilhar, formando assim os mais variados fenômenos sociais que são determinados pela cultura de cada grupo humano. “O peculiar do humano não está na manipulação, mas na linguagem e no seu entrelaçamento com o emocionar” (MATURANA, VERDEN-ZOLLER, 2011, p. 19). O que nos diferencia dos outros animais, que possuem habilidades, coordenações musculares iguais e melhor que a de um humano, mas não expressam integralidade entre emoção e linguagem.

As formas humanas de se relacionar provêm dos primatas, onde o Ser humano mesmo passando por todo o processo de embriogênese estende sua necessidade de conviver em grupo até a fase adulta e por toda a vida. Ainda a mudança física é fator que contribui para o humano produzir meios para a sobrevivência da espécie.

A hominização é uma aventura começada, ao que atualmente parece, há sete milhões de anos. Ela é descontínua pela aparição de novas espécies - *habilis*, *erectus*, neandertal, *sapiens* - bem como aparecimento do fogo, pelo surgimento da linguagem e da cultura. (MORIN, 2007, p. 32)

Sentimos e temos a necessidade do outro, é na transitividade da convivência que nos sentimos completos, é possível afirmar que conviver é algo indissociável do ser. Na relação mãe e filho pode-se notar a *alteridade* presente em ambos. Num processo de relação mãe e filho, o filho é dependente da mãe, que o aceita, sem discriminação alguma, simplesmente o aceita, sendo este um ato de aceitação, de amar.

O ato de gerar um filho, amamenta-lo, protege-lo, tem explicação que não seja convertida na palavra amar? E por que esse amar não se expande à todos os outros seres? “Não somos animais naturalmente solidários para além de um círculo bastante limitado de relacionamentos, no qual conseguimos perceber a relevância da sociabilidade para nossas próprias vidas” (ASSMANN, 2000, p. 30) Eis, nas palavras de Assmann, algo pertinente à reflexão, a dinâmica de nos relacionarmos a partir de nossas necessidades nos cega diante do Outro, usufruímos da sociabilidade para benefício próprio, e isso nos torna egocêntricos e egoístas. Na esteira desse pensamento, nota-se o conflito que o próprio humano cria, buscando manter o domínio um sobre o Outro, a ambição humana é o que causa o mal-estar humano, faz parte da política social em que vivemos.

No âmbito das relações humanas a espécie se proliferou, mas junto com essa proliferação da própria espécie, se prolifera a disputa no lugar da colaboração, a violência no lugar da harmonia, as guerras no lugar da paz. Mas por que, se somos seres dependentes uns dos outros? A necessidade de sobrevivência tendo como base a colaboração e a ajuda

mútua foi o que garantiu a sobrevivência humana, mas é pertinente reconhecermos a dualidade humana, *homo sapiens* e *homo demens*, dois extremos, duas dimensões nas quais todo ser humano oscila.

O ser humano é complexo e traz em si, de modo bipolarizado, caracteres antagonistas: *sapiens* e *demens*: sábio e louco; *faber* e *ludens*: trabalhador e lúcido; *empiricus* e *imaginarius*: empírico e imaginário; *economicus* e *consumans*: econômico e consumista; *prosaicus* e *poeticus*: prosaico e poético (MORIN, 2005, p. 58)

A dualidade humana são manifestações que se entrecruzam, ora seres afetivos, ora seres racionais, amamos e odiamos, sorrimos e choramos, imaginamos, fantasiemos, cantamos, destruimos e construímos, enfurecemos e acalmamo-nos, economizamos e consumimos exacerbadamente, colaboramos e competimos... todas essas características personalistas definem a indefinição de um Ser humano. Tornando-nos uma epopeia infinita onde desenvolveu-se a linguagem como condição peculiar humana.

Nesta infinita epopeia dos Seres humanos, Seres singulares se constituem pluralmente pela “afinidade” com o Outro, e nessa junção de aceitação igual forma-se os grupos, comunidades, com determinada aceitação igual, que determina a cultura dos povos humanos. Segundo Maturana, a humanização acontece quando conservamos um determinado modo de vida, o qual em nossos antepassados, os primatas, viviam em grupos pequenos coletando e compartilhando alimentos, nesse tempo grãos, sementes entre outras. Para o autor o compartilhar é um elemento biológico do humano, não cultural.

Somos animais que pertencemos a uma linhagem coletora que vive em grupos pequenos, compartilha alimento em interações recorrentes na sensualidade, na qual os machos participam da criação dos filhotes. Somos animais neotênicos — ou seja, animais nos quais há uma prolongação do período infantil. (MATURANA, 2001, p. 94)

Junto a esse compartilhar alimentos, se compartilha a vida. A necessidade de afeto e cuidados aproxima os Seres uns aos outros, inicialmente no seio familiar, expande-se para os demais relacionamentos e mantemos essa necessidade a vida toda. Quanto mais amor e carinho compartilharmos, mais ele será necessário e disseminado nas demais relações.

3 CONSTITUIÇÃO DAS INFÂNCIAS NO LINEAR TEMPO HISTÓRICO

A procriação é a condição da existência humana. A base do viver humano era comunal e o bem-estar consistia no ato de cuidar e amar. No modelo grupal se constitui a denominada “grande família poligâmica” nas formas de poliandria e poliginia. O ato sexual poderia ser consumado entre pais e filhas, gerador do incesto. Não havia imposição cultural ou religiosa que condenasse o ser humano de seguir seus desejos e impulsos, o que mais tarde aconteceu quando a religião condenou o incesto, o que convenhamos beneficiou geneticamente a espécie.

As denominadas sociedades primitivas mais tarde deram lugar a sociedades escravocratas e em seguida a sociedade feudal. Nesse sentido a constituição das infâncias foi desenvolvendo-se e desenvolve-se, configurada pelos viveres do adulto.

No seio dos fatos ocorridos, nessa evolutiva constituição percebe-se que na antiguidade vidas foram arrancadas de Seres recém-chegados, pois o destino de suas vidas era decidido pelo adulto.

Gregos e romanos tinham pouca preocupação com o infanticídio, pois era dado ao pai o direito de vida e morte sobre os filhos [...] Já os romanos tinham no abandono, às vezes no infanticídio, uma forma de resolver o problema dos filhos indesejados [...] Na idade média, as coisas não eram melhores, a mortalidade infantil era muito alta. (MARTINS FILHO, 2008, p. 18-19)

A coerção cultural, de qualquer natureza, exercida sob o Ser humano, o impedem, em muitas circunstâncias de sentir e pensar, a ponto de lançarmos a questão: Que cultura preservamos hoje em meio ao avanço das tecnologias na vida cotidiana?

A história da humanidade, é feita conforme Morin (2005) por avanços e recuos, ganhos e perdas. Houve momentos onde o cultural contribuiu para aniquilamento do sentir humano e as mães estavam preocupadas com sua

“reputação” social, criada por uma indução da psique mental por via da moral ³escondiam a gravidez e abandonavam o filho ao nascer jogando em açudes e lhes gerando a morte. “Em decorrer desse fato o surgimento da roda dos expostos “entre os séculos I e V depois de Cristo, a igreja foi o principal fator de influência na valorização das crianças ao desestimar os castigos, impedir o abandono e condenar o infanticídio” (MARTINS FILHO, 2008, p. 26). Uma das maneiras que a igreja buscou para diminuir o infanticídio foi a criação da roda dos expostos, onde as mães deixavam o filho para serem adotados por outras pessoas.

E o que era a roda dos expostos? A forma era quase sempre a mesma: uma caixa de madeira com uma “gaveta” ou cilindro giratório, com abertura dupla para o exterior e para o interior de uma igreja ou de uma instituição pública ou privada que acolhia crianças. A pessoa, geralmente a mãe, que desejasse “livrar-se” de um bebê, ia à noite até uma dessas rodas, colocava-o dentro da gaveta, girava-a para dentro, tocava uma sineta e partia.” (MARTINS FILHO, 2008, p. 26)

O caráter paradoxal assumido pela religião evidencia o quanto a cultura pode contribuir para a humanização ou mesmo a desumanização. Como pode criar “leis”, pautadas em crenças e na moral, que regulam fazendo com que o amor de mãe fosse substituído pelo seu papel na sociedade e depois condena suas atitudes e procura meios de transformá-las?

A valorização da infância teve uma trajetória longa. A história revela que a infância teve pouco destaque no período que compreendido entre as sociedades tradicionais até o século XVI. “As pessoas se divertiam com a criança pequena como um animalzinho, um macaquinho impudico” (ÁRIES, 1981, p.10). De acordo com Áries, as crianças tinham que se adaptar a vida adulta. “mal a criança adquiria algum desembaraço físico, era logo misturada aos adultos e partilhava de seus trabalhos e jogos”. (1981, p. 10). Essa maneira de conceber a duração da infância à desenvoltura física e “jogá-la” ao comportamento de um adulto “era muito breve e muito insignificante para que tivesse tempo ou razão de forçar a memória e tocar a sensibilidade” (Aries, 1981, p.10). Para o autor o sentimento de infância não existia na idade média, existia ausência de um tratamento específico em relação à criança e esta etapa de desenvolvimento, a infância. Áries afirma que os sentimentos relativos à infância foram de *papiricação* e *adultificação*.

A criança era inserida na sociedade dos adultos, logo que não fosse dependente da mãe ou da *ama*, suas vestimentas eram como a dos adultos, desconfortáveis para brincar, subir em árvores, correr, sujar-se, ter atitudes de infância, houve ausência de tratamento específico para criança. Na idade média a infância terminava aos setes anos, até essa idade a criança era considerada como alguém incapaz de falar, daí o sentido do termo infância, que oriundo da palavra latina *infans* significa incapacidade de falar. Desta forma, a criança era um ser invisível, representada pela arte medieval com as características de um “adulto reduzido”. Algo que foi modificando-se no início da idade moderna, no fim do século XVIII, “foi preciso esperar o fim do século XVIII para que o traje das crianças se tornasse mais leve, mais folgado, e a deixasse mais à vontade” (p. 33).

Na idade moderna, concomitante ao racionalismo de Descartes, modificou-se o olhar para a infância, a visão positivista abrangeu as necessidades fisiológicas e dependentes da criança, inicia-se a distorção da confusão que se mantinha entre imagem de criança e jovem e se converte a figura da criança verdadeiramente infantil. “As crianças dos retratos dos séculos XV e XVI não são nunca ou quase nunca crianças nuas. Ou estão enroladas em cueiros, mesmo quando representadas de joelhos, ou então vestem o traje próprio de sua idade e condição.” (ÁRIES, 1981, p. 26).

A partir de então os *“piquerruchinhos”* e a ideia de infância passaram a ser nutrida e a criança passa a ser percebida diferente de antes. No capítulo *Pequena contribuição à história dos jogos e das brincadeiras* Áries aborda a brincadeira como iniciação à aprendizagem das crianças. “Com um ano e meio e cinco meses, ⁵Heroard registrou que o menino “toca violino e canta ao mesmo tempo” (ÁRIES, 1981, p.42). O olhar às maneiras como as crianças vivem, brincam e aprendem passa a receber grande atenção, “o ⁶Delfim começa a aprender a ler. Aos três anos e cinco meses, “ele gosta de um livro com as figuras da bíblia: sua ama lhe nomeia as letras e ele as conhece todas””. (ÁRIES, 1981, p. 44) Porém a criança vivia o mundo infantil e adulto concomitantemente, as características próprias começavam a aparecer, como as brincadeiras com miniaturas de madeira, bonecas, contação de história, mas ao mesmo tempo “praticava arco, jogava cartas, xadrez (aos seis anos) e participava de jogos dos adultos, como o jogo de raquetes e inúmeros jogos de salão”. (ÁRIES, 1981, p.44).

³ Fato extraído do livro *A criança terceirizada* de José Martins Filho

⁴ Fazendo referência à versão de ÁRIES, ao descrever o nascimento do sentimento de infância em relação ao modo de se tratar as crianças a partir dos séculos XIV-XV.

⁵ Médico de Luís XIII deixou um registro minucioso sobre todos os seus feitos e gestos, (ÁRIES, 1981, p.42)

⁶ Nome do príncipe Luís XIII

A ambiguidade da infância se estendeu por um longo período. Somente na segunda metade do século XX se institucionaliza o reconhecimento do direito à infância. A Declaração Universal dos Direitos humanos (1959), prevê um leque de cuidados acerca da infância: o direito à igualdade; especial proteção para o seu desenvolvimento físico, mental e social; direito a um nome e a uma nacionalidade; direito à alimentação, moradia e assistência médica adequadas para a criança e a mãe; direito à educação e a cuidados especiais para a criança física ou mentalmente deficiente; direito ao amor e à compreensão por parte dos pais e da sociedade; direito à educação gratuita e ao lazer infantil; direito a ser socorrido em primeiro lugar, em caso de catástrofes; direito a ser protegido contra o abandono e a exploração no trabalho; direito a crescer dentro de um espírito de solidariedade, compreensão, amizade e justiça entre os povos.

O conceito de criança e infância que temos hoje é fruto de toda uma construção social. O Brasil, a exemplo de outras nacionalidades e instituições internacionais, criou em 1990, o Estatuto da criança e do adolescente (ECA). Conforme Saviani (2013) no campo da educação a LDB de 1996, que teve sua primeira versão criada em (1961) e a Constituição Federal de 1988, bem como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de educação infantil, entre outros documentos e normas, amparam o acesso das crianças brasileiras a uma educação mais alargada e escolarizada.

De modo geral a preocupação com essa fase primordial da vida aparece institucionalizada, porém configurada em dicotomias entre o que se prevê em lei e a realidade vivenciada por muitas crianças, sendo que ainda na contemporaneidade algumas são espancadas, rejeitadas, sofrem abusos sexuais e psicológicos, outras tem dentro de casa a luta dos pais pela sua guarda, atenção sufocante que não lhe permite expressão própria.

A escolarização da criança no Brasil é relativamente recente. Por vários séculos a escola pública inexistia e somente através da Reforma Leônicio Carvalho por meio do Decreto n. 7.247, de 19 de abril de 1879 instituiu-se as Escolas normais e previa-se a criação de jardins de infância para as crianças de três a sete anos. Esta reforma regulamentou as escolas normais, fixando seu currículo, nomeação de docentes e remunerações. Nessa acepção, acreditava-se, na época, que a educação do povo era condição para o progresso. E o progresso vigorou, assim como a ciência, todavia

Atualmente, as grandes disjunções e separações nos campos da ciência – entre as ciências naturais, entre as ciências humanas – fazem, por exemplo, com que não possamos conhecer a nós mesmos, nós que somos seres culturais, psicológicos, biológicos e físicos. Não podemos compreender essa unidade multidimensional porque tudo isso está separado e desmanchado. (MORIN, 2010, p.79)

Os estudos científicos a respeito da psicologia infantil se encarregam de mostrar características da infância, agregando relevantes conceitos. De acordo com Celso Antunes (2002) a constituição da vida moral se dá desde a gestação, onde o ser em desenvolvimento intra-uterino que é chamado de embrião da primeira até a sétima semana, e de feto da oitava até a trigésima oitava, já é capaz de ouvir e sentir estímulos externos.

sabemos que o embrião humano, após quatorze semanas, já possui a maioria dos movimentos que apresenta ao nascer. No ventre materno, já soluça, se curva, chupa o dedo, se vira, assusta-se com sons altos, move os olhos, expira e respira. Sabemos que, a partir da 24ª semana, o feto já consegue ouvir e, portanto, é nessa hora que as estimulações emocionais, dirigidas a suas inteligências intra e interpessoais em botão, necessitam de um programa especial. (ANTUNES, 2002, p. 13)

Nesta perspectiva, a valorização da escolaridade da criança, não é feita unicamente através do formato da escola. Trata-se sobretudo de reconhecer aspectos biológicos e psíquicos peculiares da infância. Nesta direção as reflexões anteriores emergem da própria cultura criada por nós humanos e suas consequências para as infâncias, considerando que “A cultura é a emergência maior da sociedade humana” (MORIN, 2007, p. 165). Portanto a cultura é constituída por processos históricos, voltarmos o olhar ao modo como vivemos e perpassamos por ela é fator fundamental, principalmente tendo consciência que nossos atos agregam valores aos Seres vindouros. Nessa perspectiva a linguagem e as coordenações de condutas mantida pelos pais implicam na unicidade do humano que vem. Para tanto exige conscientização desde os modos familiares de conceber a vida até aos espaços de convivência e de relações humanas diversas, que são os espaços escolares.

A família surge, nas sociedades históricas, para tornar-se a unidade básica para a qual se canaliza a reprodução e concentram-se os cuidados das crianças. Converte-se num núcleo de autonomia, um espaço de complexidade humana. Foi, até o seu enfraquecimento no mundo ocidental, um microcosmo quase fractal da sociedade, comportando dimensões biológica, econômica, cultural, educativa, psíquica. A família liga o arcaico, o histórico e o contemporâneo. Atravessa os séculos e as sociedades, tendo ainda futuro (MORIN, 2007, p. 171)

Durante muito tempo a família foi a unidade que garantia a educação dos filhos, “até que a escola pública lhe tirou esse papel, mas ela continua a ser o centro de transmissão de valores, no sentido da honra, dos ritos e da cortesia”. (MORIN, 2007, p. 172). Interligarmos essas duas unidades com conceitos de dinamização do ser humano é um desafio pulsante.

A família evoluiu muito no mundo ocidentalizado contemporâneo. O casamento por amor fez a sua entrada e ocupou enorme espaço, em detrimento do casamento de conveniência. A casa com três gerações cedeu lugar, com frequência, ao apartamento do casal com os filhos. O lar tem cada vez menos crianças. A importância dos filhos aumenta com a diminuição do número e o filho único concentra cuidados e amor, no limite, sufocantes. A pequena família quase não tem função produtiva, exceto entre os camponeses e pequenos comerciantes. O lar é invadido pela economia exterior e pela cultura da mídia. A função patrimonial diminui. O papel educativo dos pais enfraquece-se. O Estado encarrega-se das creches, escolas maternais, maternidades e asilos. (MORIN, 2007, p. 174)

O conceito de infância sofreu constante transformação, assim como a família e o modo de educar. A aproximação do homem e da mulher para o casamento por amor quebrou paradigmas e fez com que a família começasse

então a se organizar em torno da criança e a lhe dar uma tal importância, que a criança saiu de seu antigo anonimato, que se tornou impossível perde-la ou substituí-la sem uma enorme dor, que ela não pôde mais ser reproduzida muitas vezes, e que se tornou necessário limitar seu número para melhor cuidar dela. (ÀRIES, 1981, p.11)

Em tempos onde o 7^o Ter torna-se prioridade humana, reflexionaremos a partir de agora sobre o repertório culturais nos quais nossas crianças se constituem atualmente, no espaço familiar e escolar, considerando que “o comportamento de um organismo vivo como um todo integrado não pode ser entendido somente a partir do estudo de suas partes.” (CAPRA, 2008, p. 38). Enfim, defendemos a educação das crianças em sua integralidade, embora que essa integralidade é dependente das relações entre pais e filhos, criança e educador, família e escola e da forma que sociedade como um todo concebe a natalidade.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nascemos com a necessidade de cuidados, afetividade, cooperação, prolongamos essa necessidade até a fase adulta, a condição para sobrevivência da espécie se fundamenta na ajuda mútua e na colaboração, que concretiza-se com o linguajar como aproximação entre os Seres, tornando-nos humanos com base nas relações que estabelecemos com os outros.

O humano se proliferou a partir da profunda fecundidade de relações estabelecidas no ato de cuidar uns dos outros, a dimensão do cuidado é a maneira que o humano se estrutura, se realiza no mundo e se relaciona com as demais coisas do mundo, numa profunda necessidade de solidariedade uns para com os outros. Porém na medida que os seres se relacionam e evoluem as divergências das singularidades se exalam, tornando os seres humanos individualistas. Nascemos envoltos em ternura, aconchego, mas intrincados à competição e ao egocentrismo do próprio Ethos entramos em conflito na disputa, na negação do outro, incluímos e excluímos uns aos outros, apresentando novas interfaces de relacionamento humano, que mutilam a nossa condição humana.

No contexto anti-solidário em que no encontramos, inundado por competições de toda ordem, destruidores da vida, talvez seja mais saudável conceber a competição como geradora de cegueira e de morte. Negar ao outro o domínio de sua existência é, além de reduzir as circunstâncias da cooperação e da coexistência, um significativo redutor de criatividade. Com isso, perde a humanidade como um todo, por aceitar a capacidade criativa de um enorme contingente de indivíduos. É preciso verificar, se a história da filogenética não é muito mais uma história de cooperação, entreajuda e de aceitação mútua, para podermos reaprender- e isso parece além de necessário, urgente- a lição da sensibilidade solidária. (STRIEDER, 2004, p. 314)

Desatrelarmos do *demens* que nos guia para a competição é tarefa que exige auto compreensão de nós mesmo, pôr-se em jogo com nossa capacidade mental, racional e emocional, é arduamente exigente e complexo. Afinal somos nós que construímos o mundo em que vivemos.

⁷ Utilizo o termo Ter para fazer referência aos mais diversos bens materiais produzido e consequentemente consumido pelo humano.

Pensar a criança e seu tempo de infância, requer olhar o modo que proporcionamos à ela viver sua infância. Isto implica voltarmos o olhar para como ela é criada, vista, percebida, concebida, fertilizada na família e nos espaços de instituições escolares, que são espaços basilares da relação da criança com o mundo. Elencarmos modos de vida que tenha caráter acolhedor e promotor de vitalidade humana condizente com relação a vida, integra repensarmos nossas condutas de ações para com os recém-chegados.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Celso. A alfabetização moral em sala de aula e em casa, do nascimento aos doze anos. 3º ed. Fascículo 6. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002
- ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- ASSMANN, Hugo e MO SUNG, Jung. Competência e sensibilidade solidária: educar para a esperança. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- CAPRA, Fritjof. A teia da vida: uma compreensão científica dos sistemas vivos. Trad.- Newton R. Eichenberg.- São Paulo: Editora Cultrix, (1996)
- MARTINS FILHO, José. A criança terceirizada os descaminhos das relações familiares no mundo contemporâneo. 2ª edição. Campinas, SP: Papirus, 2008
- MATURANA, Humberto; ZOLLER, Gerda V. Amar e brincar: fundamentos esquecidos dos humanos. São Paulo: Palas Athena, 2011.
- MATURANA, Humberto. Cognição, ciência e vida cotidiana. Editora UFMG, Belo Horizonte. 2001. Disponível em http://api.ning.com/files/NEC3sUsJox4L7HYPERLINK_. Acesso em 25/02/2016
- _____. Emoções e linguagem na educação e na política. Trad. José Fernando Campos Forte. Belo Horizonte, 2ªed., Editora UFMG, 2001
- MORIN, Edgar. A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução Eloá Jacobina. 9. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.
- _____. A religação dos saberes. Rio de Janeiro: Bertrand Russel, 2005ª.
- _____. O método 5. A humanidade da humanidade: a identidade humana. Porto Alegre: Sulina, 2007.
- _____. O método 6: Ética. Trad. Juremir Machado da Silva. 3ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2007. 222p.
- _____. Ciência com consciência. Trad. Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória.- Ed. Revista e modificada pelo autor- 13º ed.- Rio de Janeiro: Bertrand, Brasil, 2010. 350p.
- PRIGOGINE, Ilya e STENGERS, Isabelle. A nova Aliança: metamorfoses da ciência. Brasília: Editora UNB, 1997.p.1-15.
- SAVIANI, Dermeval. História das ideias pedagógicas no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2013.
- STRIEDER, Roque. Educar para a iniciativa e a solidariedade. 2ª ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004. 368 p

CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO EMOCIONAL E O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS NA EDUCAÇÃO

Solange Castro Schorn

Psicóloga, doutoranda em Educação nas Ciências – UNIJUÍ.

solschorn@gmail.com

Bolsista CAPES.

Otávio Aloisio Maldaner

Doutor em Educação - UNICAMP, docente do PPGE - UNIJUÍ.

maldaner@unijui.edu.br.

Eixo Temático: Relações Sociais e Espaços Educativos

Comunicação Oral

RESUMO

Neste trabalho apresenta-se uma reflexão sobre o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, proposto no atual cenário da educação, colocando em pauta a importância de debater e compreender essa questão inserida no campo do estudo das emoções. Contempla uma leitura sobre o conceito de emoção no pensamento de Henri Wallon e suas contribuições no âmbito de uma educação mais afetiva que se proponha a abrir espaços de trabalho para lidar com adversidades da vida cotidiana e resgatar o que é da ordem da compaixão, da solidariedade, da empatia. Apresenta, então, uma compreensão sobre a educação emocional e o uso do cinema como instrumento pedagógico propondo-o como uma possibilidade de trabalhar essas questões nos espaços educativos.

Palavras-chave: Emoções. Habilidades Socioemocionais. Educação Emocional.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, diante de novas necessidades sentidas nos contextos educacionais no rol das discussões sobre a importância de repensar a Educação oferecida na rede pública de ensino, são colocadas em pauta as habilidades socioemocionais na perspectiva de uma educação integral e de qualidade. Pesquisas e debates recentes (ALZINA, 2011; ABED, 2014; ROCHA, 2014; SANTOS & PRIMI, 2014) sustentam que a Educação na contemporaneidade requer o desenvolvimento de um currículo escolar que contemple as competências e habilidades socioemocionais de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, com uma educação que produza seres com maior conhecimento e sabedoria para realizar escolhas diante das possibilidades que a vida oferece. De acordo com esses estudos o desenvolvimento dessas habilidades pode trazer grande benefício para as crianças no processo de aprendizagem, assim como, melhorar o relacionamento e o clima educacional.

As competências e habilidades referidas designam um conjunto de comportamentos, emoções e sentimentos individuais, relacionados com o modo como as pessoas vivem suas vidas. São divididas em cinco grupos com base nas cinco grandes dimensões da personalidade descritas no modelo dos Big Five (KALENA, ROCHA, OLIVEIRA, 2014), um importante modelo de explicação da personalidade elaborado a partir de um estudo teórico e empírico que investigou cinco traços da personalidade presentes em todas as pessoas, independente de raça e cultura¹. Esse modelo define a personalidade como uma rede hierárquica de traços, compreendidos teoricamente como predisposições comportamentais de respostas às situações da vida. Identificados em diferentes culturas, etnias e sistemas socioeconômicos caracterizam um conjunto de atitudes que corresponde a: extroversão, socialização, conscienciosidade, neuroticismo

¹ Os Big Five são resultado de uma análise das respostas de questionários sobre comportamentos representativos de todas as características de personalidade que um indivíduo pode ter. Quando aplicados a pessoas de diferentes culturas e em diferentes momentos do tempo, as respostas a esses questionários demonstraram ter a mesma estrutura, o que deu origem à hipótese de que os traços de personalidade dos seres humanos se agrupam efetivamente em torno de cinco grandes domínios. O pioneirismo da teoria é atribuído a Gordon Allport e colegas que, em meados dos anos 30, buscaram nos dicionários todos os adjetivos que poderiam descrever atributos de personalidade [...]. A partir dos anos 60, pesquisas de grande amostragem detectaram que cinco fatores principais resumiam a variação existente. Os autores que mais contribuíram ao modelo à época, considerados os “pais” da teoria, foram: Lewis Goldberg, Robert R. McCrae e Paul T. Costa, Jerry Wiggins e Oliver John (KALENA, ROCHA, OLIVEIRA, 2014). O apoio à natureza universal dessa teoria provém de uma variedade de fontes. (MORRIS & MAISTO, 2004, p. 358).

e abertura para novas experiências (MORRIS & MAISTO, 2004). Em alguns escritos (GOLEMAM, 1995; ALZINA, 2011) aparecem outras denominações para essas atitudes, porém não representa um problema considerando a descrição relativamente semelhante.

- Abertura a novas experiências: tendência a ser aberto a novas experiências estéticas, culturais e intelectuais. Caracteriza um indivíduo como imaginativo, artístico, excitável, curioso, não convencional, com vastos interesses, espírito investigativo e criatividade.
- Consciência/conscienciosidade: inclinação à responsabilidade, persistência, resiliência, empatia, autonomia, confiabilidade, motivação, organização, concentração.
- Extroversão: caracteriza o calor humano, sociabilidade, assertividade, atividade, emoções positivas, autoconfiança, otimismo, habilidade nas relações interpessoais, liderança.
- Amabilidade: tendência à cooperação, tolerância, simpatia, altruísmo, solidariedade, compaixão, ternura, modéstia.
- Estabilidade Emocional: previsibilidade e consistência de reações emocionais sem mudanças bruscas de humor, autocontrole, calma, serenidade.

O desenvolvimento dessas habilidades surge como possibilidade de responder às exigências educativas atuais em torno de uma educação integral de qualidade dado ao fato de essas habilidades serem tão necessárias quanto as habilidades cognitivas na promoção do bem estar individual e o progresso social (ABED, 2014). Cabe salientar que não se trata de ensinar habilidades, mas desenvolvê-las em seus aspectos sociais e emocionais. Propõe-se pensar, então, uma educação mais afetiva nos intentos de uma ação pedagógica.

Assim, apresenta-se no decorrer desse escrito uma reflexão sobre a Educação Emocional contemplando uma leitura sobre o conceito de emoção no pensamento de Henri Wallon e suas contribuições para pensar uma educação mais afetiva que se proponha a abrir espaços de trabalho para lidar com adversidades da vida cotidiana e resgatar o que é da ordem da compaixão, da solidariedade, da empatia. Discute-se, então, o uso do cinema como instrumento pedagógico propondo-o como uma possibilidade de trabalhar essas questões nos espaços educativos.

EDUCAÇÃO EMOCIONAL E HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS

Muito se fala em competência e habilidades socioemocionais como necessárias para lidar com as adversidades da vida cotidiana e enfrentar os desafios de uma sociedade da informação e do conhecimento. A discussão sobre a importância e necessidade de desenvolver essas habilidades vem encontrando lugar em diversos estudos (ALZINA, 2011; ABED, 2014; ROCHA, 2014; SANTOS & PRIMI, 2014) que se ocupam com a produção de conhecimentos para a melhoria da qualidade na educação. Essas produções e debates sustentam que sobreviver na sociedade da informação e do conhecimento acena para a necessidade de desenvolver tais habilidades (PORVIR, 2014). Contudo, o ensino/desenvolvimento destas é algo ainda muito novo nos espaços educativos e sociais, requerendo estudos mais aprofundados que levem ao esclarecimento de como intervir nesse processo, assim como construir estratégias de intervenção.

A Educação Emocional surge como um novo campo de estudo a se ocupar das questões de ordem afetiva nos processos de aprendizagem, na formação do indivíduo tanto pessoal quanto profissional, nas relações interpessoais, enfim nos modos de ser e viver em sociedade. Vem sendo compreendida na sua relação com os aspectos teóricos abordados no marco da inteligência emocional. Este conceito ficou conhecido nas últimas décadas após a publicação da obra *Inteligência Emocional* de Daniel Goleman (1995) que alcançou grande repercussão científica e social ganhando espaço na Educação². De acordo com o autor, a inteligência emocional incide na capacidade de sentir, entender, controlar e modificar as emoções de si e dos outros. “Aptidões emocionais” que encontram como principal lugar de aplicação os cenários educacionais (GOLEMAN, 1995).

A Educação Emocional, de acordo com Alzina (2003), é uma inovação educativa imprescindível que visa ao desenvolvimento de “competências socioemocionais” justificada pelas necessidades sociais de intervir em situações de caráter comportamental para promover o bem estar social e individual dos educandos, considerando situações proble-

² De acordo com Alzina (2011), a literatura destaca Salovey e Mayer como os primeiros estudiosos a utilizar o termo inteligência emocional em 1990. Porém, o conceito ficou popularizado a partir da obra de Golemann (1995).

máticas como indisciplina, drogadição, violência, bullying, entre outras ocorrências escolares e da vida cotidiana. Há, ainda, uma demanda pelo desenvolvimento das habilidades socioemocionais no campo organizacional, uma vez que a maioria das empresas exige, além de conhecimento e competências técnicas, habilidades que assegurem a capacidade de colaborar, trabalhar em equipe, liderar, administrar conflitos e tolerar os altos níveis de estresse. Logo, desenvolver essas habilidades, constitui um modo de preparação não somente para o trabalho e educação, mas para a vida; não somente para o futuro, mas para a experiência cotidiana, expandindo os relacionamentos interpessoais, construindo possibilidades de afeto, tornando possível uma vivência mais cooperativa e fraterna no mundo contemporâneo. A Educação Emocional, então, consiste, segundo Alzina (2011), em um processo educativo, contínuo e permanente que visa promover o desenvolvimento integral da pessoa com a finalidade de capacitá-la para a vida.

A palavra-chave dessa proposta é a emoção que tem como procedência uma fundamentação conceitual no âmbito das teorias das emoções e, portanto, é nesse campo que se busca compreender sua importância. As elaborações de Wallon podem oferecer significativas contribuições, pois é onde entendemos que se apoiam as habilidades socioemocionais considerando suas implicações nos espaços educativos que resgatam a necessidade de considerar aspectos afetivos na Educação já assinalados pelo autor.

Wallon (1971) demonstra em seus escritos que muitos aspectos de cunho emocional estão implicados no processo de desenvolvimento intelectual e social do ser humano. Aspectos emocionais que permeiam a ação do homem desde o nascimento e se mantêm ao longo da vida perpassando a intrínseca relação com o outro. O autor compreende a emoção na sua condição primeira de comunicação da criança com o mundo, situando-a nas bases das relações interpessoais. Sua teoria consiste no estudo das condições materiais do desenvolvimento da criança sustentando que este ocorre na passagem do biológico para o social. Seu pensamento coincide com as ideias de Lev Vigotsky ao considerar a criança como um ser social desde o nascimento e a interação com o meio o processo fundamental para sua constituição e seu desenvolvimento.

Estudando o processo de constituição da pessoa, do nascimento à vida adulta, dedicou-se à compreensão do psiquismo e, em seus aportes teóricos, apresenta um estudo sobre o desenvolvimento da pessoa completa que integra a dimensão motora, afetiva e a inteligência como constitutivo da criança. Concentrando seus estudos na fase mais primitiva da infância procurou olhar a criança de um modo integrado. Nesse propósito delineou quatro campos funcionais que se interligam e sobre os quais sua teoria se constrói (GALVÃO, 1995).

O movimento é um dos primeiros campos a se desenvolver, o primeiro sinal de vida psíquica na criança despontando-se em duas dimensões, uma instrumental que se refere à ação direta sobre o meio físico e outra expressiva que está na base das emoções. A afetividade é um dos principais elementos do desenvolvimento humano e constitui o fator fundamental de interação da criança com o meio social. À medida que o movimento proporciona experiências à criança, ela vai respondendo através de emoções. A inteligência tem um significado bem específico, está relacionada com duas importantes atividades cognitivas: o raciocínio simbólico e a linguagem. Por fim, pessoa é o elemento que articula os demais campos e, ao mesmo tempo, é independente destes, sendo responsável pelo desenvolvimento da consciência e a noção de eu (WALLON, 1968).

Ao descrever os fatores do desenvolvimento psíquico, Wallon (1968) anuncia a recíproca relação entre o biológico e o social como determinante nesse processo, afirmando que o homem é um conjunto de características biológicas e histórico-culturais e estas se relacionam e se desenvolvem dialeticamente ao longo da vida. Em seus escritos enfatiza a análise do comportamento emocional sustentando que a emoção encontra-se nas raízes da consciência, operando a passagem do orgânico para o social num movimento dialético constante. O convívio com outras pessoas propicia o despertar das emoções. As reações como choro, balbucios, gracejos, entre outras expressões corporais contagiam o adulto emocionalmente e suscitam comportamentos afetivos dando início à inserção da criança no universo social. Cabe destacar que o outro, afetado por essas expressões emocionais, interpreta e dá significado às reações fisiológicas do bebê dando lugar às características culturais. Esses comportamentos, afirma o autor, “desde os primeiros dias de nascimento, são os encadeamentos de onde surgirão as bases para as relações interindividuais”. (WALLON, 1968, p. 61). A emoção, portanto, é concebida como o primeiro recurso que permite à criança emergir no social e o ponto principal de interação com o meio, possibilitando o acesso ao universo simbólico da cultura.

As experiências cotidianas e as emoções têm papel fundamental na construção da consciência social do sujeito, diz Wallon (1968, p. 64), e as emoções, nas suas palavras, são consideradas “sem dúvida, como a origem da consciência, visto que exprimem e fixam para o próprio sujeito, através do jogo de atitudes determinadas, certas disposições específicas de sua sensibilidade”. Contudo, só se tornam o ponto de partida da consciência do indivíduo através do grupo “no qual elas começam por fundi-lo e do qual receberá as fórmulas diferenciadas de ação e os instrumentos

intelectuais, sem os quais lhe seria impossível efetuar as distinções e as classificações necessárias ao conhecimento das coisas e de si mesmo”.

Então, a tomada de consciência de si, modo como o sujeito afirma-se em direção à autonomia, dá-se num processo pelo qual o sujeito vai apreendendo-se no e com o mundo (Oliveira & Teixeira, 2006). A emoção, como manifestação da linguagem, tem um papel principal nessa evolução. Wallon (1968; 1971) relatou, ainda, o caráter contagioso da emoção afirmando que esta orienta a criança para o meio social possibilitando a interação com o meio humano, destacando que ela influencia este meio e, inversamente, é por ele influenciada.

Vigotsky (1991, p. 64), por sua vez, assegura que as condutas comportamentais, assim como as funções mentais superiores, são produtos das relações sociais estabelecidas entre os indivíduos.

Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapicológica). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos.

A integração da criança com o meio sociocultural é concebida por Vigotsky e Wallon como eixo principal do processo de desenvolvimento, assinalando que as influências sociais são decisivas na aquisição das funções psíquicas, pois fornecem os instrumentos para sua evolução, uma vez que a maturação do sistema nervoso não garante o desenvolvimento de habilidades intelectuais mais complexas, é preciso interagir com o meio. Com essas elaborações, compreende-se que o estudo das emoções e o reconhecimento crescente da função que exercem em interação com os processos biopsicossociais sustentam as discussões em torno da Educação Emocional, especialmente nesse momento em que se aponta a importância de desenvolver habilidades socioemocionais no processo de ensino e aprendizagem. Cabe mencionar que o debate e a ênfase em promover uma educação mais afetiva, embora estejam sendo colocados como novidade na educação, foram discutidos por Piaget (2001), Vigotsky (2003) e Wallon (1968) que consideraram os aspectos afetivos como indissociáveis dos intelectuais, assinalando a importância de pensar ambos os aspectos, cognitivo e afetivo, como imprescindíveis no desenvolvimento e na Educação. Esses autores demonstraram que as relações interpessoais estabelecidas nesses processos são fundamentais para construção de bases que proporcionam à criança, entre outros aspectos, a capacidade de conviver em grupo e de possibilitar a manutenção desse convívio. Assim, assinalavam a importância de uma educação emocional nos propósitos da ação pedagógica.

CINEMA COMO POSSIBILIDADE DE INTERVENÇÃO

A Educação Emocional, ao se ocupar do desenvolvimento dessas habilidades socioemocionais, coloca o sujeito no lugar de certa condição de gerenciamento, de saber, de tomada de decisão mais adequada sobre o que faz. Nessa perspectiva, pensando os espaços escolares, como colaborar com essa intencionalidade? Quais as estratégias de ação para que isso aconteça? No rumo dessas indagações coloca-se o uso do cinema como uma das possibilidades de discutir essa questão uma vez que

o filme como instrumento pedagógico contribui para a expansão do conhecimento dos professores e alunos não apenas dos conteúdos curriculares e elementos conceituais, mas também para repensar atitudes, comportamentos e as relações estabelecidas nos espaços educativos (SCHORN; SANTOS, 2016, p. 02).

Atualmente a cinegrafia tem oferecido mais do que meras propostas de entretenimento, sustentando temas pertinentes à sociedade e abordando assuntos que “são interpretações dos fatos existentes e que são dados a partir dos interesses vigentes, o que deve ser levado em consideração e ser motivo para uma boa reflexão em grupo” (SOUZA, 2005, p. 22). Através do enredo, as produções cinematográficas viabilizam o debate de conteúdos científicos, valores éticos, acontecimentos históricos, situações sociais, pois “quando o cinema adentra o espaço pedagógico ele chega como proposta educativa levando vários saberes e conhecimentos que possibilitam ao aluno interpretações carregadas de sentido e significado” (SCHORN; MALDANER, 2016, p. 7)³.

³ Citação de SCHORN, S. C.; MALDANER, O. A.. **Divertidamente do complexo mundo das emoções às implicações na vida cotidiana e vice-versa**. 2016, submetido e em processo de avaliação em periódico especializado na área da Psicologia e Educação.

Nesse propósito, “Divertida Mente”⁴, filme escrito e dirigido por Pete Docter (2015), chega como um convite para pensar e refletir sobre as habilidades socioemocionais nos contextos educativos, compreendendo o ambiente escolar como lugar onde a relação pedagógica não se reduz apenas em conhecimentos estabelecidos por currículos, mas por outras possibilidades de aprendizagem que ultrapassam os muros da escola (SCHORN; MALDANER, 2016). Demonstrando, pelo viés da animação, o significativo papel desempenhado pelas emoções no processo de constituição e desenvolvimento humanos, está centrado na constituição das emoções e na formação social da mente, apresentando o universo mental de uma pré-adolescente em conflito e os eventos de seu mundo interior. Nesse enredo, explana a trajetória de todos nós, confrontados com nossas próprias experiências infantis e nossas relações interpessoais, no doloroso e necessário processo de desenvolvimento e amadurecimento como sujeitos no mundo.

O filme ilustra a singularidade das emoções e suas interferências nas relações sociais, no modo de ser, viver e conviver do indivíduo. Assim, inclina na sua proposta interativa para a educação das emoções, pois além de despertar emoções, numa visão poética do mundo emocional, permite refletir sobre princípios e valores presentes na Educação.

O cinema não é só matéria para fruição e a inteligência das emoções; ele é também matéria para a inteligência do conhecimento e para a educação, não como recurso para explicitação demonstração e afirmação de ideias, ou negação destas, mas como produto de cultura que pode ser visto, interpretado em seus múltiplos significados (ALMEIDA, 2004, p. 32).

Os filmes comerciais viabilizam formas de socialização dos indivíduos em instâncias culturais que produzem saberes, identidades, visões de mundo, dada a potencialidade deste instrumento em discutir conceitos, comportamentos e situações da vida em sociedade. Nesse sentido, o filme, além de encontrar coerência nos conteúdos teóricos, ocupa lugar significativo no campo da educação emocional, podendo ser tomado como uma estratégia de ensino nos diferentes contextos educativos com potencial pedagógico para o ensino e à compreensão das habilidades socioemocionais.

CONSIDERAÇÕES

Uma nova forma de pensar começa a surgir entre as pessoas envolvidas com a Educação no mundo contemporâneo. Esse novo pensamento busca o desenvolvimento e consolidação de uma educação de qualidade e da conquista do bem estar social, inspirando e introduzindo novas pesquisas que atente para uma educação mais afetiva. Pensar uma educação emocional implica em abrir espaços de trabalho para lidar com a violência, com o bullying, com a indisciplina resgatando o que é da ordem da compaixão, da solidariedade e da empatia. Quando falamos em desenvolver essas habilidades falamos em desenvolver aquilo que é construído na nossa cultura, nas relações sociais. As emoções, para além dos efeitos biológicos, tem uma questão social implicada como bem apresenta a teoria walloniana.

Nesse aspecto Henri Wallon nos oferece uma contribuição expressiva para pensar essas intenções na escola, uma vez que, partindo do seu estudo da criança contextualizada, trouxe para a sala de aula a importância de se considerar as emoções. Os conceitos e princípios da sua teoria constituem novos estudos neste momento de debates sobre as habilidades socioemocionais, pois oferecem subsídios importantes para refletir sobre a relevância e o impacto que as emoções têm em nossas vidas e como se manifestam na vida cotidiana e na vida escolar. Calçado no pressuposto de que o aprender envolve tanto os aspectos cognitivos quanto emocionais e sociais traz contribuições significativas ao estudo do desenvolvimento das habilidades socioemocionais dando respaldo para uma educação emocional nos propósitos da ação pedagógica.

Nesse contexto a produção cinematográfica pode constituir-se como uma respeitável ferramenta pedagógica e contribuir para repensar atitudes, comportamentos e as relações interpessoais nos espaços educativos. As discussões que têm sido abertas com enfoque numa Educação Emocional que promova o desenvolvimento de habilidades socioemocionais nas escolas podem encontrar lugar nessa interface, cinema e educação, como uma possibilidade de viabilizar as propostas atuais para uma educação integral de qualidade, uma vez que superam a análise do senso comum e remetem para um conjunto de valores e emoções importantes e necessários ao processo de desenvolvimento e à vida em sociedade.

⁴ Produção cinematográfica, lançada no Brasil em Junho de 2015. FICHA TÉCNICA – Título (em português): Divertida Mente; Título original: Inside Out; Diretor: Pete Docter, Ronnie Del Carmen; Roteiro: Pete Docter, Michael Arndt, Meg LeFauve; Elenco: Amy Poehler, Phyllis Smith, Lewis Black, Bill Hader, Mindy Kaling (vozes); Produção: Pixar Animation Studios, Walt Disney Pictures; Distribuição: Walt Disney Studios Motions Pictures; Gênero: animação; Classificação: livre; Duração: 94 min; Ano: 2015; País: EUA.

REFERÊNCIAS

- ABED, A. L. Z. **O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica**. MEC/ CNE /UNESCO: São Paulo, 2014.
- ALMEIDA, Milton José. **Imagens e sons: a nova cultura oral**. São Paulo: Cortez, 2004.
- ALZINA, R. B. Educación emocional y competencias Básicas para la vida. **Revista de Investigación Educativa**, 2003, Vol. 21, n.º 1, págs. 7-43. Disponível em: <http://revistas.um.es/rie/article/view/99071/9466>. Acesso em: 14 ago. 2016.
- _____. **Educación emocional y bienestar**. Espanha: Wolters Kluwer, 2011.
- FUNDAÇÃO COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR - CAPES. **Programa de Apoio à Formação de Profissionais no Campo das Competências Socioemocionais**. Publicado: Segunda, 14 Julho 2014 12:42. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-capes-competencias-socioemocionais>. Acesso em 25 set. 2014.
- GALVÃO, I. **Henri Wallon: uma leitura dialética do desenvolvimento**. São Paulo: Vozes, 1995.
- GOLEMAN, D. **Inteligência emocional: a teoria revolucionária que define o que é ser inteligente**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.
- KALENA, F.; ROCHA, M.; OLIVEIRA, V. **Especial socioemocionais**. Disponível em: <http://www.porvir.org/especiais/socioemocionais/>. Acesso em: 20/09/2015.
- MORRIS, C. G; MAISTO, A. A. **Introdução à psicologia**. São Paulo: Prentice Hall, 2004.
- OLIVEIRA, M. K. de; TEIXEIRA, E. S.. **A questão da periodização do desenvolvimento psicológico** (2006). Disponível em <http://culturasingularidade.blogspot.com.br/2006/03/texto-da-aula-2.html>. Acesso em 24/05/2015.
- PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro:Forense Universitária, 2001.
- PORVIR: o futuro se aprende. **Como o ensino socioemocional pode mudar a escola**. 14/03/2014. Disponível em: <http://porvir.org/porfazer/como-ensino-socioemocional-pode-mudar-escola/20140314>. Acesso em: 25/05/2015.
- ROCHA, M. Competências: a educação caminha para novos rumos. In: **Educação para o século 21**. 26/03/2014. Disponível em: <http://educacaoec21.org.br/desenvolver-competencias>. Acesso em: 25/05/2015.
- SANTOS, D. & PRIMI, R. **Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas**. São Paulo: Instituto Ayrton Senna, 2014.
- SCHORN, S. C.; SANTOS, E. G. **Cinema: instrumento pedagógico na educação emocional**. In: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED SUL. Curitiba. 2016. Disponível em: http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/eixo15_SOLANGE-CASTRO-SCHORN-ELIANE-GON%C3%87ALVES-DOS-SANTOS.pdf. Acesso em: 14 ago. 2016.
- SCHORN, S. C.; MALDANER, O. A.. **Divertidamente do complexo mundo das emoções às implicações na vida cotidiana e vice-versa**. 2016. (no prelo)
- SOUZA, B. J.. **O cinema na escola: aspectos pedagógicos do texto cinematográfico**. 2005. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica de Goiás, Goiânia, GO, Brasil.
- VIGOTSKY, L.. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- _____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- WALLON, H. **A evolução psicológica da criança** (1941). Lisboa: Edições 70,1968.

_____. **As origens do caráter na criança:** os prelúdios do sentimento e personalidade (1945). São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1971.

Filmografia

DIVERTIDA MENTE (Inside Out). Direção: Pete Docter, Ronnie Del Carmen. Produção: Pixar Animation Studios, Walt Disney Pictures. Elenco: Amy Poehler, Phyllis Smith, Lewis Black, Bill Hader, Mindy Kaling (vozes). Roteiro: Pete Docter, Michael Arndt, Meg LeFauve. Distribuição: Walt Disney Studios Motions Pictures; animação; livre; 2015; 1 DvD (94 min); EUA.

O PRINCÍPIO DIALÓGICO NA ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO TRANSDISCIPLINAR

André Martins Alvarenga
Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA
andrealvarenga@unipampa.edu.br

Gionara Tauchen
Universidade Federal do Rio Grande – FURG
giotauchen@gmail.com

Bruna Telmo Alvarenga
Universidade Federal do Rio Grande - FURG
brunabtelmo@bol.com.br

Eixo temático: 3. Relações sociais e espaços educativos.

Categoria: Comunicação oral

RESUMO

O objetivo deste estudo é discutir, a partir do pensamento complexo, as possibilidades para a organização dos currículos dos cursos de licenciatura. A estratégia orientadora desta investigação foi a pesquisa qualitativa de base hermenêutica. A partir do estudo realizado, sugerimos que os currículos dos cursos de licenciatura que, em geral, são disciplinares, pautados na lógica clássica aristotélica, sejam tensionados para uma lógica fraca, mais relacional, isto é, incorporando o princípio da dialógica. Neste sentido, entendemos que um caminho seja a transformação das disciplinas, em direção à 'transdisciplinas', e que os docentes atuem de forma colaborativa na elaboração e no desenvolvimento das atividades de ensino.

Palavras-chaves: currículo. dialógica. formação de professores. transdisciplinaridade.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A noção de sistema está presente em nosso cotidiano e a utilizamos para nos referir ao sistema educacional, ao sistema escolar, ao currículo, ao professor, etc. Morin (2015) destaca que o campo da teoria dos sistemas é amplo e que toda realidade conhecida pode ser concebida como um sistema. Destaca, ainda, que a virtude sistêmica diz respeito a três aspectos: ter posto no centro da teoria uma unidade complexa; ter concebido a noção de sistema como uma noção ambígua; e por situar-se num nível transdisciplinar. Essas três virtudes, intencionamos contemplar ao longo deste texto.

Para Morin (2015, p. 21), “por um lado, o sistema deve se fechar ao mundo exterior a fim de manter suas estruturas e seu meio interior que, não fosse isso, se desintegraria. Mas é sua abertura que permite esse fechamento”. Portanto, é importante que um sistema possibilite a sua abertura e o seu fechamento. Um sistema, quando está fechado, não realiza trocas com o exterior, o que inviabiliza a sua reorganização, ou seja, a sua estrutura permanece a mesma, visto que são necessárias influências de elementos exteriores para desorganizá-lo, de modo que provoque transformações. Por isso, um sistema que está aberto/fechado permite que elementos saiam e que outros entrem, possibilitando a sua modificação/regeneração a partir das interações entre os seus constituintes.

O sistema é estruturante da noção de auto-organização e a noção de organização mobiliza a noção de sistema, mas não se restringe a este. Segundo Morin (2015), o problema da auto-organização está longe de ser contemplado pela teoria dos sistemas, bem como pelo conceito de organização, mas eles auxiliam na sua compreensão. Para o autor, quando tratamos em conjunto a noção de organização, que não é estritamente redutora, e a de organismo, aproximamo-nos do problema do ser vivo, do fenômeno de auto-organização. Ademais, para Morin (2015), embora ainda não se possa falar em teoria da auto-organização, há alguns princípios iniciais: o paradoxo da organização viva; a diferença entre a máquina viva e a máquina artefato; que o objeto é fenomenalmente individual; e que a auto-organização é dotada de autonomia relativa.

Do conceito de sistema aberto, decorre que a inteligibilidade do sistema deve ser construída não somente no seu interior como também na relação com o ecossistema (MORIN, 2015). O ser, organizador-de-si, para organizar-se, necessita fechar-se em relação ao ecossistema mas, também, estar aberto em relação a ele, pois é nele que encontra a coorganização (MORIN, 2015b).

Logo, a auto-organização e a eco-organização, embora sejam conceitos distintos, são complementares e indispensáveis um ao outro, pois “é na relatividade de um em relação ao outro que cada um adquire e assegura a própria existência” (MORIN, 2015b, p. 87). A auto-organização constitui a eco-organização que, por sua vez, faz parte da auto-organização, numa relação recursiva, recorrente e complexa. Cada um desses termos manifesta-se pela oposição entre as suas lógicas; entretanto, como ressaltamos, estão intimamente relacionados. Assim, sugere-se a construção de uma lógica de pensamento, que diferencie e integre as outras duas, a qual Morin (2015b, p. 153) denominou de dialógica: “uma lógica entre duas, dupla lógica em uma, cujos dois termos são, simultaneamente, irreduzíveis um ao outro e inseparáveis um do outro”. Assim, a dialógica admite diferentes níveis de realidade, onde podem operar diferentes lógicas.

Na lógica clássica aristotélica¹, entretanto, considera-se a existência de um único nível de realidade, onde impera uma lógica. Deste modo, o pensamento simplificador usufrui da lógica para simplificar. Todavia, a lógica clássica aristotélica não pode reinar, tão pouco ser extinta; necessitamos, por isso, da dialógica. “O pensamento não serve à lógica: serve-se dela” (MORIN, 2015b, p. 429), ou seja, não pode existir uma única lógica que conduza o nosso pensamento e, sim, temos que pensar sobre qual lógica devemos operar em cada situação. A dialógica guia o pensamento, e esse, por sua vez, opera com a lógica que julgar pertinente em cada ocasião, sem tornar-se alienado a ela.

Deste modo, neste estudo, intenciona-se discutir a partir do pensamento complexo, as possibilidades para a organização dos currículos dos cursos de graduação de formação de professores. Para tanto, foi realizado um estudo qualitativo de base hermenêutica (GADAMER, 2002), como estratégia orientadora desta investigação. A hermenêutica é um ramo da Filosofia que estuda a teoria da interpretação. De acordo com Gadamer (2002, p. 32), o fenômeno hermenêutico não se restringe a um método legitimado pela ciência, nem à estruturação de um conhecimento, “seu propósito é o de procurar por toda parte a experiência da verdade, que ultrapassa o campo de controle da metodologia científica, e indagar de sua própria legitimação, onde quer que a encontre”.

Na esteira desta compreensão, Hermann (2002) entende que a pesquisa de base hermenêutica permite que o pesquisador coloque em dúvida os métodos científicos clássicos, bem como o fato de haver um único caminho para alcançar a verdade, e instiga o pesquisador a construir novas estratégias para a pesquisa científica. Sendo assim, a hermenêutica possui “uma outra racionalidade, em que o fundamento da verdade não está nos dados empíricos nem na verdade absoluta; antes disso, é uma racionalidade que conduz à verdade pelas condições humanas do discurso e da linguagem” (HERMANN, 2002, p.83). Portanto, entre outras contribuições, entende-se que a hermenêutica possibilita a (re)interpretação e regeneração das nossas compreensões.

MULTIDIMENSÕES DA FORMAÇÃO DOCENTE

Estamos inseridos em um ecossistema multifacetado, sofrendo influências recorrentes de diferentes dimensões, que nos constituem: biológica, emocional, política, ambiental, econômica, entre outras. Esses fatores externos aos sujeitos (dimensão antropossocial) interferem na sua auto-eco-formação, isto é, o ecossistema influencia a sua autoformação. Ademais, os sujeitos, que estão inseridos nesse ecossistema, também possuem características de natureza física, biológica e psicológica. Com isso, cada sujeito produz formas de ver, estar e interagir no e com o meio ambiente, em virtude da sua singularidade. Deste modo, é importante percebermos o sujeito como um ser bio-antropossocial, que interfere no ecossistema, ao mesmo tempo que sofre influências dele, em um processo retroativo² e recursivo³. Por isto, cabe destacar que, ao discutirmos formação de professores, é pertinente considerarmos não somente o currículo do curso de licenciatura que o sujeito cursa ou cursou, mas também o próprio sujeito integrando e integrado por múltiplos processos de formação.

A formação dos professores, em geral, vem ocorrendo de forma mais restrita, vinculada ao espaço de formação curricular institucionalizada, estruturada pelos binômios teoria e prática, conteúdos específicos e pedagógicos e, por isso, acabamos, muitas vezes, desconsiderando que, nesse processo de formação, há um sujeito que realiza processos de autoformação decorrentes das interações sociais e das influências políticas, econômicas, ambientais, etc. É importante sabermos que o currículo (SAVIANI, 2003); (SACRISTÁN, 2000; 2013) dos cursos de licenciatura é somente uma

¹ A lógica clássica nasceu com Aristóteles, na Grécia antiga, e organiza-se em três princípios: “[...] identidade (A é A); não contradição (A não é A e não A ao mesmo tempo); terceiro excluído (não existe um terceiro termo T [T de Terceiro] que seja, ao mesmo tempo, A e não A → A é A ou não A)” (ALVARENGA et al, 2011, p. 16).

² O circuito retroativo “é um processo-chave de organização ativa, ao mesmo tempo genésico, genérico e gerador (de existência, de organização, de autonomia, de energia motriz)” (MORIN, 2016, p. 227).

³ O processo recursivo é “qualquer processo cujos estados ou efeitos finais produzem os estados iniciais ou as causas iniciais” (MORIN, 2016, p. 229).

dimensão da formação de professores (MONTERO, 2005); (ANDRÉ, 2010), pois os estudantes estão se formando, desde sua infância, em ambientes formais e não formais.

Em geral, o “conhecimento prático e o conhecimento didático do conteúdo, são considerados os dois domínios específicos do conhecimento dos professores”. (MONTERO, 2005, p. 169). Todavia, não podemos nos restringir a essas duas dimensões e deixar de considerar e articular os “contextos em que surgiram, as circunstâncias em que foram produzidas e as medidas a serem tomadas para promover a aprendizagem da docência” (ANDRÉ, 2010, p.176), bem como outras dimensões que constituem o professor como, por exemplo: No âmbito institucional: o saber do currículo, o saber das disciplinas, o saber da prática e as interações com os colegas e professores. Na dimensão social: a família, a cultura e a política. Na dimensão do próprio indivíduo: as características físicas, biológicas e psicológicas. Essas diferentes dimensões formam um nó górdio⁴, que une, sustenta, articula a constituição do professor.

Todavia, a lógica clássica, que é binária, cartesiana e linear, contribui para que as fronteiras disciplinares permaneçam enrijecidas, estimulando a separação entre sujeito e objeto; entre ciência e filosofia; entre as multidimensões da formação docente. Assim, entende-se que “o objeto da ciência clássica é um corte, uma aparência, uma construção, simplificada e unidimensional, que mutila e abstrai uma realidade complexa” (MORIN, 2005, p. 258), como é o processo de formação de professores.

Portanto, considera-se pertinente os seguintes questionamentos: Como os currículos dos cursos de licenciatura podem ser organizados de modo que sejam consideradas as diferentes dimensões que influenciam o processo de formação docente? Que possibilidades podem ser mobilizadas na organização do currículo, contribuindo no tensionamento⁵ da organização disciplinar?

O TENSIONAMENTO DA DISCIPLINARIDADE EM DIREÇÃO À INTERDISCIPLINARIDADE

No Brasil, os currículos dos cursos de licenciatura, de um modo geral, estão organizados de maneira disciplinar, focalizando a formação dos professores a aspectos teóricos (conteúdos específicos e pedagógicos) e práticos. De acordo com Morin (2003), a organização disciplinar gera um risco de hiperespecialização do professor, de separação entre sujeito e objeto, e não contempla os problemas que se sobrepõem às disciplinas. Ademais, a fragmentação disciplinar separou e dispersou elementos nas ciências físicas, nas ciências biológicas, nas ciências humanas, na filosofia e entre ciência e filosofia (MORIN, 2008).

Neste sentido, André (2010) afirma que pesquisas apontam que a formação dos professores está ocorrendo de forma parcelar e incompleta, pautado na lógica clássica. Nesta conjuntura, os múltiplos saberes docentes e suas relações não estão sendo abordados amplamente nos cursos de formação de professores.

Todavia, é importante destacar que os conhecimentos especializados e a organização disciplinar dos currículos, contribuem para avanços tecnológicos, para a regeneração e aprofundamento de conhecimentos científicos, entre outros aspectos, sendo que, esses, por sua vez, contribuem com o progresso da sociedade em geral. Isto é, as superespecializações contribuíram para que a ciência e a tecnologia estivessem em outra relação de temporalidade. Entretanto, cabe salientar que o sistema disciplinar “produz também regressão, no sentido de que conhecimentos fragmentários e não comunicantes que progridem significam, ao mesmo tempo, o progresso de um conhecimento mutilado; e um conhecimento mutilado conduz sempre a uma prática mutilante” (MORIN, 2005, p. 102).

Por isto, sugerimos a transformação da organização disciplinar, mobilizada pelos movimentos da dialógica, criando condições de possibilidade para a emergência de (re)organizações do ensino, da aprendizagem, etc. As mudanças trazem consigo desordem, ruídos, desvios, mas esses elementos são fundamentais para as criações e regenerações. A ordem, a interação, a desordem e a organização, formam um anel tetralógico, pois embora sejam elementos antagônicos, são também complementares, estão ligados uns aos outros, sendo que cada um dos termos adquire sentido com a presença dos outros (MORIN, 2016).

Por conseguinte, entende-se que é pertinente a organização de um currículo que integre os campos disciplinares, e que considerem e integrem as diferentes dimensões que constituem o professor. A formação de professores “requer estudos que contemplem múltiplas dimensões, recorram a múltiplos enfoques e abranjam uma variedade

⁴ Edgar Morin utiliza a expressão ‘nó górdio’, denotando o conceito de articulação, união, interdependência entre diferentes elementos. Como, por exemplo, no seguinte excerto: “[...]que forma um nó górdio entre o biológico e o humano[...]” (MORIN, 2003, p. 30); ou ainda: “[...] Esta traz em si o nó górdio animalidade/humanidade” (MORIN, 2003, p. 38).

⁵ Na perspectiva de Nietzsche (1990), a tensão é uma força ou uma representação dela. Ele considera-a como característica de uma razão imaginativa que abarca tensões contrárias: o universal e o singular, o estruturado e o desestruturado, isto é, antagonismos complementares. O conceito de tensão possui uma polissemia de sentidos, tais como, flexibilidade, envergadura e distensão.

temática” (ANDRÉ, 2010, p.180). Neste sentido, para que ocorram mudanças no sistema disciplinar, não é necessário a ruptura das suas características iniciais, mas o seu tensionamento, pois algumas das suas qualidades poderão ser mantidas e/ou modificadas. Com isto, a auto-eco-formação é uma condição fundamental para a mudança, mediante aceitação e parceria dos sujeitos envolvidos nessas reorganizações.

Logo, é essencial o tensionamento do currículo disciplinar, orientado pela lógica clássica aristotélica, para uma lógica mais relacional, que objetive a interação dos saberes especializados. E o currículo, de acordo com os tempos e espaços educativos, tem condições de se regenerar, de conviver com a desordem de modo a emergir uma nova ordem/organização.

Neste contexto, preocupações em relação à fragmentação entre as áreas de conhecimento e a sua hierarquização, têm contribuído para que educadores e pesquisadores organizassem e propusessem outras estratégias, mais interativas e relacionais que, por sua vez, geram uma demanda de reorganização do sistema disciplinar.

INTERDISCIPLINARIDADE: CONCEITOS, OBJETIVOS E LIMITAÇÕES

Nesta direção, nos últimos anos, os estudos sobre ‘interdisciplinaridade’ estão ganhando força, e têm recebido contribuições de diversos estudiosos, tais como Fazenda (2013), Jantsch e Bianchetti (1995), Nicolescu (1999; 2000), Pombo (2003), Sacristán (2000), entre outros. Pode-se dizer que seus esforços convergem na tentativa de modificar a organização disciplinar interagindo com as dimensões e definições do conceito de interdisciplinaridade.

Segundo Fazenda (2013), a interdisciplinaridade não exclui a organização disciplinar, todavia a sua compreensão viabiliza a ampliação das percepções sobre a complexa relação entre os objetos de estudo e a atividade docente em contextos contemporâneos. Nesta direção, Zabala (2002) pontua que a interdisciplinaridade ocorre quando colocamos em interação diferentes disciplinas, podendo originar, inclusive, outras disciplinas. Pombo (2003) especifica esta compreensão, afirmando que a interdisciplinaridade acontece, quando diferentes disciplinas são colocadas em conjunto, com algum tipo de coordenação, combinação, convergência e complementaridade.

De acordo com a autora, uma das frentes referente ao esforço pelo trabalho interdisciplinar é a busca pela reorganização disciplinar e, para isso, propõem a sua subdivisão em três vias: 1) ciências de fronteira: criação de novas disciplinas que estão na fronteira de outras duas como, por exemplo, Biomatemática, Físico-química, Psicopedagogia, etc.; 2) interdisciplinas: criação de novas disciplinas, a partir do cruzamento de disciplinas usuais com a área organizacional e industrial como, por exemplo, Relações Internacionais, Gestão Educacional, etc.; e 3) interciências: diferentemente das anteriores, não consiste em unir duas áreas a partir das suas intersecções, e sim criar uma nova disciplina, a qual não possua hierarquia, isto é, cria-se um eixo comum, e a partir dele discute-se conceitos das diferentes disciplinas/áreas. Alguns exemplos são a Ecologia, a Cibernética e as Ciências da Complexidade.

Nicolescu (2000) também diferencia a interdisciplinaridade em três vertentes: de aplicação (ex: transposição de métodos matemáticos para as Engenharias); epistemológico (ex: transferência de métodos da lógica formal para o campo do Direito); e de criação de novas disciplinas (ex: interação da Biologia com a Química, gerando a Bioquímica).

As alternativas apontadas por esses autores, referentes à interdisciplinaridade, são pertinentes, pois convergem na tentativa de transformar a organização disciplinar e fragmentada dos currículos, entretanto, uma vez que as alternativas sugeridas vão na direção de criação de novas disciplinas, cabe questionarmos: Como podemos organizá-las para não recairemos na mesma estrutura disciplinar?

Levantamos esta pergunta, pois supõem-se que, depois de um determinado período, estas novas disciplinas serão concebidas pelos alunos e professores da mesma forma que as outras, isto é, elas possuem alto risco de perderem o caráter de novidade e tornarem-se outras especialidades. Outro fator que motivou a pergunta é que provavelmente será um único professor que lecionará cada uma dessas novas disciplinas, do mesmo modo que ocorre geralmente no sistema disciplinar. É importante pontuar que um professor sozinho pode integrar conhecimentos de diferentes áreas, mas isso está em um nível de realidade diferente de quando professores de áreas diversas, a partir da dialógica e das interações, organizam suas estratégias.

Deste modo, que possibilidades podem ser decorrentes da organização dos currículos em que as disciplinas são colocadas em interações dialógicas, organizadas e desenvolvidas de maneira integrada pelo conjunto de professores?

A EMERGÊNCIA DA TRANSDISCIPLINARIDADE

De acordo com Morin (2005, p. 94), “é preciso criar um novo tipo de comunicação entre o problema do conhecimento científico e o problema, digamos, do cidadão”. Para isso, entende-se que é pertinente o tensionamento da lógica clássica, que orienta a organização disciplinar, para uma lógica mais maleável, porque essa permitirá a construção de uma outra

organização curricular, que contemple, além das questões disciplinares específicas de cada área científica, também a dimensão humana do professor, isto é, sugere-se não a ruptura da lógica clássica, mas um complemento, para que as ciências realizem “as transformações-metamorfoses na estrutura de pensamento que seu próprio desenvolvimento demanda. Um pensamento capaz de enfrentar a complexidade do real, permitindo ao mesmo tempo à ciência refletir sobre ela mesma” (MORIN, 2005, p.31).

A fim de contemplar esta demanda, alguns autores, como Nicolescu (1999; 2000), Pombo (2003), Santos e Sommerman (2014) e Zabala (2002), sugerem a transdisciplinaridade. Ela, assim como a interdisciplinaridade, objetiva a modificação do arranjo disciplinar, no entanto, está em outro nível de interação disciplinar.

No contexto do ensino, Zabala (2002) afirma que a transdisciplinaridade é o maior grau de interrelação entre as disciplinas. Para Pombo (2003, p.03), quando as disciplinas “se aproximam de um ponto de fusão, de unificação, quando fizesse desaparecer a convergência, nos permitiria passar a uma perspectiva holista e, nessa altura, nos permitiria falar enfim de transdisciplinaridade”. Nicolescu (1999) também define o conceito de transdisciplinaridade, e pontua que é algo que está entre, através e além das disciplinas, e afirma que para isso ocorrer, existem três pilares: a complexidade, os níveis de realidade e a lógica do terceiro termo incluído.

Morin (2005, p. 330) afirma que o pensamento complexo é o “conjunto dos princípios de inteligibilidade que, ligados uns aos outros, poderiam determinar as condições de uma visão complexa do universo (físico, biológico, antropológico)”.

A compreensão dos níveis de Realidade é expressa por Nicolescu (1999) em três postulados: 1) Existe, na natureza e na nossa compreensão sobre ela, diferentes níveis de realidade e de percepção; 2) A lógica do terceiro termo incluído é o que assegura a mudança de um nível de realidade a outro; 3) Cada nível de realidade possui suas características particulares, pelo fato de existirem simultaneamente, e a totalidade deles é uma estrutura complexa.

Segundo Nicolescu (1999), o axioma do terceiro termo incluído afirma que uma proposição pode ser verdadeira e falsa simultaneamente. Entretanto, a lógica clássica não admite contradições, ela “fundamenta o sistema disciplinar e seu quadro conceitual; a *lógica do Terceiro Termo Incluído* fundamenta a dialógica transdisciplinar, resignificando os conceitos estabelecidos pela lógica clássica” (SANTOS; SANTOS; CHIQUIERI, 2009, p.07).

Logo, a dialógica é um princípio da complexidade que possibilita a integração de ideias que são, ao mesmo tempo “complementar, concorrente e antagônica” (MORIN, 2005b, p. 239). De acordo com o autor, a dialógica é o que possibilita o terceiro termo incluído, isto é, prevê a existência de uma terceira possibilidade que não era pensada inicialmente. Quando duas lógicas opostas interagem, elas podem se complementar, possibilitando a emergência de um nível de realidade diferente do que elas estavam inicialmente (NICOLESCU, 1999).

Neste sentido, a transdisciplinaridade pretende seguir “a lógica do terceiro termo incluído, seu interesse está na articulação dialógica dos diferentes enfoques sobre um determinado fenômeno” (SANTOS; SOMMERMAN, 2014, p. 13). Deste modo, percebemos que a formação de professores pode ser pensada a partir da dialógica, contemplando as diversas dimensões que constituem o ser e o fazer-se professor, ou seja, é importante o tensionamento da lógica clássica, que pressupõe a não contradição. Precisamos avançar para outro nível de realidade. Embora seja cômodo, mantermos a ordem, a organização e a estabilidade da lógica em que operamos há anos, é indispensável acompanharmos o dinamismo da vida: do contexto social, das demandas educacionais, etc. “Um mundo unicamente aleatório seria desprovido de organização, de sol, de planetas, de seres pensantes. Um universo completamente determinista seria desprovido de inovação, portanto, de evolução” (MORIN, 2005, p. 213). Com isto, entendemos que precisamos inovar, inserindo ruídos e aleatoriedades no currículo dos cursos das licenciaturas, objetivando uma nova ordem/organização, por meio de interação entre os elementos que constituem esse currículo.

Por conseguinte, é essencial pensarmos, interagirmos e construirmos uma lógica ternária (que inicialmente não era prevista), isto é, tensionarmos a lógica clássica, que é binária e redutora. Logo, é pertinente construirmos uma organização que mantenha a disciplinaridade, porém aberta para tensionamentos e regenerações, que admita concomitantemente a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade, tendo essas também um caráter aberto. Precisamos tratar como antagônicos e complementares o uno e o diverso, o todo e as partes, a ordem e a desordem, a disciplinaridade, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: POSSIBILIDADES PARA A ORGANIZAÇÃO DOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA

A partir do exposto, faz-se necessário finalizarmos esta discussão, mesmo sabendo da sua provisoriade. O nosso objetivo não é definir um método para organizar os currículos de cursos de licenciatura, pois recairíamos no pensamento simplificador. Intencionamos apenas sugerir estratégias organizacionais para esses currículos.

A partir das discussões feitas, percebemos que é importante a organização de um currículo de licenciatura diferenciado, com estratégias integradoras. Temos que pensar e organizar currículos e práticas alternativas, de modo que os estudantes (futuros professores) não sejam objetos e que sejam capazes de pensar operando com diferentes lógicas. Deste modo, sugere-se o tensionamento das organizações curriculares tradicionais, disciplinares, que são pautadas na lógica clássica aristotélica, para a direção da dialógica.

Desta forma, sugerimos que o currículo disciplinar seja, primeiramente, tensionado para uma organização interdisciplinar, na qual exista um alto nível de aproximação e interação entre disciplinas e áreas do saber. Entendemos que esta organização contribuirá para os discentes, por exemplo, em termos de (re)significação dos saberes construídos no espaço institucional e para a organização da sua prática docente, quando forem professores.

Em um segundo momento, sugere-se que este nível de realidade de interações entre as disciplinas (interdisciplinaridade) evolua para uma organização em que todos os professores de um semestre, ano, série ou ciclo atuem juntos, lecionando os tópicos necessários para os alunos construírem as habilidades e competências esperadas naquele espaço e tempo educativos. Isto é, a nossa sugestão é que depois de um período, no qual professores, alunos e gestores acostumaram-se com as dinâmicas advindas da organização interdisciplinar do curso, que o mesmo seja organizado de modo que não existam delimitações dos conteúdos científicos, por meio de disciplinas, isto é, sugere-se que sejam organizadas ‘transdisciplinas’. Assim, cada conjunto de professores, interagindo na ‘transdisciplina’, contribuiria na formação dos estudantes, sendo que esses grupos (partes) estariam integrados por um processo formativo mais amplo, situado no âmbito da organização de um currículo integrado (todo) por interações transdisciplinares.

Cabe ressaltar que não estamos sugerindo a criação de módulos, pois compreende-se que isso é uma organização disciplinar mascarada, visto que as disciplinas (subdivisões das áreas ou assuntos) permanecem ali dentro, e os professores, em muitos casos, atuam separadamente. Assim, compreendemos que, por meio de ‘transdisciplinas’, todos os docentes poderão ser responsáveis por todos os temas, atuando juntos de forma colaborativa. Com isto, objetivamos que eles, em conjunto, organizem o plano de ensino (ementa, avaliações, metodologias, etc) e desenvolva-o. Compreendemos que esta organização e desenvolvimento demandará um maior envolvimento dos docentes, mas entendemos que este é um caminho para o tensionamento da lógica clássica, ainda que o currículo de um curso não se restrinja aos seus professores e aos planos de ensino das disciplinas.

Nesta direção, sugerimos que sejam criadas estratégias que transversalizem todo o currículo do curso de licenciatura, isto é, que perpassem todas as ‘transdisciplinas’ que o constituem. Esses elementos poderiam ser: temas transversais; resolução de problemas; ensinar pela pesquisa; temas geradores; atividades utilizando as tecnologias da informação e comunicação; ações que desenvolvam a capacidade dos estudantes pensarem sobre diferentes lógicas; entre outras atividades que contribuam para que aspectos curriculares interajam com elementos do cotidiano.

Neste sentido, almejamos que, a partir da (re)organização dos currículos das licenciaturas, que pode ocorrer por meio de interações entre os professores, que são seres antagônicos porém complementares, emergja uma outra organização dos currículos, pautada na dialógica. Entretanto, cabe salientar que, ao fazermos esta proposição, de construção de outra lógica de organização dos currículos das licenciaturas, com o tensionamento das disciplinas, não podemos cair em um esvaziamento ou superficialidade dos conteúdos científicos específicos, que vêm sendo construídos ao longo dos anos, pois contribuem para diversos avanços na ciência, tecnologia e na sociedade. Portanto, devemos estar atentos para que esta transformação no currículo disciplinar não o deixe com um caráter puramente desorganizado, pois isso poderia levá-lo ao caos; não o torne frouxo e incerto em nenhuma dimensão: seja em termos da aprendizagem dos alunos relativos aos conteúdos específicos e pedagógicos; com relação à prática dos docentes das licenciaturas; da gestão do curso; etc.

Por fim, entendemos que, para avançarmos no contexto destas sugestões, é importante que um profissional, um grupo de professores ou uma instituição, articule e sistematize estas ideias, defenda este projeto e motive os demais sujeitos para a construção e o desenvolvimento deste novo currículo; que esses proponentes sejam protegidos, pois eles agirão como ruídos, desvios no currículo, uma vez que irão propor desorganizações e, neste contexto, as suas ideias poderão ser escamoteadas; é fundamental também que os outros docentes, atuantes no curso, saiam das suas zonas de conforto e participem da construção da nova organização curricular, regenerando suas concepções e ações.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, Augusta Thereza de. et al. Histórico, Fundamentos Filosóficos e Teórico-metodológicos da Interdisciplinaridade. In: PHILIPPI Jr, A.; SILVA NETO, A. J. **Interdisciplinaridade em ciência, tecnologia & inovação**. Barueri-SP, Manole. 2011.

ANDRÉ, Marli. **Formação de professores:** a constituição de um campo de estudos. Educação, Porto Alegre, v.33, n.3, p.174-181, set/dez.2010.

CUNHA, Maria Isabel da. **Inovações pedagógicas e a reconfiguração de saberes no ensinar e no aprender na universidade.** VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais. Coimbra 16, 17 e 18 de Setembro de 2004. Disponível em: <<http://www.ces.uc.pt/lab2004/pdfs/MAriaIsabelCunha.pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2015.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **O que é Interdisciplinaridade?** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método:** traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio (orgs.). **Interdisciplinaridade:** para além da filosofia do sujeito. Petrópolis: Vozes, 1995.

MONTERO, Lourdes. **A construção do conhecimento profissional docente.** Lisboa. Inst. Piaget, 2005.

MORIN, Edgar. **A Cabeça bem-feita.** Tradução de Eloá Jacobina. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

_____. **Ciência com Consciência.** Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 8.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

_____. **O Método 4:** as ideias – habitat, vida, costumes, organização. Tradução de Juremir Machado da Silva. 4.ed. Porto Alegre: Sulina, 2005b.

_____. **O Método 3:** o conhecimento do conhecimento. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2008.

_____. **Introdução ao pensamento complexo.** 5.ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

_____. **O Método 2:** a vida da vida. Tradução de Marina Lobo. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015b.

_____. **O Método 1:** a natureza da natureza. Tradução de Ilana Heineberg. Porto Alegre: Sulina, 2016.

NICOLESCU, Basarab. **O Manifesto da Transdisciplinaridade.** Tradução Lúcia Pereira de Souza. São Paulo: TRIOM, 1999.

NICOLESCU, Basarab. et al (orgs) **Educação e transdisciplinaridade.** Brasília: UNESCO, 2000 (Edições UNESCO).

NIETZSCHE, Friedrich. **La ciencia jovial. La Gaya Scienza.** Trad. J. Jara. Caracas: Monte Avila, 1990.

POMBO, Olga Maria. **Epistemologia da Interdisciplinaridade.** Seminário Internacional Interdisciplinaridade, Humanismo, Universidade. Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 12 à 14 de Novembro 2003. Disponível em: <http://www.uesc.br/cpa/artigos/epistemologia_interdisciplinaridade.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2015.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O Currículo:** uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **Saberes e incertezas sobre o currículo.** Porto Alegre, Penso, 2013.

SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática:** problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SANTOS, Akiko; SANTOS, Ana Cristina; CHIQUIERI, Ana Maria. **A Dialógica de Edgar Morin e o terceiro incluído de Basarab Nicolescu:** uma nova maneira de olhar e interagir com o mundo. III EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino, 2009.

SANTOS, Akiko; SOMMERMAN, Américo (orgs.). **Ensino Disciplinar e Transdisciplinar:** uma coexistência necessária. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

ZABALA, Antoni. **Enfoque globalizador e pensamento complexo – uma proposta para o currículo escolar.**
Porto Alegre: Artmed, 2002.

MENINAS VESTINDO-SE PARA IR À ESCOLA: UM ESTUDO SOBRE O USO DE UNIFORMES NAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE PELOTAS

Suelen Teixeira da Silva
IFSUL – suelentxsilva@gmail.com
Angela Dillmann Nunes Bicca
IFSUL – angela.bicca@hotmail.com

Eixo 3 – Relações sociais e espaços educativos
Categoria: comunicação oral

RESUMO

A implementação de uniformes nas escolas da rede Municipal de Ensino de Pelotas instigou-nos compreender o modo como se dá a produção das identidades de gênero femininas infantis associadas a vestimenta escolar. Inseridas nos Estudos Culturais articulado à Educação realizamos observações livres dos momentos de distribuição dos kits de uniforme, procedimento que gerou um caderno cujas anotações foram analisadas abordando os modos as feminilidades infantis são culturalmente produzidas. Como resultado de pesquisa pontuamos a associação da vestimenta escolar, pelas alunas, aos preceitos da moda e aos ícones midiáticos. Associações que enfatizam possibilidades de erotização dos corpos infantis rompendo significados de pureza e de inocência que a era moderna ajudou a produzir para a infância.

Palavras-chave: estudos culturais, uniformes escolares, gênero.

INTRODUÇÃO

Na cidade de Pelotas a implementação do “Projeto Boa Pinta – Uniforme Escolar” teve início no ano de 2014 e previu abranger todas as escolas da rede municipal de ensino até o final do ano de 2016. Segundo notícia veiculada pela Prefeitura Municipal de Pelotas¹ o projeto de uniformizar os/as estudantes da rede constitui-se em uma ação que com objetivo combater o *bullying*, oferecer mais segurança aos/as alunos/as, criar uma unidade estético-visual para os sujeitos escolares e constituir-se em um apoio para as famílias mais carentes. Segundo o decreto municipal número 5726², que regulamenta o Projeto Boa Pinta,

[...] o uniforme escolar é capaz de desenvolver pedagogicamente o sentimento de inclusão social, além de facilitar a identificação do estudante dentro e fora da escola, bem como identificar a presença de pessoas não autorizadas no recinto escolar, ajudando na segurança dos próprios alunos.

Com a implementação do projeto foi criado um kit de peças para ser distribuído gratuitamente nas escolas municipais. O kit para meninas é composto por duas camisetas, uma cinza e outra que tem parte cinza e parte alaranjada, um short-saia, uma legging, um moletom e uma jaqueta. Para os meninos, o kit contém duas camisetas com a mesma composição de cores das camisetas femininas, uma bermuda, uma calça, um moletom e uma jaqueta. Junto ao kit é distribuído o “Manual do Uniforme” que indica os procedimentos para a sua boa manutenção durante todo o ano em que será utilizado. Além disso, o referido manual justifica os motivos da exigência do uniforme escolar.

O campo dos Estudos Culturais, no qual este trabalho de pesquisa está inserido, articulado à área da Educação, instiga-nos a pensar sobre uma diversidade muito grande de temáticas, entre as quais pode estar o uso de vestimentas nas mais diversas ocasiões, o que inclui a vestimenta para ir à escola.

É importante indicar que os Estudos Culturais têm se afastado de qualquer acepção de cultura que se restrinja ao “[...] domínio exclusivo da erudição, da tradição literária e artística, de padrões estéticos elitizados e passa a contemplar, também, o gosto das multidões” (COSTA, SILVEIRA, SOMMER, 2003, p.36). Essa mudança na acepção de cultura se processou intimamente associada a mudanças na compreensão de linguagem que ficou conhecida como

¹ Notícia divulgada no Site da Prefeitura da Cidade de Pelotas. Disponível em < <http://www.pelotas.rs.gov.br/noticias/detalhe.php?codnoticia=35709> > Acesso em: 13 jun. 2014

² Decreto nº 5.726. Disponível em < <http://www.pelotas.rs.gov.br/noticia/noticia.htm?codnoticia=36013> > Acesso em: 30 mar. 2015.

virada linguística. Hall (1997a, p.16) esclareceu que “[...] toda a ação social é ‘cultural’ e todas as práticas sociais expressam ou comunicam um significado e, neste sentido, são práticas de significação”.

Virada linguística refere-se às movimentações no campo da filosofia em que o discurso e a linguagem passam a ser considerados como constituidores da realidade. Segundo as concepções que se afinam com a virada linguística, nosso acesso a uma suposta realidade é sempre mediado por discursos que não apenas a representam, falam dela, mas a instituem. Quando se fala de algo também se inventa este algo (COSTA, 2010, p.140).

A partir dessas mudanças em relação à cultura e à linguagem o processo de significação passou a ser tomado como indeterminado, ativo, conflitivo, instável, dinâmico e profundamente enredado em relações de poder. Dizer que o significado é cultural e socialmente produzido decorre da compreensão de que a linguagem é central no processo como se produzem sentidos para as coisas do mundo. Por isso, a linguagem não apenas descreve ou fala sobre as coisas que já existiriam no mundo, ela constitui as coisas.

O presente artigo, portanto, tem como primordial foco de estudos o modo como se dá a produção das identidades de gênero femininas infantis escolarizadas associadas, em especial, ao uso de uniformes escolares na rede municipal de ensino da cidade de Pelotas. Objetivo que está relacionado a seguinte questão: de que forma o uso de uniformes escolares pode estar associado com os investimentos que as meninas realizam em seus corpos, acionando padrões estéticos e corporais difundidos em nossa sociedade e propagados pela mídia?

ALINHAVOS E COSTURAS METODOLÓGICAS

O campo dos Estudos Culturais, associado às discussões pós-estruturalistas que aludimos neste estudo, é caracterizado pela não rigidez de uma concepção metodológica única. Mas está longe de ser um lugar onde cabe qualquer coisa ou quase tudo. Isto significa dizer que neste campo acadêmico não possuem uma metodologia específica que necessita ser obrigatoriamente acionada e que há possibilidade de se buscar ferramentas e técnicas de pesquisa que possibilitem abordar o objeto da análise a ser realizada.

Além disso, é importante enfatizar que esta perspectiva não busca descobrir a verdade, como se ela estivesse escondida, oculta, à espera de ser desvendada, mas sim se busca entender o que e como algo está sendo discursivamente produzido. Ou, como comentou Beck (2012, p.72), essa perspectiva teórica “[...] não toma para si um modelo único para a realização das investigações, nem tem pré-estabelecidas determinadas e rígidas regras de metodologia científica”. Por esse motivo, os percursos trilhados nas pesquisas precisam ser produzidos de acordo com os interesses dos pesquisadores, sem abdicar do rigor e da organização.

Com base nessa compreensão realizamos observações livres durante a entrega dos kits de uniformes para os/as alunos/as de uma escola da rede municipal de ensino da cidade de Pelotas. Como a implementação dos uniformes não compreendeu a distribuição dos trajes em todas as instituições de ensino simultaneamente, optamos por realizar a pesquisa em escola onde uma das pesquisadoras atuou como docente e participou voluntariamente da distribuição dos kits de uniforme uma vez por semana. Trata-se de uma escola municipal de Ensino Fundamental localizada na periferia da cidade de Pelotas e que possui aproximadamente mil alunos matriculados. A escola atende da pré-escola ao 8º ano do ensino fundamental nos turnos manhã e tarde e, no turno do vespertino, turmas de Educação de Jovens e Adultos.

Ao participar dos momentos de distribuição de uniformes na escola foi possível realizar observações que visaram compreender as práticas vividas cotidianamente por aquelas alunas que viriam a usar uniformes. Composto este caminho investigativo foi elaborado um caderno com anotações sobre o que acontecia durante a entrega dos kits dos uniformes escolares. Nele foram registradas situações que puderam ser observadas com grandes grupos de estudantes, abrangendo tanto situações que mostravam facilidades em relação ao uso de uniformes quanto reclamações e dificuldades. Esse caderno constituiu-se, portanto, no instrumento de registro do trabalho de observação.

A observação pressupõe a interação do/a pesquisador/a com os/as pesquisados/as para que o que foi vivenciado seja descrito de forma que possa integrar o *corpus* da pesquisa, essa descrição pode compreender elementos do cotidiano escolar bem como situações que possam ocorrer nos espaços informais (hora de entrada, recreio e saída dos alunos) e também as ações da linguagem verbal e não verbal dos alunos. Como indicou Minayo (2009), um caderno de anotações de pesquisa não é um instrumento rígido de coleta de dados, trata-se de um recurso que vai sendo elaborado à medida que a pesquisa acontece para que sejam incorporados aos registros elementos que não estavam previstos no início do trabalho.

Cabe esclarecer que essas anotações estão sempre conectadas com o referencial teórico assumido na pesquisa. Essa imersão nas discussões acadêmicas seleciona o que constitui um problema para o trabalho que está sendo realizado apontando o que observar e indicando o modo como algo vai ser relatado nas anotações.

Segundo Minayo (2009), estar ciente de que fazer um trabalho de observação não implica em neutralidade de pesquisa é necessário porque a pesquisa não é transparente e tanto o/a pesquisador/a quanto os sujeitos pesquisados interferem na pesquisa. Dessa forma, a aproximação entre quem pesquisa e quem é pesquisado não constitui um inconveniente, mas uma necessidade da estratégia metodológica que está sendo colocada em ação.

Nesta perspectiva, conforme Minayo (2009, p. 70) o/a pesquisador/a

[...] fica em relação direta com seus interlocutores no espaço social da pesquisa, na medida do possível, participando da vida deles, no seu cenário cultural, mas com a finalidade de colher dados e compreender o contexto da pesquisa.

Para a realização da pesquisa foi agendada uma reunião com a direção e com alguns/as professores/as da escola para apresentar a proposta de trabalho e obter apoio para seu desenvolvimento naquela escola. Posteriormente foi solicitado aos responsáveis pelas alunas autorização para a sua participação na pesquisa. Dessa forma, o estudo compreendeu a observação livre das alunas nos momentos em que foram experimentar as peças que compunham o kit do uniforme.

O material oriundo da coleta de dados, das anotações do diário de campo sobre as observações livres foram analisados a partir da noção de representação cultural elaborada por Stuart Hall (1997b). Compreensão que não visa procurar o que está oculto nem o verdadeiro e único sentido em algum texto seja ele verbal ou visual. A noção de representação cultural tem a ver com o uso da linguagem para a produção de significados, por esse motivo leva em consideração a maneira pela qual os entes do mundo são constituídos, estruturando a forma como algo é pensado e os modos como agimos a partir de tais formas de pensar.

Trata-se de uma compreensão sobre representação que se afasta de sua noção clássica, aquela que a associa com a verbalização dos indivíduos a respeito de sua compreensão sobre o mundo, isto é, da descrição precisa e fiel das coisas. É a ênfase na construção linguística que faz a noção de representação cultural afastar-se dessa noção clássica, o que significa a representação não espelha a “realidade” mas, isto sim, institui significados e os coloca em circulação. Por isso, nos estudos que se valem dessa acepção de representação o objetivo é compreender os modos como a linguagem participa da constituição social das coisas e dos sujeitos.

A referida noção de representação, cabe esclarecer, não busca apenas examinar a forma como a linguagem funciona produzindo significados, podendo abranger os modos como os saberes/poderes regulam condutas assim como constroem identidades e subjetividades. Poder, na perspectiva aqui adotada, não se trata de uma forma de ação que diz não, que interdita e paralisa ações. Mas do elemento que coloca em jogo relações entre indivíduos ou entre grupos sendo, dessa forma, produtiva (FOUCAULT, 1995). São relações que estão presentes em toda a sociedade, sustentando o que é verdade naquele tempo e espaço, atuando na produção das individualidades.

Como esclareceram Meyer e Paraíso (2012) tudo o que podemos ler, ver, escutar deve e pode ser interrogado e problematizado a partir da compreensão de que ações de saber/poder operam para tornar os discursos verdadeiros. Isso implica em problematizar os modos como os significados se produzem, entendendo que eles nunca são coesos, estáveis, unificados, fixos bem como os modos como algumas verdades foram construídas.

MENINAS VESTINDO-SE PARA IR À ESCOLA

Um dos pontos importantes quando relativamente ao modo como as pessoas se vestem diz respeito a diferenciação da roupa segundo algum padrão que permita classificar aquele traje como masculino ou como feminino. A composição do kit com peças de roupa classificadas como masculinas ou femininas e também os excertos retirados das anotações realizadas durante os momentos em que os/as estudantes experimentaram as peças do uniforme apresentam a preocupação com a classificação das vestimentas segundo o gênero.

Cabe lembrar que o conceito de gênero surgiu para contrapor a noção de que existiria uma essência natural e imutável a respeito do que seja masculino ou feminino. O conceito buscou enfatizar como o que é considerado masculino ou feminino em cada sociedade está implicado em processos que são sociais, culturais, históricos e linguísticos. Por esse motivo, homens e mulheres, meninos e meninas constituem-se continuamente imersos nos processos nos quais se inserem, entre os quais está o uso de vestimentas.

A marcação dos trajes como femininos ou masculino tem íntima relação com a existência da moda, pois a ruptura com os modos tradicionais de vestir implicou no abandono do uso da sobrecota longa e flutuante para homens e mulheres. Foi a partir desse momento que se estabeleceu “[...] uma diferença muito marcada, excepcional, entre os trajes masculinos e femininos, e isso para toda a evolução das modas futuras até o século XX” (LIPOVETSKY, 2009, p.31).

Porém, as vestimentas são consideradas femininas ou masculinas não só por existirem algumas peças usadas apenas por homens e outras usadas apenas por mulheres. Algumas peças usadas tanto por homens quanto por mulheres diferenciam-se no modo como é usada e na sua modelagem que apresenta. Um exemplo disso é a possibilidade de diferenciar peças de roupas femininas das peças masculinas pelo ajustamento das mesmas ao corpo. Nas situações observadas, as meninas observadas optaram pelos menores tamanhos de peças do kit em contraste com os meninos que optaram por peças de tamanhos maiores para que ficassem largos.

Neste texto, como já apontamos acima, focalizamos as observações relativas as meninas para melhor explorar os detalhes levantados ao longo da pesquisa. Essas alunas escolheram as menores numerações de peças do uniforme. A esse respeito foram realizadas as seguintes anotações:

As alunas mostraram umas para as outras como as peças do uniforme ficavam em seus corpos, desfilando. Além disso, optaram pelos tamanhos menores por que ficavam mais ajustados ao corpo tal como as roupas das cantoras e dançarinas de *Funk* que elas apreciavam.
13/05/2015

Fonte: Caderno de anotações

Meninas que se dirigiram à biblioteca para experimentar os modelos de uniforme optaram por não vestir as peças e selecionar o tamanho olhando apenas a etiqueta, preferindo sempre os tamanhos menores. Além disso, essas estudantes passaram a interferir das decisões naquelas colegas que não faziam o mesmo e escolhiam peças de numeração maior. O argumento usado era que camiseta tinha que se parecer com as de modelo *baby look* pois os demais modelos seriam usados apenas por meninos.
20/05/2015

Fonte: Caderno de anotações

As meninas buscaram experimentar peças de menor tamanho. Segundo comentários das mesmas a roupa que veste bem é aquela que fica ajustada ao corpo. Várias estudantes comentavam que as peças poderiam ser ajustadas, especialmente as calças *legging*.
03/06/2015

Fonte: Caderno de anotações

As meninas, em geral, não tiveram uma boa aceitação do short que compunha o kit. O motivo alegado era a impossibilidade de usar o short ajustado ao corpo. Elas, por várias vezes, referiram que o modelo de short é antigo por ser largo.
24/06/2015

Fonte: Caderno de anotações

Para as alunas, usar as peças de roupa de números menores, mais ajustadas ao corpo, é uma forma de diferenciar a sua vestimenta das roupas largas usadas pelos meninos. Uma das peças componentes do kit do uniforme que mais agrada as meninas é a calça *legging* por possibilitar deixar o corpo em evidência. Além disso, elas buscam aproximar suas vestimentas a dos/as artistas e apreciadores/as do *Funk*, tendência musical que tem sido bastante apreciada por essas estudantes.

Uma vestimenta pode ter elementos oriundos de um grupo cultural, como acontece quando a roupa da moda incorpora o estilo que identifica os/as apreciadores/as do *funk*, do *rock*, do *hip hop*, do *rap*, do sertanejo, entre outros. Como indicaram Marques e Rosa (2014, p. 6) muitas pessoas

[...] ao vestir determinada peça de vestuário e participar de todo um ritual de procura, consumo e reapropriação, fizesse parte de um sentido maior de pertencimento e identificação com um grupo e uma causa específica.

Situação que não apenas vem criando elementos para as roupas que as pessoas usam em diferentes ocasiões, mas que vem criando elementos para comporem uniformes escolares. Segundo Lonza (2005) nos anos que seguiram a Segunda Grande Guerra os uniformes escolares teriam passado a incorporar os tecidos sintéticos produzidos pela indústria nacional em expansão e teriam, também, recebido inspiração dos filmes da juventude americana e das roupas usadas por cantores/as de rock, trajes que acabaram criando o que hoje podemos referir como vestimenta colegial.

É interessante pontuar que o conjunto de peças do uniforme escolar disponibilizado para os/as estudantes da rede Municipal de Ensino de Pelotas é denominada um kit assim como o conjunto de roupas e acessórios que os/as funkeiros/as adotam. Mesmo que essas peças de roupa não tenham sido criadas em consonância com algum estilo musical parece que as alunas o estão fazendo ao preferirem as peças bem ajustadas ao corpo.

Mizhari (2007, p. 242), em seu estudo sobre as roupas usadas em bailes Funk, apontou a calça de moletom *stretch* é muito usado pelas mulheres por ser

[...] justa de modo a realçar o tipo de corpo feminino valorizado e simultaneamente de modo a se opor à indumentária masculina. Ela deve ser aderente de maneira a realçar um corpo curvilíneo e sinuoso que realiza movimentos igualmente sinuosos, e se constituir por contraste ao gosto masculino.

Estas alunas, assim como as mulheres frequentadoras de bailes Funk, estariam buscando afastar-se ao máximo das vestimentas largas que são associados à roupa masculina. A *legging* contemplada no Kit dos uniformes assim como a calça de moletom *stretch*, “[...] é acompanhada de uma maior aderência no corpo, o que somado a sua pouca espessura, faz com que a calça se molde ao corpo, revelando seus contornos” (MIZRAHI, 2007, p. 236).

Desta forma, a preferência das meninas pela calça *legging* ao *short* não está apenas relacionada com a valorização momentânea de um tipo de vestimenta, as roupas justas poderiam deixá-las mais belas para serem notadas pelos meninos. Há, neste caso, uma preocupação com o embelezamento e a produção de uma forma de erotização dos seus corpos. Algo que parece ter se tornado possível a partir das importantes mudanças nas vivências infantis que tem sido referida como crise ou desaparecimento da infância que, conforme Postman (2012, p.94), possui relação com a disponibilização de informações para todos/as indistintamente pela mídia eletrônica que “[...] acha impossível reter quaisquer segredos. Sem segredos, evidentemente, não pode haver uma coisa como infância”. Entre os mais importantes segredos que não mais seriam guardados estão os que dizem respeito ao sexo.

Estará em curso, portanto, o que Postman (2012, p.138) denomina como “adultificação” das crianças na televisão e em outros meios midiáticos onde a criança não aparece “[...] diferenciada dos adultos na orientação social, na linguagem e nos interesses”.

O que parece estar sendo abalado é o predomínio, em nossa sociedade, de significados atribuídos à infância moderna. Esses significados nunca foram estáveis ou permanentes, mas teriam adquirido centralidade a partir do século XIX quando se produziu um quadro de saberes sobre as crianças e a infância além da criação de leis que visavam garantir a sua proteção. Saberes esses que correspondem ao que a pedagogia, a medicina e a psicologia “[...] com suas formas de representar as crianças, com práticas discursivas que se esmeram em *falar a verdade sobre elas*, que parecem ser aqueles cujos efeitos são os mais disseminados e tomados como autorizados” (BUJES, 2001, p.39).

Antes mesmo do século XVII, os sentimentos tão triviais, comuns e a valorização atribuída à infância que temos hoje “[...] não existiam na cultura ocidental” (NARODOWSKI, 1998, p. 172). Isto contribui para que possamos compreender como as crianças, antes da era moderna, não despertavam os mesmos sentimentos de proteção que hoje valorizamos. Na era moderna foram elaborados entendimentos de criança como um ser dependente dos cuidados e da proteção do adulto. Situação que se relaciona com transformações profundas no comportamento familiar em função do surgimento da burguesia como uma classe além do clero e da nobreza. Conforme indicou autor (idem) os europeus do século XVII estavam diante de uma nova configuração social em tempo em que surgiram núcleos familiares pouco numerosos, se comparados aos que existiam na época medieval. Essa constituição familiar apareceu, inicialmente, nas cidades e entre os mais ricos e, posteriormente, no campo e entre os mais pobres. Tratava-se de núcleos familiares que giravam em torno de um centro afetivo composto quase que exclusivamente pela mãe, pai e filhos.

Dessa forma, pode-se dizer que a infância pode ser pensada como

[...] um fenômeno histórico e não meramente “natural” e as características da mesma no Ocidente moderno podem ser esquematicamente delineadas a partir da heteronomia e da obediência ao adulto em troca de proteção (NARODOWSKI, 1998, p. 173).

Aliás, a compreensão de infância inocente e dessexualizada que se produziu no mundo ocidental moderno tornou a aproximação das crianças de qualquer prazer erótico uma forma de profanação. Como registrou Felipe (2010, p. 58) a compreensão da infância como inocente e dessexualizada é algo recente na história ocidental, “[...] até meados do século XVII meninos e meninas conviviam com o mundo adulto em todas as suas nuances”. As crianças da época não eram impedidas de partilhar o que, nos séculos seguintes, passou paulatinamente ao âmbito do segredo em função de regras de decência elaboradas com base no controle das enunciações, “[...] razão para fechar os olhos e tapar os ouvidos onde quer que venham a manifestá-lo” (FOUCAULT, 1988, p.9).

É possível indicar que eram

[...] frouxos os códigos da grosseria, da obscenidade, da decência, se comparados com os do século XIX. Gestos diretos, discursos sem vergonha, transgressões visíveis, anatomias mostradas e facilmente misturadas, crianças astutas vagando, sem incômodo nem escândalo, entre os risos dos adultos: os corpos “pavoneavam”. (FOUCAULT, 1988, p. 9)

Mas o que é considerado normal, anormal, aceito ou recusado depende de marcos de referência culturais. Práticas que, em uma sociedade, foram tomadas como naturais ou toleráveis até certo momento podem passar a ser consideradas problemáticas. As sociedades ocidentais modernas, desde o século XVIII, no que diz respeito ao sexo, sofreram importantes mudanças. Segundo Foucault (1988) a partir desse período ocorreu uma profusão discursiva sobre o sexo que não visou sua simples interdição. Essa profusão discursiva não excluiu as crianças a medida em que as compreendeu como portadora de uma sexualidade a ser regulada. Dessa forma, a rede de saberes e poderes sobre o sexo poderia expandir seus efeitos sobre os indivíduos, elaborando o que passou a ser aceitável relativamente a sexualidade infantil.

A família do século XIX foi acionada como forma importante ao dispositivo da sexualidade especialmente no que diz respeito às crianças. O formato do núcleo familiar que se elaborava estava conectado aos procedimentos de vigilância das crianças.

A separação entre adultos e crianças, a polaridade estabelecida entre o quarto dos pais e o das crianças, (que passou a ser canônica no decorrer do século, quando começaram a ser construídas habitações populares), a segregação relativa entre meninos e meninas, as regras estritas sobre cuidado com os bebês (amamentação materna e higiene), a atenção concentrada na sexualidade infantil, os supostos perigos da masturbação, a importância atribuída à puberdade, os métodos de vigilância sugeridos aos pais, as exortações, os segredos, os medos e a presença ao mesmo tempo valorizada e temida dos serviços, tudo faz da família, mesmo reduzidas suas menores dimensões, uma rede complexa, saturada de sexualidades múltiplas, fragmentárias e móveis. Reduzi-las à relação conjugal, com o perigo de projetá-la sobre as crianças na forma de desejo interdito, não pode dar conta desse dispositivo que é, no que se refere a tais sexualidades, menos princípio inibidor do que mecanismo incitador e multiplicador (FOUCAULT, 1988 p. 46).

Retomar alguns dos pontos relativos à proliferação de significados sobre infância, caros ao mundo ocidental moderno, ajuda a mostrar como foram consolidados “[...] aos poucos a ideia da criança como sujeito de direitos, merecedora de dignidade e respeito, devendo ser preservada em sua integridade física e emocional” (FELIPE, 2010, p. 61). Uma compreensão que pautou a criação de leis de proteção e bem estar das crianças marcando a passagem da indiferença em relação a práticas sexuais com crianças para a constante vigilância de sua sexualidade.

Porém, como já apontamos acima, muitos desses significados sobre a infância vem sofrendo importantes modificações. Nas observações realizadas a aproximação das aparências de crianças e de adultos se faz, em especial, pelas vestimentas. Tanto meninas quanto meninos, como já apontei acima, buscam compor o seu visual pelos mesmos modos de vestir usado por adultos. Os meninos usam roupas largas que muitos apreciadores do *Funk* e do *Rap* utilizam para disfarçar corpos magos demais. As meninas usam roupas bastante ajustadas ao corpo para favorecer a mostra de corpos esguios e esculpidos.

A indistinção entre mulheres e crianças meninas chama a atenção pela incorporação não apenas de formas de embelezamento da criança muito parecido com a de um adulto, mas pela erotização que isso implica. Vemos todos os dias em nos meios de comunicação situações nas quais as meninas são estimuladas a usar roupas, sapatos, acessórios, cosméticos e recursos de embelezamento que se distinguem muito pouco dos que são usados por mulheres. A publicidade de brinquedos voltada para as meninas, por exemplo, tem acionado o mesmo imperativo de cuidados com o corpo e cultivo à beleza que se pode observar em textos midiáticos voltados para mulheres nos quais há ênfase em produzir um corpo esguio a partir de aulas de ginástica, dietas alimentares, cirurgias e cosméticos.

As meninas são estimuladas a realizar investimentos sobre seus corpos para aproximá-los ao máximo dos mesmos padrões de corpo saudável e belo que imperam na mídia para as mulheres. São padrões que reforçam investimentos na moda e na estética bem como estão associadas a sedução e a conquista.

Vivemos em um tempo em que o corpo conquistou seu lugar de destaque. Por isto mesmo cuidá-lo, cultuá-lo, aperfeiçoá-lo, torna-lo belo, saudável, aparentemente jovem, atraente, na moda tornou-se, então, qualidade de vida, ou ainda, para alguns, uma obrigação. (BECK, 2012, p.146)

Vivemos, portanto, um tempo que a excessiva atenção ao corpo de todos os indivíduos, sejam eles crianças, adolescentes ou adultos. A possibilidade de realizar investimentos no corpo visando adequá-lo a determinados padrões atinge pessoas de todas as idades e pode estar gerando um importante “borramento de fronteiras” entre crianças e adultos.

Como mostrou Beck (2012) crianças podem

[...] criar padrões de beleza por meio dos ensinamentos que obtêm de variadas instâncias e mostram-se ativas na constituição de seus corpos, ou pelo menos buscam aproximação com tais padrões, os quais elas passam a considerar como sinônimo de beleza. (BECK, 2012, p.178)

A erotização dos corpos infantis está intimamente ligada, portanto, a produção de pequenos consumidores/as. Há uma profusão de mensagens em diferentes meios midiáticos, direcionadas às crianças, que as tomam como consumidoras não apenas de brinquedos, mas também de roupas, calçados, acessórios, produtos de higiene, alimentos, móveis, livros, etc. A mídia tem feito parte das aprendizagens que as crianças têm sobre o mundo em que vivem e não apenas os textos midiáticos voltados para crianças as atingem.

Mas essas aprendizagens não são idênticas para meninos e para meninas, cujos corpos não têm sido significados da mesma forma. Segundo Walkerdine (1999) embora a nossa cultura pareça tomar a criança como neutra em termos de gênero, ela vem a descrevendo como um menino ao associá-la principalmente a qualificativos tais como ser ativo, criativo, contestador e racional. Qualificativos que costumam ser problemáticos em relação as meninas pois entrariam em conflito como a amorosidade, o bom comportamento e a delicadeza, por exemplo.

Como mostraram Walkerdine (1999) e Felipe (2010), as representações de pureza e ingenuidade infantis têm convivido com outras representações, especialmente de meninas, extremamente erotizadas. Trata-se de uma “pedofilização” da sociedade (FELIPE e GUIZZO, 2003), um processo que tem colocado as crianças não apenas como alvos de investimentos comerciais que as constitui como consumidoras, mas se tornam objetos a serem consumidos. É importante referir que nossa sociedade tem condenado a pedofilia inscrevendo, de diferentes formas, objeto de controle de autoridades médicas, religiosas e jurídicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo suscitou a compreensão de que as práticas de composição dos trajes para ir à escola, incluindo o uso de uniformes escolares infantis, estabelecem relação do desejo por parte das meninas de se aproximarem a moda vigente, considerando a sensualidade, a sedução e a erotização pontos importantes para a suas vestimentas para ir à escola. Alunas tentam se aproximar do contexto glamoroso produzidas pela mídia aproximando do que seus/suas artistas prediletos usam.

Com a introdução da obrigatoriedade do uniforme escolar na rede Municipal de Ensino de Pelotas foi possível, também, o grande investimento que as alunas, desde muito jovens, realizam sobre seus corpos, acionando ícones da moda para compor um visual que enfatize formas de feminilidade que são, muitas vezes, erotizadas. Trata-se de uma ambiguidade que se produz em uma sociedade que estimula a criação de imagens de crianças erotizadas ao mesmo tempo em que condena qualquer tipo de relação sexual envolvendo adultos e crianças.

REFERÊNCIAS

BECK, Dinah. **Com que roupa eu vou?** Embelezamento e consumo na composição dos uniformes escolares infantis. 2012. 279 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

BUJES, Maria Isabel. *Infância e Maquinarias*. 2001. 259 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

COSTA, Marisa. Poder, discurso e política cultural: contribuições dos Estudos Culturais ao campo do currículo. In: LOPES, Alice; MACEDO, Elisabeth (orgs). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 133-149.

_____; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel; SOMMER, Luís Henrique. **Estudos culturais, educação e pedagogia**. In: *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro: ANPED, n. 23, p. 36 –61, maio/jun/jul/ago, p. 36-61, 2003.

FELIPE, Jane. Erotização dos corpos infantis. In: LOURO, Guacira; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana (orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade. Um debate contemporâneo na educação*. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 53 – 65.

FELIPE, Jane. Erotização dos corpos infantis. In: LOURO, Guacira; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana (orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: Um debate contemporâneo**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 53-65.

_____.; GUIZZO, Bianca Salazar. Erotização dos corpos infantis na sociedade de consumo. **Pro-Posições**. v. 14, n. 3 (42), p. 119 – 130, set./dez. 2003.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o Poder. In: DREYFUS, Hubert L; Rabinow, Paul. **Michel Foucault uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231- 249.

_____. *História da sexualidade I: A vontade de saber*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, p. 15 – 46, v. 22, n.2, jul/dez, 1997a.

_____. **Representation: Cultural Representations and Signifying Produces**. London/ Thousand/New Delhi: Sage/ Open University, 1997b.

LIPOVETSKY, Gilles. **O Império do Efêmero**. A moda e seu destino nas sociedades modernas. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

LONZA, Fúrio. *História do Uniforme Escolar no Brasil*. São Paulo: Ed. MEC. Brasília, 2005.

MARQUES, Camila; ROSA, Rosane. *É rap, é roupa! Consumo de moda hip-hop e formação identitária*. In: Congresso Internacional de Comunicação e Consumo. COMUNICON, 2014, São Paulo. **Anais do COMUNICON**. São Paulo, 2014.

MEYER, Dagmar; PARAÍSO, Marlucy. Metodologias de pesquisas pós-críticas ou sobre como fazemos nossas investigações. In: MEYER, Dagmar; PARAÍSO, MARLUCY (orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 15-22.

MINAYO, Maria Cecília (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MIZRAHI, Mylene. Indumentária funk: a confrontação da alteridade Colocando em diálogo o local e o cosmopolita. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 13, n. 28, p. 231-262, jul/dez. 2007.

NARODOWSKI, Mariano. **Adeus à infância (e à escola que a educava)**. In: SILVA, Luiz Heron (org). *A Escola Cidadã no Contexto da Globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 2012.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PELOTAS. Disponível em: <<http://www.pelotas.rs.gov.br/noticias/detalhe.php?-controle=MjAxNC0wMi0wNQ==&codnoticia=36013>> Acesso em: 01 mai. 2015.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PELOTAS. Disponível em < <http://www.pelotas.rs.gov.br/noticias/detalhe.php?-codnoticia=35709> > Acesso em: 13 jun. 2014.

WALKERDINE, Valerie. A cultura popular e a erotização das garotinhas. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 24, n.2, p. 75 – 88, jul/dez, 1999.

A CONCEPÇÃO IDEOLÓGICA DA “NATUREZA HUMANA” EM HOBBS - LÓGICAS MANTENEDORAS DA EDUCAÇÃO NACIONAL

Ivan Penteado Dourado¹

Universidade de Passo Fundo – UPF

Ivan.dourado@acad.pucrs.br

Eixo 3: Relações sociais e espaços educativos.

RESUMO

O presente artigo objetiva resgatar um importante teórico do campo político-filosófico para pensar a existência de lógicas explicativas que impediriam um entendimento profundo sobre as injustiças sociais no contexto político atual. A presente proposta percorre inicialmente uma parte da teoria de Thomas Hobbes (1979 e 2002), identificando sua concepção de “natureza humana” e os desdobramentos na educação e no pensamento comum como uma construção ideológica (DUMONT, 2000). Posteriormente discutiremos a possibilidade analítica de partir dessa discussão, construindo uma categoria analítica capaz de identificar em um estudo empírico posterior a existência destas questões nas justificativas relacionadas às desigualdades sociais existentes. Apresentamos uma proposta capaz de identificar a natureza humana como recurso justificador nas falas existentes em distintos espaços sociais e os possíveis desdobramentos ideológicos envolvidos neste processo.

Palavras-Chave: *Natureza Humana. Socialização. Ideologia,. injustiça social.*

APRESENTAÇÃO

O presente artigo objetiva resgatar para o centro do debate a emergência de concepções sobre “natureza humana”, discutindo os potenciais e os limites destas concepções teóricas nas práticas educativas, jurídicas e sociais. Do ponto de vista teórico, discutiremos as concepções de socialização e de educação no interior da proposta teórica de Thomas Hobbes. Partiremos desta discussão teórica para propor a relevância deste debate, propondo a construção de uma categoria analítica de natureza humana – político-contratual e os desdobramentos que estas concepções apresentam no que diz respeito ao papel da socialização e da educação dos sujeitos no contexto brasileiro.

Este debate pretende identificar elementos ideológicos que se materializam na prática pedagógica, justificativas sociais e naturalização das desigualdades, identificando o potencial analítico existente neste entendimento e a influência desta concepção coexistindo nas práticas educacionais, jurídicas e sociais, com a possibilidade de serem identificados nos discursos justificadores condutas sociais específicas, ampliando a discussão desta base teórica para a realização de em um estudo posterior.

Segundo Marcondes (2007) é inegável a influência dos teóricos do contrato social na organização política e econômica da modernidade. Porém, mais que uma influência filosófica e acadêmica, essas concepções filosóficas podem habitar o imaginário do cidadão comum, perpassado por influências diversas, entre elas, resquícios de diferentes concepções de natureza humana, acionadas no seu cotidiano para, entre outras coisas, justificar comportamentos sociais e desigualdades sociais.

Para propor esta relação entre concepções teóricas e práticas, pretendo problematizar neste artigo as seguintes questões: Quais os desdobramentos teóricos que uma concepção de natureza humana reflete nos processos educativos e de socialização? Quais são os limites que as concepções de natureza humana representam no processo educativo? É possível em alguma medida, identificar a concepção de natureza humana de Hobbes no imaginário dos educadores, juristas e cidadãos atuais, entendidos como elementos ideológicos?

Pretendemos assim, construir uma proposta interpretativa capaz de identificar novos temas relevantes que pautem os cursos de formação educacional, superior e profissional, focando principalmente na atualização e apresentação de novos entendimentos sobre a “condição humana” moderna, possibilitando um alargamento das possibilidades educativas dos sujeitos sociais. Essa discussão apresenta elementos relevantes para pensar as políticas educacionais, legais e culturais no contexto brasileiro.

¹ Doutorando em Educação, pela linha de pesquisa Políticas Educacionais, sob a orientação do professor Drº Telmo Marcon.

INTRODUÇÃO

Apresento inicialmente a retomada dos paradigmas passados que nortearam o entendimento do potencial educativo dos sujeitos. Retomo parte da discussão proposta por Ferry e Vincent, que mapearam de forma bastante objetiva os diferentes entendimentos filosóficos que buscaram explicar, ao longo do tempo, a problematização que deu o título a sua obra conjunta, ou seja: *O que é ser humano?* (2011). Segundo os autores, se essa problematização não for reatualizada, colocamos em risco o entendimento mais complexo sobre as diversas influências, que formam o entendimento do que constitui o *ser humano* atual.

Nas palavras dos autores, o objetivo maior está em resgatar “a questão última do pensamento moderno, isto é, questão do estatuto do humano no seio do reino da natureza” (FERRY e VINCENT, 2011, p. 13). Em um primeiro momento, me atenho objetivamente na reconstituição do plano *ético* desta questão, focando nas tentativas filosóficas em responder de maneiras diferentes o desafio de compreender o ser humano e o papel da educação na constituição do *ser social*. Sobre esse desafio, os autores afirmam existir “três visões morais do mundo que marcaram a história da filosofia ocidental há mais de dois mil anos” (FERRY e VINCENT, 2011).

A primeira resposta organizada sobre a questão aparece na teoria de Aristóteles, ao definir a essência humana como uma substância. Nela, ele afirma a existência de uma *essência humana* inata, formada por um conjunto de “talentos naturais” capazes de determinar os indivíduos em toda a sua essência, sendo possível assim, afirmar características “boas” ou “más” contidos na natureza do indivíduo. Essa primeira visão ética é chamada de *aristocrática* por Ferry e Vincent (2011), com capacidade de influenciar teóricos posteriores.

Essas determinações contidas neste entendimento de natureza inata implicam diretamente nas concepções educativas. Nesta perspectiva, a natureza humana é materializada na idéia de *talento*. Segundo afirmam, “nesta perspectiva, o ensino terá por finalidade primordial assinalar esses talentos, a fim de ajudar aos que são dotados deles a realizá-los ou, melhor, a atualizá-los na medida do possível. (...) a verdadeira felicidade está na atualização mais completa possível das virtualidades naturais” (2011 p. 32).

No estudo aqui proposto, nosso foco estará nos escritos de Thomas Hobbes, com a possibilidade de validar esta proposta analítica, com base em um pensador, mas outros poderão ser contemplados em sua continuidade, ampliando e construindo diferentes categorias analíticas. Pretendemos no presente estudo, identificar uma proposta onde à concepção de natureza humana gira em torno da idéia de substância, que hierarquicamente possui poder maior de determinar as ações dos indivíduos, limitando assim a educação a uma ação de estímulo ou direcionamento dessa natureza humana para o bem comum, sendo identificada em parte, filiada a concepção Aristotélica de natureza humana.

Essa concepção de natureza humana como substância moral do indivíduo, foi posteriormente discutida e revista, tendo hoje outras concepções posteriores com base no surgimento de uma *filosofia das liberdades*, que tratam das superações das “amarras” da natureza humana, para uma reformulação profunda do que constitui a ser social (ver. FERRY e VINCENT, 2011 p. 32 – 52), mas que não são serão aqui aprofundados.

Pretendemos agora corporificar essa discussão, focando nosso estudo na análise dos escritos de Thomas Hobbes identificando inicialmente *como uma concepção de natureza humana na teoria de Hobbes interfere nos processos de educação e socialização?*

OS CONTRATUALISTAS: HOBBS E A CONCEPÇÃO POLÍTICA DA NATUREZA HUMANA

O filósofo Danilo Marcondes (2007), identifica o papel da “filosofia política do liberalismo e a tradição iluminista” e seus desdobramentos nas configurações políticas e filosóficas da atualidade, nomeando assim um de seus capítulos. Nesta oportunidade, ele identifica como elemento comum nos autores contratualistas: A concepção da existência de direitos naturais ao homem correspondente do ponto de vista epistemológico à concepção de idéias inatas e de faculdades da mente que tornam possível o conhecimento (MARCONDES, 2007 p. 201).

Segundo o autor, as obras contratualistas apresentam uma valorização explícita da existência de uma necessidade “natural” de assegurar a livre iniciativa e a liberdade individual. Estes princípios, segundo ele, influenciaram profundamente os campos da política e da economia moderna (MARCONDES, 2007). Queremos ampliar essa discussão e indicar um caminho para pensar se esta influência também é perceptível na educação atual.

Sabendo que essas propostas filosóficas em grande medida são “flutuantes”, ou seja, estas concepções são reinterpretadas e revistas ao longo do tempo, pretendo discutir apenas alguns pontos relevantes para refletir sobre a

educação atual. Nossa proposta objetiva focar agora na análise de duas obras de Thomas Hobbes, *Leviatã* (1979) e *De Cive* (Do cidadão) (2002) cercando o papel que a natureza humana ocupa frente ao processo de *socialização* e de *educação* dos sujeitos, contida em sua proposta contratual. Para posteriormente pensar algumas destas características filosóficas como ideologia.

HOBBS: NATUREZA HUMANA, EDUCAÇÃO E SOCIALIZAÇÃO

Logo na introdução de sua obra *Do Cidadão* (2002), Hobbes apresenta seu objetivo teórico, construído com base em seu método que, segundo ele, constitui um dos seus principais diferenciais. A crença na época em que seria possível reconstruir a história seguindo a lógica baseada em premissas básicas é então aprimorada, segundo afirma:

Quanto ao método que empreguei, entendi que não basta utilizar um estilo claro e evidente no assunto que tenho a tratar, mas que é preciso – também – principiar pelo assunto mesmo do governo civil, e daí remontar até sua geração, e à forma que assume, e ao primeiro início da justiça; pois tudo se compreende melhor através de suas causas constitutivas. (HOBBS, 2002, p. 13).

Segundo Hobbes, o homem não possuiria uma “natureza social”, ou seja, não teria uma propensão natural em se relacionar ou se unir a outros indivíduos. Segundo Hobbes, o indivíduo buscaria uma aproximação aos demais indivíduos, movido apenas por seus interesses individuais. O próprio indivíduo já carregaria valores “naturais” movidos apenas por interesses pessoais. Segundo ele “toda a associação, portanto, ou é para ganho ou é para glória, isto é, não tanto para amor de nossos próximos, quanto pelo amor de nós mesmos” (HOBBS, 2002, p. 31).

E seriam exatamente esses interesses individuais que, no estado de natureza, entrariam em choque e levariam cotidianamente a situações de morte violenta como resultado final dos conflitos de interesses entre indivíduos. Neste contexto, todo o homem teria direito a todas as coisas, até mesmo a vida dos demais. O autor parte então de uma natureza humana *individualista*, *egoísta* e em consequência disso, *violenta*.

No que se refere à situação limite que culminaria na criação de um contrato social existiria, segundo Hobbes, uma busca que “cada homem possa conservar a paz entre si mesmos e a unirem suas forças quando necessário contra um inimigo comum” (HOBBS, 1968, Cap. XVII, p. 224). Neste contexto, os homens teriam criado a concepção de *propriedade privada* como uma forma provisória de estabelecer um território “seu”, descobrindo com antecedência, quem são seus inimigos invasores.

Nesta concepção de natureza humana, a liberdade constitui-se como uma liberdade sem limites, o interesse individual de um, poderia colocar em risco a vida de outrem, se este último se colocar como obstáculo para a satisfação de suas vontades. A liberdade natural levaria consequentemente a uma situação de “guerra de todos contra todos”, uma vida tensa e perigosa. Sobre o estado de natureza, Hobbes afirma:

Numa tal situação não há lugar para indústria, pois seu fruto é incerto; consequentemente não há cultivo de terra, nem navegação, nem uso de mercadorias que podem ser importadas pelo mar; não há construções confortáveis, nem instrumento para mover e remover as coisas que precisam de grande força; não há conhecimento na face da Terra, nem cômputo de tempo, nem artes, nem letras; não há sociedade; e o que é pior de tudo, um constante temor e perigo de morte violenta. E a vida do homem é solitária, pobre, sórdida, embutrecida e curta (HOBBS, 1979 p. 76).

Hobbes apresenta a idéia do surgimento de uma necessidade social do contrato. Porém, não pretendo aqui entrar nos pequenos detalhes deste contrato, objetivo identificar nos escritos de Hobbes, como os sujeitos seriam socializados ou educados para respeitarem as regras sociais instituídas a partir da criação do contrato social.

Hobbes conclui que os homens teriam percebido em um dado momento a necessidade de uma figura, capaz de definir as prerrogativas gerais do que constitui “o bem” e “o mal”, e de usar a força, se necessário, para fazer com que todos as respeitem. Surgiria então a figura do *Leviatã*, um cidadão artificial capaz de reunir representantes dos cidadãos em um mesmo espaço, dando origem a figura que posteriormente seria chamada de Estado, entidade artificial responsável por assegurar o cumprimento das regras sociais contratuais.

Essa instituição social pública seria capaz de educar o cidadão e ancorar as vontades individuais, diluindo-as em vontades coletivas que, em suma, seriam regidas por um direito maior, ou seja, o direito a vida. Segundo Cerqueira (2005), essa lógica apresentada por Hobbes, no que diz respeito a sua “filosofia (moral) (...) foi entendida como redu-

zindo o conteúdo da moralidade e obediência à vontade do soberano” (CERQUEIRA, 2005, p. 5). E essa referida redução de conteúdo da moralidade, resultou em desdobramentos no entendimento de Hobbes sobre o papel da educação e socialização.

A primeira referência de educação que Hobbes apresenta, diz respeito a uma busca pela perpetuação da paz social, baseada em uma tríade de valores capazes de “dominar” as paixões humanas, ou seja, o *medo*, o *desejo* e a *esperança*, seriam centrais para a conservação da paz social. Sobre isso, Hobbes afirma:

As paixões que fazem os homens tender para a paz são o medo, o desejo daquelas coisas que são necessárias para uma vida confortável, e a esperança de consegui-las através do trabalho. E a razão sugere adequadas normas de paz, em torno das quais os homens podem chegar a acordos (1979, p. 77).

Aqui insiro uma questão de interessante reflexão, no que diz respeito ao papel central que a representação e as leis teriam de normatizar as condutas e a relação existente entre a paixão e a razão neste processo de manutenção do contrato social. Se o *Leviatã* (Estado) carregaria a legitimidade de transferência de direitos da maioria dos cidadãos para seus representantes políticos, as leis assegurariam as condutas sociais de todos independente das vontades individuais e do seu poder de representação. Assim, o contrato social estaria assegurado por um poder de representação legítima dos direitos transferidos a uma minoria, mas todos estariam regidos pelas mesmas leis.

Retomando a questão da tríade proposta por Hobbes, o *medo*, o *desejo* e a *esperança* que seriam as únicas formas de educar os sentidos. O autor nos informa sobre a sua escolha retórica que acaba por apresentar aspectos considerados por ele como naturais do homem. Pretendemos até aqui, cercar os elementos contidos na natureza humana, e identificar as consequências destes nos processos de educação e socialização contidos nesta proposta teórica. Partimos agora para a discussão de algumas destas categorias como elementos ideológicos, que resultariam na construção de uma categoria analítica.

AS CATEGORIAS ANALÍTICAS DE NATUREZA HUMANA, SOCIALIZAÇÃO E EDUCAÇÃO COM BASE NA CONCEPÇÃO DE THOMAS HOBBS:

Após percorrer as ideias de Hobbes, surge uma questão central no presente estudo, ou seja: é possível identificar nas falas dos educadores atuais, concepções de natureza humana, próximas das questões formuladas por Thomas Hobbes? Como seria possível identificar pontos comuns existentes nas concepções teóricas, coexistindo, em outros termos e formas, na fala dos educadores? Para isso, objetivamos no presente estudo, construir uma categoria analítica capaz de identificar, elementos discursivos comuns.

Se partirmos do entendimento de que por trás da formulação conceitual da natureza humana, onde esta carregaria uma tentativa de inserir valores morais inerentes nos indivíduos. Seguindo esse raciocínio, é possível discutir essa noção em termos valorativos, o que nos permitiria apontar que a origem do próprio conceito *natureza humana* reflete uma tentativa de determinar o ser humano como um ser determinado ou no mínimo limitado pela natureza. Para esclarecer nosso raciocínio, cabe retomarmos algumas ideias propostas por Louis Dumont, quando buscou em seus estudos identificar nos teóricos clássicos da economia, a existência de uma concepção de ideologia econômica moderna, corporificada em sua obra *Homo Aequalis – Gênese e plenitude da economia moderna* (2000).

Segundo afirma Dumont (2000) a construção social da categoria econômica se deu em um processo de oposição às esferas política e moral aos quais estava subordinada a sociedade feudal. Desse processo, resultou a crença de que a esfera econômica existiria, enquanto instituição, descolada do tecido social, ou seja, a economia como uma esfera independente, possuidora de características próprias. Segundo Dumont essa construção seria precária, tendo em vista que: “(...) a economia repousa sobre um julgamento de valor, uma hierarquia implícita; a categoria supõe a exclusão ou a subordinação de qualquer coisa. (...) aprendemos que tipo de “desvio” realizamos quando cremos simplesmente “estudar economia” (DUMONT, 2000 p. 40).

Segundo esse raciocínio, seria possível identificar a categoria “natureza humana” como uma construção social, proposta por uma filosofia que buscou uma explicação geral do comportamento humano. Podemos retomar Dumont (2000) quando afirma que não existe social sem valor, e que a própria construção da economia descolada da moralidade constitui uma crença, ao passo que toda a instituição social é baseada em valores. Tendo como base as afirmações de Dumont (2000), é possível pensar que a noção “natureza humana”, “socialização” e “educação” como ideologia, já que as relações que se estabelecem são orientadas por questões formuladas em parte pela teoria e mesmo pela filosofia. Nos termos de Dumont.

Nenhuma ideologia em sua totalidade pode ser dita “verdadeira” ou “falsa”, pois nenhuma forma de consciência não é jamais completa, definida ou absoluta. (...) todas as formas de consciência são semelhantes no sentido que nenhuma opera sem uma “grade” através da qual tomamos consciência do dado e, ao mesmo tempo deixamos de lado uma parte deste dado (DUMONT, 2000 p. 29-30).

O próprio Charlot afirmou em sua obra *A Mistificação Pedagógica* (1979), que a educação é política e ideológica. O que corrobora com a identificação de que a filosofia constitui uma das influências ideológicas na educação. Charlot identifica a ideologia pedagógica quando a escola busca justificar injustiças e constrói uma visão de mundo condizente com o modelo político e valores hegemônicos vigentes. Mas pretendemos aqui, aprofundar e diferenciar os elementos ideológicos enquanto influenciados pela filosofia, e o que Charlot identifica como uma criação de uma ideologia de classe dominante (CARLOT, 1979).

Buscaremos identificar os valores ideológicos contidos na categoria de natureza humana em Thomas Hobbes, entendido aqui como uma categoria analítica, com capacidade interpretativa dos discursos sociais. Retomamos agora algumas das principais características filosóficas, tratadas aqui como valores ideológicos em Hobbes, destacando-os no texto, numa tentativa de construir uma “grade ideológica” nos termos de Dumont (2000). A nossa proposta é dar o primeiro passo na construção de uma frente de pesquisa, com capacidade analítica de identificar as diferentes influências contidas nos discursos dos educadores.

A ARTICULAÇÃO DE UM CONCEITO ANALÍTICO:

Retomamos então a análise já realizada, na qual cercou de forma objetiva os entendimentos de Hobbes relativos à natureza humana, a educação e a socialização. O ponto que queremos deixar claro aqui, é que alguns dos elementos da natureza humana de Hobbes, não seriam passíveis de uma educação dos sentidos, e outros que, deveriam ser educados e assim, modificados. E esse é um ponto a ser discutido, ou seja, quais serão os elementos que o professor identificaria como “de casa” ou da “natureza” e quais a educação poderia modificar? Hobbes apresenta uma discussão em outros termos, mas que pode nos ser útil.

Como exemplo, poderíamos apontar o que Hobbes identifica como o impulso natural de lutar pela sobrevivência (contido na natureza humana), num contexto de **liberdade** total, levaria a **guerra** ou **conflito** violento, sendo assim, deveriam ser modificados se a vontade de uma **paz social** se fizesse presente na maioria dos indivíduos.

Porém, os impulsos, que segundo ele, caracterizam o indivíduo como “naturalmente” **egoísta, individualista**, e a sua necessidade “natural” de consolidar a noção de **propriedade privada**, não seriam passíveis de uma educação de sentidos, mas sim, deveriam ser **garantidos pelas leis** contidas no **contrato social**. É exatamente essa questão que será central na análise da teoria de Hobbes.

Sobre o processo educativo, Hobbes afirma existir uma busca pela perpetuação da **paz social**, baseada três valores capazes de “**dominar**” as **paixões humanas**, ou seja, o **medo**, o **desejo** e a **esperança**. Transformar as paixões, conduzindo o sujeito social à **racionalidade**, é uma tarefa educativa. A educação carregaria a responsabilidade de conservar a **paz social**, conquistada pelo acordo comum de conservação dos direitos individuais.

Partindo da proposta de Hobbes, se a sociedade seria organizada politicamente pela existência de representantes políticos, o professor seria o representante educacional que interferiria na liberdade total dos pais de educar seus filhos ao seu gosto. Sendo assim, o professor de escola pública seria um dos principais responsável pelo ensino das bases anteriormente apresentadas pelo autor (ou não na atualidade educativa, esta será a pauta dos achados em campo), garantindo nas gerações posteriores que não vivenciaram o estado de natureza, a capacidade de conservar a paz, obedecendo às leis sociais.

Assim, a escola pode ser pensada, conforme a proposta de Hobbes, como uma instituição estatal que seria por excelência, formadora de valores e condutas sociais voltadas para a manutenção do contrato social, dentro de conteúdos racionais, focado no valor maior de garantia de direitos, uma espécie de “ciência da paz” (Ver DALSOTTO, 2012).

Porém, como dito anteriormente, o autor acaba por trabalhar com uma concepção de Estado limitado a tríade Leviatã-povo-governante. Mas que não impede a possibilidade de pensar sua influência na concepção dos educadores atuais. No que se refere à passagem do estado de natureza para o Contrato Social, Hobbes afirma:

(...) o acordo vigente entre essas criaturas é natural, ao passo que os homens surgem apenas através de um pacto, isto é, artificialmente. Portanto, não é de admirar que seja necessário alguma coisa mais, além de um pacto, para tornar constante e duradouro seu acordo; ou seja, um poder comum que os mantenha em respeito e que dirija suas ações em benefício comum. A única maneira de instituir um

poder comum, (...) garantindo-lhes uma segurança suficiente para que, mediante seu próprio labor e graças aos frutos da terra, possam alimentar-se e viver satisfeitos, é conferir toda a sua força e poder a um homem, ou assembléia de homens, que possam reduzir suas vontades, por pluralidade de votos a uma só vontade (HOBBS, 1979, p. 109).

Desta forma, podemos identificar que Hobbes identifica características humanas definidas pela natureza humana, definindo em grande medida quais são os elementos passíveis de educação dos sentidos e quais são determinados pela natureza. Os elementos passíveis da educação asseguram consequentemente à manutenção de um contrato social (modelo político) e resultam na crença na manutenção de valores socialmente legitimados e, por isso, ideológicos.

CONCLUSÃO

Pretendemos no presente estudo, apresentar a importância desta discussão no campo educativo atual focando na possibilidade de identificar a existência de concepções *aristocráticas* ou de natureza humana que podem de alguma forma estar ideologicamente presentes nas falas cotidianas. Acreditamos que estas questões se mostrarão presentes no momento em que os educadores, juristas e cidadãos justificam suas práticas e buscam explicar a realidade. Se essa possibilidade se confirmar em alguma medida, representaria um dado relevante para pensar a educação e o pensamento atual. Este estudo permitiria desdobramentos concretos, capazes de identificar limitadores ideológicos no próprio entendimento do cidadão sobre o seu papel e sobre a real capacidade de compreender e agir na realidade. Pretendemos com a categoria analítica proposta com base na discussão de Thomas Hobbes, propor uma estratégia de análise com capacidade para identificar essa questão das justificações ideológicas de natureza humana em um estudo empírico posterior.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

CHARLOT, Bernard. **A Mistificação Pedagógica**. Zahar Editores, RJ, 1979.

DALSOTTO, Lucas M. HOBBS: **Uma Educação para a Paz**, In. IX ANPEDSul, 2012.

FERRY, Luc e VINCENT, Jean-Didier. **O que é o ser humano?** Sobre os princípios fundamentais da filosofia e da biologia. Editora Vozes, Petrópolis RJ, 2011.

HOBBS, Thomas. **Do cidadão**. 3 ed. São Paulo: M. Fontes, 2002.

_____. **Leviatã ou Matéria**, forma e poder de um estado eclesiástico e civil. São Paulo: Abril, 1979.

MARCONDES, Danilo. **Iniciação à história da filosofia** – dos pré-socráticos a Wittgenstein. Jorge Zahar Editora, Rio de Janeiro, 2007.

MATTOS, Delmo. Níveis e articulações do Argumento Contratualista de Hobbes, Dissertatio, UFPEP N.33, 2011. (p. 317-340).

A RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA: EM BUSCA DA CORRESPONSABILIDADE

Felipe José Schmidt

UNIOESTE/Francisco Beltrão-PR
felipe.schmidt@hotmail.com

Lia Mara Soster

UNIOESTE/Francisco Beltrão-PR
lisk20@hotmail.com

EIXO 3- RELAÇÕES SOCIAIS E ESPAÇO EDUCATIVO COMUNICAÇÃO ORAL

RESUMO

A relação entre família e escola vem sendo incentivada pela sociedade política, apontada como fundamental para uma formação e desenvolvimento dos sujeitos de forma integral. Nesta proposta, pretende-se aventar como ambas as instituições poderiam ajustar suas expectativas na educação dos estudantes, visando o trabalho como o princípio educativo. O tema sobre o qual se voltam os estudos e a pesquisa teórico-bibliográfica e exploratória que aqui se apresenta visa compreender o processo educativo das instituições escolares relacionado as influências familiares no desenvolvimento e aprendizagem humanas e nas relações de trabalho. Com o objetivo de indicar e apresentar os encaminhamentos dados pelos estudos analisados e os enfoques teórico-práticos tratados neste domínio conceitual e prático.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Família. Trabalho.

INTRODUÇÃO

Apesar de nas últimas décadas ter ocorrido notável crescimento quantitativo da produção científica no campo da educação, podemos identificar temáticas que não tiveram ainda um lugar privilegiado nas pesquisas tais como, o estudo das relações entre a família e a instituição escolar, tema sobre o qual se voltam os estudos e a pesquisa teórico-bibliográfica e exploratória que aqui se apresenta, com o objetivo de indicar e apresentar os encaminhamentos dados pelos estudos analisados e os enfoques teórico-práticos tratados neste domínio conceitual e prático das relações educacionais contemporâneas. Considerando que os contextos escolar¹ e familiar² são fundamentais para o desenvolvimento do estudante, pois ambos compartilham funções sociais, políticas e educacionais e influenciam na formação do cidadão, conforme define Rego (2003), é nesta perspectiva, que se intenciona investigar as bases inerentes à estas totalidades e as formas com que ambas se interpenetram e inter-relacionam, com suplementações complementares, para que surjam intelectuais³, entendidos como sujeitos da aprendizagem, capacitados para atender às atuais demandas do mundo do trabalho, altamente complexo e multifacetário.

No Brasil, dentre a bibliografia existente sobre o assunto, não se poderia deixar de mencionar a pesquisa realizada por Pereira (1976), na década de 60. O autor fez um estudo detalhado, sobre o funcionamento interno de uma escola pública primária e suas relações com a área social por ela atendida. Este trabalho implicou considerar, de um lado, todos os membros da instituição escolar (direção, auxiliares, administrativos, professores, serventes e alunos), e de outro, os pais de alunos. A análise permitiu verificar as discrepâncias entre as normas estabelecidas pelo regimento escolar e as práticas vigentes no interior da escola, dando também destaque à natureza dos conflitos da escola com a população local.

¹ A escola não constitui uma unidade monolítica. Apesar dos determinantes comuns às escolas públicas, cada escola contém uma identidade própria que é, como observam Ezpeleta e Rockwell (1986, p. 58), “produto de uma permanente construção social”. Desta forma, como também lembra Carvalho (1991, p. 5) “podemos compreender cada escola não como um aparelho do Estado que encarna linearmente a vontade da classe dominante, mas como produto social e histórico da atuação dos diversos sujeitos. No seu interior, diversos elementos contraditórios e heterogêneos atuam simultaneamente, criando configurações únicas e particulares”.

² O conceito de família está sendo reestabelecido e reformulado pela sociedade civil amparado pelo direito de isonomia e da liberdade sexual conquistada. Apesar dos esforços ideológicos dogmáticos inseridos na sociedade política que pretendem condicionar concepções doutrinárias e unilaterais sobre o tema, a democracia oferece a resistência das minorias. Portanto, não existe uma configuração familiar ideal, porque são inúmeras as combinações e formas de interação entre os indivíduos que constituem os diferentes tipos de família contemporânea (STRATTON, apud ZAGO, 1994): nuclear tradicional, recasadas, monoparentais, homossexuais, dentre outras combinações

³ Partiremos da compreensão de que os homens são intelectuais, mas nem todos os homens têm na sociedade a função de intelectuais[...] formam-se assim, historicamente categorias especializadas para o exercício da função [...] sobretudo em conexão com os grupos sociais mais importantes. (Gramsci, 2000, p. 18)

Outros autores que se dedicaram a estudar as relações entre os profissionais da escola e as famílias dos alunos, a partir de um bairro e uma escola específica são Leger e Tripier (1986) e Carvalho (1991), ao demonstrar em seus estudos e pesquisas que, ao invés de uma efetiva integração entre escolas-famílias, o que se tem verificado na prática é o seu contraditório, ou seja, a existência de uma espécie de: “(...) cordão de isolamento” (Carvalho, 1989), afastando-as e impedindo interações construtivas e necessárias.

Sem desconsiderar questões estruturais na compreensão da realidade social e escolar, novas tendências de pesquisa no campo da educação têm procurado enfocar o cotidiano das escolas, a sala de aula, as representações e comportamentos das famílias face à escolaridade dos filhos, os movimentos sociais pela educação, entre outras questões de investigação que colocam em destaque os novos sujeitos sociais e os novos direitos civis, entre eles o direito constitucional à uma adequada e qualitativa educação escolar, em especial na escola pública. É dentro desta perspectiva que tentaremos fazer um balanço das orientações de pesquisas sobre as relações entre o meio familiar e as instâncias institucionais da escolarização formal.

Este trabalho de pesquisa é de tipo bibliográfica. Segundo Cervo (1983, p.55) a pesquisa bibliográfica “busca conhecer e analisar as contribuições culturais ou científicas do passado existentes sobre um determinado, tema ou problema”. Esse tipo de pesquisa é muito utilizada no meio acadêmico na área das Ciências Humanas. O pesquisador se serve das pesquisas já existentes para fundamentar seu trabalho, “utiliza-se de dados ou de categorias já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados” (SEVERINO, 2007, p. 122).

Pretende-se através desta metodologia, compreender as relações objetivas e os procedimentos realizados para que família e escola, mediadores na educação dos estudantes, possam cumprir bem com suas funções. Além disso, anseia-se congrega os sujeitos que pertencem a comunidade escolar, mais especificamente família e professores para que dialoguem e estreitem as relações a fim de que, no processo do desenvolvimento do ensino, haja a participação de ambos para o atingimento das causas da educação.

No intuito de que as famílias se mobilizem para participar no processo de desenvolvimento das crianças e dos jovens estudantes, há a necessidade da utilização de um conjunto de ações articuladas entre si, o que significa a necessidade de uma vinculação estreita entre os objetivos da escola e da família, situando claramente os objetivos e os meios usados para tal fim.

A escolha do tema deu-se a partir da recolha de depoimento de professoras, através de entrevistas empíricas e relatos de experiência, realizadas previamente ao presente estudo, em uma escola pública municipal de um município da região sudoeste do estado do Paraná, nas quais a problemática em estudo apareceu como recorrente e como tema comum entre os relatos.

Desse modo, essa temática é presente e relevante no atual contexto societal e a mobilização e participação dos pais e famílias na vida escolar de seus filhos exige mobilização urgente junto à comunidade escolar, em um processo de envolvimento e participação democraticamente efetivado e que resulte no acompanhamento da progressão dos estudantes, como parte do projeto da escola, do interesse das famílias e pessoas responsáveis pelos estudantes e pelos responsáveis macro estruturais por tais processos educativos, – interna e externamente às entidades escolares.

Portanto, entre os objetivos propostos, surge o de buscar entender como família e escola podem ter expectativas convergentes e envolventes no processo do desenvolvimento das crianças e dos jovens, maximizando seus processos de formação e ensino visando o atingimento das causas maiores da educação. E, como objetivo secundário, buscar analisar os meios para que se efetive na prática a corresponsabilidade entre família a escola com o objetivo de alçar sucesso na tarefa educativa.

FAMÍLIA: UM TERMO GENÉRICO

O estudo sobre a família pode ser realizado a partir de diversos ângulos disciplinares (história, psicologia, antropologia, sociologia) e, mesmo dentre estes, pode-se estudá-la a partir de diferentes concepções teóricas e de diferentes enfoques de análise. Esta observação é igualmente válida sobre os estudos no campo da educação, já que a forma pela qual a diversidade temática e interdisciplinar através da qual a relação família e escolaridade formal tem sido abordada apresenta dificuldades quanto a organização da produção acadêmico-científica sobre a temática.

Todo estudo sobre a família se depara com uma dificuldade prévia: aquela relacionada à sua própria definição. Conforme propõe Zago (1994, p. 13), “O conceito é polissêmico porque é uma instituição que se transforma, que se modifica nas suas finalidades e suas funções.” No Brasil, conforme assinalado em vários estudos, a tônica foi colocada

sobre o modelo dominante de família heteronormativa⁴ do tipo patriarcal. Este modelo tem sido contestado nas últimas décadas, por se revelar insuficiente para compreender o conjunto da sociedade brasileira e ser compatível com as conquistas das minorias baseadas nos direitos humanos e no estado democrático de direito.

Conforme observa Doria Bilac (1991, p.71) no campo e na cidade, a progressiva diminuição das unidades domésticas do tipo família nuclear, claramente associada ao aumento das taxas de divórcio e separação, vem sendo compensada, basicamente, pelo crescimento das famílias monoparentais⁵, particularmente aquelas de chefia feminina. Além disso, a estas famílias monoparentais somam-se ainda, particularmente nas cidades, os já mencionados domicílios unipessoais e outros arranjos familiares ou não-familiares.

Sendo assim, adotar o modelo nuclear ou monoparental como normativo para definir a família é, portanto fator limitador de entendimento, pois não corresponde à realidade social e, por outro lado, tem servido para considerar como “desorganizadas” aquelas que não correspondem à forma de organização dominante na sociedade.

Ao transportar o tema família para o âmbito da escola, verifica-se, como observa D. Glasman (GLASMAN apud ZAGO, 1994) que, tanto “famílias”, quanto “pais”, constituem termos genéricos. Desse modo, as conotações acontecem segundo os estabelecimentos e não coincidem com a diversidade de categorias sociais que frequentam cada um deles. Assim, as famílias que a escola tem a tendência de juntar numa mesma categoria, mantêm relações diferenciadas, tanto em nível simbólico, quanto ao nível dos comportamentos concretos investidos na escolaridade dos filhos.

Por ser distinto, cada âmbito familiar apresenta especificidades e variáveis devido a liquidez das realidades e suas múltiplas identidades e pertencimentos. Mas de modo imprescindível, em relação ao processo de desenvolvimento humano há uma preocupação específica da escola enquanto que, na família, há outra. Como destaca Szymanski (2001), as ações educativas da escola e da família apresentam nuances distintas quanto aos objetivos, aos conteúdos, aos métodos e às questões interligadas a afetividade e as condições sociemocionais, bem como quanto às interações e interrelações em contextos diversificados.

Um dos aportes comum às instituições formais é o conhecimento culturalmente organizado, transmitido e construído, isso porque ambas as instâncias educativas – família e escola – são responsáveis pelo desenvolvimento cognitivo e integral do sujeito de acordo com as expectativas de cada ambiente. Sendo assim, família e escola emergem como dois espaços fundamentais para desencadear os processos educacionais das pessoas atuando como propulsoras ou inibidoras do seu crescimento físico, intelectual, emocional e social (Dessen e Polonia, 2007, p.22).

Do mesmo modo que possuem especificidades contextuais, família e escola complementam-se na tarefa de ofertar ao sujeito em desenvolvimento – crianças e adolescentes – oportunidades para experienciar e ampliar seu repertório como sujeito de aprendizagem e de desenvolvimento, o qual tanto mais integral, mais será adequado ao seu constructo pessoal como ser humano e como cidadão pleno de suas potencialidades.

É imprescindível pontuar que a relação estabelecida entre família e escola é influenciada pelo conceito de homem e pela visão de mundo e de valores que cada parte construiu a partir de fundamentações ontológicas e sociológicas assimiladas por vivências ou racionalizadas pelos constructos teóricos que lhes servem de bases conceituais e/ou organizacionais (ZAGO, 1994).

A FAMÍLIA E SUAS INFLUÊNCIAS NO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM HUMANAS E NAS RELAÇÕES DE TRABALHO

A família constitui-se na célula primária da sociedade civil e, adequadamente relacionada às outras formas de organização social, formarão a cidade. Seguindo a lógica de Aristóteles (1985, p. 15), na qual o todo prevalece sobre as partes, o filósofo conclui que a cidade prevalece sobre as famílias e povoados. Assim, pode-se compreender que, para o eminente pensador clássico grego, o bem da cidade será o bem dos indivíduos, o que for bom para todos o será também para cada um.

Considerando a criança e o jovem como seres em desenvolvimento, suas qualidades não podem ser consideradas apenas em relação a eles mesmos, e sim ao homem inteiramente desenvolvido e às pessoas que tem autoridade sobre eles (Aristóteles, 1985, p. 33-126b). Fica claro que as partes de um todo constituem a formação da cidade e a educação das crianças deve ser direcionada a partir da constituição formal do estado, sendo que nele o sujeito adquire a

⁴ Numa série de artigos, Samuel A. Chambers tentou teorizar clamando por uma compreensão da heteronormatividade como um conceito que revela as expectativas, demandas e restrições produzidas quando a heterossexualidade é tomada como normativa dentro de uma sociedade. Define a heteronormatividade como a prática e as instituições “que legitimam e privilegiam a heterossexualidade e relacionamentos heterossexuais como fundamentais e ‘naturais’ dentro da sociedade”. (COHEN apud WIKIPEDIA, 2016).

⁵ A família monoparental, por exemplo, é uma das constituições familiares que vai de encontro à hegemonia do modelo nuclear, pois, sinaliza em sua estrutura a inexistência de um relacionamento conjugal cotidiano, deste modo, é por excelência, um grupo familiar de mães ou pais solteiros que assumem os encargos dos cuidados da prole (SOUSA, 2008, p.48).

condição de cidadão da *pólis*, na qual se efetivará sua condição humana – como partícipe dos negócios da vida política e das negociações relacionadas ao contexto societal

Neste sentido, da mesma forma que no período clássico grego, conforme os valores da *paidéia* grega, a educação dos jovens atenienses, ainda hoje, a criança que chega ao ambiente escolar traz consigo a vida elaborada de acordo com a realidade e a compreensão delas sob a perspectiva de seus pais. Ainda hoje, tem-se que a família atua como mediadora principal de padrões, modelos e influências culturais e sociais (Amazonas, Damasceno, Terto e Silva, 2003). Constitui-se assim na instância onde a unidade dinâmica das relações de cunho afetivo, social e cognitivo que estão imersas nas condições materiais, históricas e culturais de um dado grupo social, se desenvolvem em primeiro lugar, sendo complementadas, posteriormente pelas demais instâncias sociais e culturais, entre elas a escola

Considerada a primeira instituição social, em conjunto com outras, a família, busca assegurar a continuidade e o bem estar dos seus membros e da coletividade, incluindo a proteção e o bem estar da criança e do jovem. Ela é vista como um sistema social responsável pela transmissão de valores, crenças, ideias e significados que estão presentes nas sociedades (Kreppner, 2000). Portanto, a família tem um impacto significativo e uma forte influência no comportamento dos indivíduos, especialmente das crianças e dos jovens, pois nela aprendem e apreendem as diferentes formas de existir, de ver o mundo e de construir suas relações sociais, das quais decorrerão as posteriores relações culturais, políticas e do mundo do trabalho (Dessen e Polonia, 2007).

A força motriz da aprendizagem humana com significados e práticas culturais próprias que geram modelos de relação interpessoal e de construção individual e coletiva está na instituição familiar, a qual recebe de forma centrípeta⁶ da sociedade instaurada. Essas vivências integram a experiência coletiva e individual que organiza, interfere e a torna uma unidade dinâmica, centrífuga, estruturando as formas de subjetivação e interação social que se concretizam nas transformações sociais que, por sua vez, influenciarão as relações familiares futuras, caracterizando-se por um processo de influências bidirecionais, entre os membros familiares e os diferentes ambientes que compõem os sistemas sociais. (Dessen e Polonia, 2007).

Dentre os sistemas sociais, a escola constitui historicamente fator preponderante para o desenvolvimento da pessoa, isso porque a educação escolar oferecerá à criança o que a família não estaria formalmente qualificada para fazê-lo, e com isto poderá formá-la e capacitá-la para a vida social, para a vida em sociedade e para as relações no mundo do trabalho. Além de promover o ensino, dentre os objetivos da escolarização formal encontra-se o de possibilitar ao estudante desenvolver-se de modo a superar as estruturas sociais que o determinam no ambiente e condições de vida nos quais se encontra.

A escola moderna, desenvolvida a partir do advento do capitalismo, “(...) revoluciona constantemente as técnicas de produção e incorpora os conhecimentos como força produtiva, convertendo a ciência, que é potencial espiritual, em potência material através da indústria” (Saviani, 2003, p. 134). É a partir desta constatação que o autor em citação afirma que na sociedade capitalista, há necessidade de universalizar à cultura letrada, dando acesso aos seus códigos escritos e o acesso às suas normas morais e/ou consuetudinárias de organização, mesmo que não constantes de seus currículos formais. O currículo escolar deveria, portanto, guiar-se pelo princípio do trabalho como o processo através do qual o homem transforma a natureza relacionando-se entre si, considera Saviani (2003).

Neste intuito, é necessário adaptar a natureza a si e sistematizar os conteúdos escolares expressando a ciência por escrito, pois entende Saviani (2003) que “(...) à medida que o processo escolar se desenvolve, surge a exigência de explicitar os mecanismos que caracterizam o processo do trabalho, determinando por consequência o modo como a escola se organiza”⁷ (Saviani, 2003, p. 136).

Entretanto, Marcondes de Moraes (2003) afirma que os efeitos da atual reestruturação socioeconômica mundial são desestabilizadores e interferem no ambiente escolar, sendo que os destinos da educação parecem articular-se diretamente às demandas deste mercado e aos seus paradigmas para gerar cidadãos apenas capazes de manipular ou operar tecnologias retrocedendo a teoria em um movimento intelectual de marcha a ré. Nega-se a razão, nega-se a ciência; não há o que ensinar. Há apenas jogos de linguagem, (2003, p. 154).

Nessa interpretação, a sociedade capitalista desenvolveu mecanismos através dos quais procura expropriar o conhecimento dos trabalhadores e sistematizar, elaborar esses conhecimentos, e devolvê-los na forma parcelada. Os trabalhadores, que realizarem atividades intelectuais e não apenas manuais, terão o domínio do processo e do conjunto, o que não acontecerá com os expropriados do saber. Consequentemente a reprodução desse sistema, gera-se o homem

⁶ De acordo com o Dicionário Informal, centrípeta é um termo da física que designa a força que atua de forma a “jogar” tudo aquilo que estava no exterior para o interior, que atua “de fora para dentro”. (DICIONÁRIO, 2016).

⁷ Neste ponto entra a questão da politécnica. Significa muitas técnicas. Há um sentido voltado a formação humana em todos os aspectos e outro sentido político, emancipatório no sentido de superar, na educação, a divisão social do trabalho entre trabalho manual/trabalho intelectual, e formar trabalhadores que possam ser, também dirigentes no sentido gramsciano (Ciavatta, 2014, p.189-190). Na abordagem marxista, o conceito de politécnica implica a união entre escola e trabalho, entretanto, Manacorda conclui que a expressão “educação tecnológica” traduziria com mais precisão a concepção marxiana do que o termo politécnica (Saviani, 2003, p.144).

massa, abrangendo a grande maioria, a qual dominará algum tipo de conhecimento apenas relativo ao trabalho que lhe caberá realizar (Saviani, 2003, p.138).

Considerando os pressupostos elencados sobre família e escola, faz-se necessário por parte dos familiares, perceber as diversas formas ideológicas presentes na sociedade civil e tomar consciência do conflito entre as forças produtivas materiais e as relações sociais de produção, levando-o às últimas consequências (Saviani, 2014, p.14). Neste sentido, justifica-se a necessidade de conhecer bem os interesses que os responsáveis por uma criança pretende alcançar com a educação escolar. Somente assim, terão possibilidade de superar de modo esclarecido as condições em que vivem com o objetivo de lutar pelo tipo humano que almejam formar, transformando sua realidade no que desejar.

No entanto, o senso comum dissemina-se e se manifesta por meio do folclore, da religião, das ideologias, afastando a ciência e a filosofia do cotidiano, o que acaba impedindo que as massas reflitam sobre o papel da educação escolar na vida dos estudantes. Dessa forma, muitos mandam os filhos à escola apenas como uma formalidade jurídica legal desvinculada de seu fim emancipador.

Buscando alternativa para atender a demanda escolar pela participação dos pais na educação e por um acompanhamento eficiente de seus filhos no processo escolar, algumas políticas públicas foram adotadas para favorecer o direito dos pais e possibilitar o cumprimento de suas necessidades.

Segundo Saviani (2014), autores como Gramsci, manifestam a importância da escola na articulação com o desenvolvimento da sociedade e, ao reportar-se aos estudos gramscianos, considera que:

“(...) sua investigação sobre o trabalho como um princípio educativo reafirma a importância da escola aos trabalhadores como um instrumento para elaborar intelectuais de diversos níveis e ainda para elevar o nível cultural e intelectual das massas” (Saviani, 2014, p.14).

A educação se constitui, pois, num instrumento de luta: luta para estabelecer uma nova relação hegemônica que permita constituir um novo bloco histórico⁸ sob a direção do proletariado. A importância fundamental da educação na luta pela hegemonia reside na elevação cultural das massas. (SAVIANI, 2014, p.14)

Sendo assim, considerando os apontamentos elencados referentes à família e suas influências no desenvolvimento e aprendizagem humanas e nas relações de trabalho, entende-se que família e escola devem buscar uma afinidade constante para cumprir com seus objetivos, na medida em que se complementam e subsistem reciprocamente diante das mazelas provocadas pelo sistema.

A CONSCIÊNCIA DE CLASSE DA FAMÍLIA E O INTERESSE EM FORMAR DIRIGENTES

As leituras realizadas sobre o tema em questão mostram que a maior parte dos estudos e pesquisas tem se dedicado, principalmente, à relação entre escolaridade e classes sociais e, predominantemente, apresentam-se estudos sobre essas configurações em relação às camadas de baixa renda de regiões urbanas e rurais. O estudo aqui apresentado nos situa com relação a identificar alguns eixos de pesquisa sobre a temática, a partir de um enfoque social e, especialmente, aos enfoques junto às famílias das camadas populares e como estas tem se definido em relação ao processo de escolarização de seus filhos.

Um ponto comum entre as pesquisas com as famílias de classes populares diz respeito à importância que estas vem atribuindo à escolarização dos filhos, mesmo entre àquelas com problemas imediatos de sobrevivência. Estes resultados aparecem claramente, como descreve Nadir Zago (1994, p. 17), tanto nos estudos que tomam a relação família-escola como questão central de análise, quanto naqueles em que este tema aparece como periférico.

Estudos atuais de antropologia social oferecem contribuições relevantes à compreensão dos valores e comportamentos da população quanto à educação e outras dimensões do cotidiano familiar⁹. Todos os trabalhos analisados são unânimes quanto à valorização atribuída à educação, enquanto instrumento de adaptação à vida urbana e à ascensão ocupacional no mundo do trabalho.

⁸ Quando uma classe se impõe sobre o conjunto da sociedade configura-se um bloco histórico. Nele, o elemento econômico e o ideológico mantém relação de reciprocidade e interdependência. Ao construir um bloco histórico, a classe dirigente, no exercício da hegemonia, apresenta seus próprios interesses na forma de interesses do conjunto da sociedade convertendo sua concepção, de expressão de seus interesses particulares, em visão universal (SAVIANI, 2014, p.10)

⁹ Entre outros estudos, pode-se citar: “A caminho da cidade a reprodução da desigualdade” (Durham, 1984), “Trabalho e sobrevivência” (Leser de Mello, 1988).

Segundo Durham (1984), a escolarização é uma forma de investimento para a ascensão ocupacional, e esta se constitui no principal empreendimento familiar, uma vez que o sucesso alcançado pela via educacional representa não o ganho de um membro da família, mas de todo o grupo doméstico. Daí a importância de realizar, no presente, as condições mínimas necessárias para garantir, no futuro, ascensão ocupacional e melhores condições de vida às atuais crianças e jovens. Algumas pesquisas tem revelado também o papel das crianças em idade de escolarização nas estratégias de sobrevivência familiar, mas também o valor social da educação e do trabalho nas camadas populares¹⁰.

Estes projetos, no entanto, não raro esbarram nas limitações materiais concretas para que tais investimentos possam se realizar. Infelizmente, o nível de escolaridade pelo qual os pais se sentem responsáveis, corresponde ao ciclo básico de escolarização, ou seja a denominada Educação Básica, que segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96 –, sendo que a partir desse momento, embora valorizado, os estudos ficam ao encargo do interesse e das possibilidades de cada um dos filhos e, segundo Macedo (1985), as expectativas dos pais são sempre calcadas nas possibilidades efetivas, e, assim, raramente seus projetos são desvinculados de suas condições concretas de existência.

Para que a educação seja instrumento de superação do domínio do capital financeiro, a família deve buscar melhores condições de instrução coletiva pois, conscientes da materialidade de sua realidade, ao matricular seus filhos em uma escola, dar-se-á a possibilidade de romper com a limitação histórica em que se encontra, modificando-a e adentrando em uma atividade radicalmente diferente e desnaturalizando os fatos dados como definitivos, entre eles de que historicamente às classes populares foi ofertada educação escolar de baixa qualidade e atendendo apenas aos anos iniciais da frequência à escola. Essa mudança conceitual e atitudinal só se consolidará desde o momento em que a escola esteja em sintonia com os mesmos princípios que a família pretende alcançar.

O educando que passa por esta formação, segundo Saviani (2003, p. 141), compreende como a sociedade está constituída, qual a natureza do trabalho nessa sociedade e, portanto, qual o sentido das diferentes especialidades em que se divide o trabalho moderno. Suas atividades passam a ser configuradas mais como uma espécie de divisão de tarefas em um processo de trabalho cujo domínio é coletivo.

Dessa forma, o objetivo da escola passa a ser: entender como se organiza o trabalho na sociedade. Aos responsáveis, conhecer os princípios que norteiam a educação de seus filhos determinará a finalidade a qual pretendem. No caso de se pretender uma formação integrada considerando o trabalho como princípio educativo, no sentido gramsciano de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, o ensino visará incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo e formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos (Gramsci, 1981, p.144).

Assim se expressa Gramsci (2010) tratando desta formação aos dominados para conhecer os instrumentos de dominação dos dominadores no Ensino Médio.

Na escola unitária, a última fase deve ser concebida e organizada como a fase decisiva na qual se tende a criar os valores fundamentais do humanismo, a autodisciplina intelectual e moral necessárias a uma posterior especialização, seja ela de caráter científico, seja de caráter imediatamente prático-produtivo. O estudo e o aprendizado dos métodos criativos na ciência e na vida devem começar nesta última fase da escola, não devendo mais ser um monopólio da universidade ou ser deixado ao acaso da vida prática: esta fase escolar já deve contribuir para desenvolver o elemento da responsabilidade autônoma dos indivíduos, deve ser uma escola criadora.” (GRAMSCI, 20010. p. 39)

Para compreender a formação deste indivíduo é fundamental compreender a percepção de homem como um ser histórico-social, cuja essência não é dada naturalmente nem transcendentalmente, mas é produzida nas relações com o mundo objetivo e com os outros homens. Isso é possível seguindo o método histórico-dialético permitindo apreender as mediações que configuram a realidade, em sua historicidade e suas contradições, possibilitando a apreensão do real como concreto. (RAMOS, 2014, p.207).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pretendeu-se através desta proposta, compreender as relações objetivas e os procedimentos realizados para que família e escola, mediadores na educação dos estudantes, pudessem cumprir bem com suas funções no que refere-se à ação educativa escolar. No entanto, inicialmente destacou-se a dificuldade de compreensão, por parte da escola,

¹⁰ Para um levantamento bibliográfico da literatura brasileira sobre educação e trabalho no período 1970-89, ver: PUC/DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO, 1990)

do conceito de família, já que é polissêmico e no contexto atual, os direitos humanos ainda não estão plenamente conquistados impossibilitando uma compreensão democrática. Infelizmente, as mudanças nas concepções de educadores, ao tratar deste tema, ainda traz ranços da cultura hegemônica e heteronormativa.

O ambiente escolar reflete a realidade em que a criança está situada, trazendo consigo a vida elaborada de acordo com a realidade e a compreensão dela sob a perspectiva de seus pais. Desta forma, entende-se que a família atua como mediadora principal de padrões, modelos e influências culturais e sociais das crianças e por isso, precisam estar em sintonia constante para que as contradições sejam superadas e, ou, compreendidas.

Do mesmo modo que possuem especificidades contextuais, notou-se que família e escola complementam-se na tarefa de ofertar ao sujeito em desenvolvimento – crianças e adolescentes – oportunidades para experienciar e ampliar seu repertório como sujeito de aprendizagem e de desenvolvimento, o qual tanto mais integral, mais será adequado ao seu constructo pessoal como ser humano e como cidadão pleno de suas potencialidades.

Mesmo assim, não há determinismos que impeçam a superação de modelos existentes nas realidades de cada sujeito. A escola constitui historicamente fator preponderante para o desenvolvimento da pessoa, isso porque a educação escolar oferecerá à criança o que a família não estaria formalmente qualificada para fazê-lo, e com isto poderá formá-la e capacitá-la para a vida social, para a vida em sociedade e para as relações no mundo do trabalho. Nesse sentido, a realidade poderá ser enfrentada e modificada.

Apesar do sistema capitalista influenciar diretamente na formação dos estudantes, se o interesse dos familiares pela formação integral e o currículo escolar estiverem alinhado ao princípio do trabalho, a formação acontecerá de forma ampla e real, possibilitando superar as contradições.

Por fim, ambicionava-se congregar os sujeitos que pertencem a comunidade escolar, mais especificamente família e professores, para que dialogassem e estreitassem as relações a fim de que, no processo do desenvolvimento do ensino, houvesse a participação de ambos para o atingimento das causas da educação.

Considerando os elementos supracitados, entende-se que deve haver entre familiares e professores uma linguagem comum quanto a compreensão de que o estudante é um trabalhador pelo qual deverá disciplinar-se seguindo as regras científicas e morais estabelecidas socialmente. A transformação dos comportamentos ocorrerá na medida em que ambas instituições delinheem parâmetros semelhantes e seguirem na cobrança dos mesmos até que suscite uma segunda natureza no sujeito, formadora de hábitos que expressem autodisciplina intelectual e autonomia moral e assim, construam o caráter do homem.

REFERÊNCIAS

- AMAZONAS, M. C. L. A., DAMASCENO, P. R., TERTO, L. M. S., & SILVA, R. R. Arranjos familiares de crianças de camadas populares. **Psicologia em Estudo**, 8 (especial), 2003, p.11-20.
- CARVALHO, Marília P. **Um invisível cordão de isolamento: escola e participação popular**. Cadernos de Pesquisas, São Paulo, n.70, p.65-73, 1989.
- DORIA BILAC, Elizabete. Convergências e divergências nas estruturas familiares no Brasil. **Ciências Sociais Hoje**, São Paulo, 1991;
- ESPELETA, J. e ROCKWELL, E.. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez, 1986.
- GRAMSCI, A.. **Cadernos do cárcere**. Vol. 2: Os intelectuais Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.
- KREPPNER, K. The child and the family: Interdependence in developmental pathways. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, 16(1), 2000, p.11-22.
- LESER DE MELLO, S. L.. **Trabalho e sobrevivência: mulher do campo e da periferia de São Paulo**. São Paulo: Ática, 1988.
- MANACORDA, M. A.. **O princípio educativo em Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- MARX, K.. **O Capital: crítica da economia política**. 17 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. Livro 1. v. 1 e 2.
- MARX, K. e ENGELS F.. **Textos sobre Educação e Ensino**. Campinas, SP: Navegando, 2011.

MÈSZÁROS, I.. **Marx: a teoria da alienação**. São Paulo: Boitempo, 2006.

_____. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

NOSELLA, P. **A escola de Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

RAMOS, M.. Filosofia da práxis e práticas pedagógicas de formação de trabalhadores. **Trabalho e Educação**. Belo Horizonte, v.13, n.1. p.207-218, jan-abr, 2014.

SAVIANI, D.. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez Editora/Autores Associados, 1987.

SAVIANI, D.. Gramsci e a educação no Brasil: Para uma teoria gramsciana da educação e da escola. In: SCHLESENER, A. H. (org.). **Filosofia, política e educação**: leituras de Antonio Gramsci. Curitiba: UTP, 2014.

SAVIANI, D.. O choque teórico da politecnia. **Trabalho, Educação e Saúde**, 1 (1):131-152, 2003.

SZYMANSKI, H.. **A relação família-escola**: Desafios e perspectivas. Brasília: Plano, 2001.

ZAGO, N.. Relação Escola-Família: Elementos de reflexão sobre um objeto de estudo em construção. **Revista de Ciências Humanas**: Florianópolis, v.12, n.16, p.11-25, 1994.

INTERCULTURALIDADE E UNIVERSIDADE PÚBLICA

Tamires Rodrigues¹ - UFFS

E-mail: tammyres09@hotmail.com

Alexandre Paulo Loro² - UFFS

E-mail: alexandrepaulloro@yahoo.com.br

Agência Financiadora: não contou com agência financiadora.

Categoria: comunicação oral.

Eixo Temático: Relações sociais e espaços educativos.

RESUMO

As reflexões propostas neste artigo resultam das inquietações acerca da possibilidade de se pensar uma educação interdisciplinar, voltada aos propósitos interculturais de ensino na formação universitária, propostas na Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó – SC. Com o intuito de consolidar na prática pedagógica a concretização destes conhecimentos, objetivamos com esse trabalho discutir a educação intercultural e a sua abrangência no contexto social e educacional. Para tanto, a metodologia utilizada consistiu na análise de documentos institucionais, aliada às experiências em projetos de pesquisa e disciplinas complementares, cursadas no Curso de Licenciatura em Pedagogia. Concluímos que a educação intercultural possibilita o desenvolvimento do pensamento crítico perante as desigualdades sociais e culturais.

Palavras-Chaves: Educação Intercultural. Pensamento Crítico. Universidade.

1. INTRODUÇÃO

Segundo Fleuri (2014) a conceituação de interculturalidade tem sido de grande importância para a elaboração e implementação de políticas públicas educacionais, que firmem a necessidade de se estudar e compreender o desenvolvimento cultural e humano do homem, uma vez que a abrangência da temática demonstra que o pragmatismo entre as culturas vem por séculos remetendo-se a meros estudos de caso ao senso comum. Nessa perspectiva, faz-se necessária uma educação que ultrapasse pensamentos flácidos de que a perspectiva intercultural afirma-se sob ideologias políticas partidárias, vinculadas a concepções de multiculturalismo conservador, multiculturalismo liberal e liberal de esquerda, multiculturalismo crítico, educação antirracista e educação antiopressão (FLEURI, 2014, p. 90).

Inspirados por essas discussões, destacamos que a diversidade de propostas e perspectivas interculturais nos impedem de produzir esquemas simples e classificatórios de ensino e aprendizagem sobre a temática, justamente porque o ensino do homem e sua historicidade e compressibilidade são frutos das diversas relações e interações produzidas pelas diversas linhas históricas, entre elas, a natural e a cultural, que dão aporte a debates interculturais com dialogicidade e pertinência, tornando as discussões sobre a necessidade de se pensar uma educação voltada para a criticidade intercultural, que permeia as origens brasileiras.

Deste modo, destacamos ao longo do texto esta conceituação e abrangência de se pensar a universidade para todos, não apenas em cursos de formação ou projetos de extensão, mas pensar uma universidade que busque disseminar o conhecimento intercultural como instrumento de construção da capacidade interpretativa da sociedade, de modo que o desenvolvimento da consciência humana se dê reflexivamente como instrumento de valorização das diferentes culturas, tendo plena consciência de que somos uma sociedade multicultural, fruto da hibridização colonial. Para tanto, iremos apresentar nesse texto algumas reflexões a partir de experiências vivenciadas na Universidade Federal da Fronteira Sul, seja por meio de projetos e/ou oferta de Componentes Curriculares que abordam a temática.

2. A FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA NA PERSPECTIVA INTERCULTURAL

A interculturalidade é o conjunto dos processos psíquicos, relacionais, grupais, institucionais [...] originados pelas interações das culturas, numa relação de trocas recíprocas e numa perspectiva de

¹ Acadêmica de licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) - Chapecó/SC. Bolsista institucionalizada, no projeto “A Produção Imaginária na Escola e a Formação de Pessoas Criadoras”; membro do grupo de pesquisa “Educação, Formação Docente e Processos de Pesquisa”, ancorados na linha de pesquisa “Formação Docente e Processos educativos”; e bolsista CNPq no projeto “Ludoteca: uma proposta em construção no contexto da pedagogia”.

² Professor Orientador; Docente na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) - Chapecó/SC; Doutorando em Educação Física no Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física – Universidade Estadual de Maringá e Universidade Estadual de Londrina.

salvaguarda de uma relativa identidade cultural dos parceiros em relação (CLANET, 1993, *apud* RAMOS, 2011, p. 15).

Subentendemos que o processo histórico de colonização e descolonização dos povos desmistifica uma hierarquização social de culturas impostas historicamente sob os homens, a “privatização” das representações do gosto, da música, da moda, da linguística, da raça, o pragmatismo social que se institui por uma cultura europeia que já não se sobressai sob a massa, deixa de ser o centro educacional das escolas brasileiras, uma vez que os currículos nacionais da educação e as políticas afirmativas concretizam a diversidade cultural dos povos como mecanismo central da educação para a humanização e para a cidadania dos homens.

A população brasileira constitui-se de múltiplas culturas. Canclini (2007) descreve o crescente número de culturas, caracterizado pelo processo de hibridação, que significa “designar as misturas interculturais propriamente modernas, entre outras, aquelas geradas pelas integrações dos Estados nacionais, os populismos políticos e as indústrias culturais” (CANCLINI, 2003, p. 27). A hibridação seria o termo adequado para traduzir os processos derivados da interculturalidade, não só as fusões raciais comumente denominadas de mestiçagem ou o sincretismo religioso, mas também as misturas modernas do artesanal com o industrial, do culto com o popular e do escrito com o visual, ou seja, trata-se de um conceito de maior amplitude e atualidade que explicaria melhor os complexos processos combinatórios contemporâneos - “não só as combinações de elementos étnicos ou religiosos, mas também a de produtos de tecnologia avançadas e processos sociais modernos ou pós-modernos” (CANCLINI, 2003, p. 30).

É sob esta perspectiva que emerge o conceito de interculturalidade, usado para indicar um conjunto de propostas de convivência democrática entre diferentes culturas, buscando a integração entre elas sem anular sua diversidade, ao contrário, “fomentando o potencial criativo e vital resultante das relações entre diferentes agentes e seus respectivos contextos” (FLEURI, 2005). Inspirada nesses parâmetros, a Universidade Federal da Fronteira Sul constitui o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI) do *Campus* de Chapecó, por meio da Resolução 21/2016. Conforme consta no artigo 3º, a finalidade do núcleo é o de auxiliar a universidade na produção e disseminação do conhecimento por meio de ensino, pesquisa e extensão, capazes de promover a igualdade e a valorização das populações africanas, afro-brasileiras e indígenas. Consta, ainda, em seu artigo 4º que,

Cabe ao NEABI dinamizar a produção de conhecimento e a realização das ações que contribuem para a superação de diferentes formas de discriminação étnico-racial, por meio da valorização das identidades e culturas negras, africanas, afrodescendentes e indígenas no Brasil, atendendo à reivindicação social consubstanciada na Lei nº 10.639, de janeiro de 2003, e Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, que propõem e regulam a inserção destes temas no âmbito das instituições de ensino brasileira (p.5).

Sob esta perspectiva, destacamos dois Componentes Curriculares que parabenizam esta temática no Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul – Chapecó-SC: “Educação Escolar Indígena e Educação das Relações Étnico-raciais” (optativa) e “Seminário Temático em Educação Indígena e Afro-descendente” (optativa). Ambos os Componentes Curriculares foram pautados por discussões acerca do imaginário social das acadêmicas, sob as diferentes culturas instituídas no Brasil.

Os Componentes Curriculares, em quesitos metodológicos, assumem um caráter investigativo de pesquisa e reflexão. Uma das principais problemáticas às quais os respectivos Componentes Curriculares nos remeteram é a separação perversa entre a natureza e a cultura (MARÍN, 2009) e a ruptura das relações de alteridade entre os homens como o astigmatismo europeu em uma sociedade formada pela hibridação das culturas (CANCLINI, 2003).

É evidente nos estudos relacionados à construção social e cultural do homem, principalmente com relação aos últimos acontecimentos políticos da sociedade brasileira, o descaso e despreocupação com o cumprimento das leis e com as políticas afirmativas que asseguram a igualdade intercultural e humana das relações recíprocas entre as culturas, resultando em uma forte onda de construções individualistas, encarnadas no egocentrismo dos homens.

Por estes fins, salientamos a ideia dos autores de que a busca por uma perspectiva intercultural de educação significa a construção de práticas pedagógicas que valorizem e admitam a igualdade entre os conhecimentos construídos historicamente, introduzindo os elementos culturais e sociais como utensílios de construção e evolução do homem, da cultura e dos bens sociais estipulados pela própria construção humana do conhecimento, como a consciência social coletiva e individual do gênero humano. Essa “[...] tomada de consciência histórica é fundamental para compreender o presente e imaginar o futuro” (MARIN, 2009, p. 144).

Nesta perspectiva, destacamos que a noção de interculturalidade implica conceber a cultura numa perspectiva antropológica, como universo de significações particulares a um grupo, sendo importante conceber “[...] a cultura como relação particular ao mundo de um determinado grupo, o que inclui um conjunto de normas, de valores, de modos de vida, de ritos, assim como uma língua que o grupo transmite, elementos que são constitutivos da sua identidade cultural” (CLANET, 1993, apud Ramos, 2001, p. 21). Esses fundamentos tratam de falsas oposições criadas por um “censo comum” imaginário dos homens desprovidos dos conhecimentos culturais e históricos da própria construção social da sociedade brasileira. Nesse sentido, o ensino na perspectiva intercultural, em sua profundidade, busca a complementariedade dos conhecimentos culturais, a reflexão social e histórica do multiculturalismo em que estamos imersos, proporcionando o diálogo dos saberes e a interaprendizagem, com base na modéstia e na escuta do outro, no respeito da outra cultura e dos seus saberes. Ou seja, uma educação que parte do reconhecimento de todos, respeitando sua dignidade e fundamentando-se no diálogo (MARÍN, 2009, p. 146).

A temática da interculturalidade nos remete a pensar as relações dialógicas que a universidade estabelece com a comunidade externa, uma vez que a universidade, ao criar o NEABI, destaca em seu artigo 5º que é de responsabilidade do *Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas*, “agregar pesquisadores, estudantes e demais membros da comunidade acadêmica comprometida política e intelectualmente com a promoção da diversidade ético-racial e suas intercessões, em uma perspectiva crítica”. Pois,

Em sociedades cada vez mais diversificadas, torna-se indispensável garantir uma interação harmoniosa entre pessoas e grupos com identidades culturais plurais, variadas e dinâmicas, assim como, a sua vontade de conviver. As políticas que favoreçam a inclusão e a participação de todos os cidadãos garantem a coesão social, a vitalidade da sociedade civil e a paz (UNESCO, 2001, p. 4).

Em estudos aprofundados sob este quesito, constatamos que a Universidade Federal da Fronteira Sul - Campus de Chapecó, já vinha desenvolvendo projetos de pesquisa e extensão desde o ano de 2011, antes mesmo da criação do NEABI. Podemos tomar como um dos exemplos a criação do projeto intitulado “Curso de Cultura Kaingang”, de autoria da professora Adiles Savoldi. O projeto teve início no mês de março de 2011 e finalizou em dezembro do mesmo ano, tendo como objetivo principal estudar com os professores indígenas obras de antropológicas sobre a cultura Kaingang, com ênfase no contexto histórico de meados do século XIX e século XX. O projeto ressaltou os objetivos da UFFS de promover o respeito à pluralidade de pensamento e à diversidade cultural, com a garantia de espaços de participação dos diferentes sujeitos sociais.

A proposta do projeto em sua totalidade estabelecia relações dialógicas com a população indígena, com base em escritos sobre a cultura local, realizado por ensaístas e antropólogos. Desta maneira o projeto buscou fomentar a reflexão sobre estas narrativas produzidas por antropólogos e ensaístas não indígenas, juntamente com os povos indígenas localizados na Aldeia Condá, localizada na Linha Gramadinho, município de Chapecó, e a Terra Indígena Toldo Chimbanguê, localizada às margens do Rio Irani e Lajeado Lombar, localizado a 18 km da cidade de Chapecó.

Esses estudos reflexivos sobre estes acervos produzidos da cultura indígena poderão subsidiar a população indígena na desconstrução dos preconceitos vigentes na sociedade, além de constatar o interesse dos professores sobre o conhecimento produzido pela academia sobre sua história e sua cultura. A continuidade do projeto se deu no ano de 2013, agora com a temática “Cinema na aldeia: mostra de documentos sobre a Temática Indígena”, que durou aproximadamente dez meses. O projeto teve como objetivo dar continuidade às reflexões culturais da cultura Kaingang com os professores das respectivas aldeias contemplados no projeto principal, sendo que este subprojeto estendeu-se à Terra Indígena Toldo Pinhal. Este, por sua vez, teve como subsídios vídeos documentais sobre as realidades indígenas brasileiras, buscando fomentar as diferenças e as semelhanças culturais entre as diferentes tribos do Brasil.

Outro projeto destacado pelo NEABI é o projeto aprovado na chamada pública da FAPESC, n. 07/2015, intitulado “Negritude e Branquidade: uma análise da integração Haitiana no Oeste de Santa Catarina”, desenvolvido pela professora Claudete Gomes Soares. O projeto de pesquisa teve início em julho de 2016 e tem previsão de término em janeiro de 2018. O objetivo principal é compreender os elementos constitutivos da interdependência entre haitianos e a população local, na cidade de Chapecó, na perspectiva das relações ético-raciais, no quadro de integração dos haitianos no contexto regional. O foco da pesquisa recai sobre as relações de interdependência entre esses dois grupos no mercado de trabalho, na UFFS, por meio do programa Pro-Haiti³ e nas representações e práticas cotidianas.

³ O programa segundo o “Web Sitio” da UFFS, trata do acesso aos cursos de graduação ofertados pela Universidade Federal da Fronteira Sul aos estudantes Haitianos, aprovado em dezembro de 2013 com a intenção de contribuir através da oferta de vagas suplementares, para integrar os imigrantes à sociedade local e nacional, por meio do acesso aos cursos de graduação da UFFS.

Outro projeto recente é o “Capoeirista Cidadão” (em desenvolvimento – 2016), coordenado pelo professor Alexandre Paulo Loro, que proporciona oficinas de capoeira na região oeste de Santa Catarina. O projeto objetiva formar novos profissionais para a disseminação da arte Capoeira, além de promover uma prática corporal capaz de estabelecer diálogos sobre questões históricas, buscando sempre a autovalorização. O projeto é aberto ao público e prioriza a participação de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, sem custos para o aluno. O projeto contempla dezesseis horas semanais de atividades práticas (oficinas) e quatro horas semanais para elaboração, organização e planejamento das atividades, tendo uma duração de oito meses, incluindo realização do evento anual da “Associação Desportiva Cultural e Artística capoeira Iê Menino”, em Coronel Freitas – SC.

Em nível institucional, é importante gerir e explorar as possibilidades oferecidas pela diversidade cultural em nível urbano, promover o desenvolvimento psicossocial, econômico e habitacional e melhorar a qualidade de vida, por meio de projetos de cooperação e de troca de boas práticas relativamente à gestão e planejamento, às atividades de mediação, às políticas sociais, educacionais e culturais. Uma vez que, como enfatiza Marín (2009), a sociedade humana necessita reorganizar-se e refletir a função da educação no contexto da interculturalidade, sendo que refletir sobre a educação é construir conhecimentos e didáticas vinculados ao desenvolvimento humano e cidadão dos homens, não é mais tarefa individual dos professores, mas sim, tarefa conjunta de todo sistema social vigente.

A noção de interculturalidade implica conceber a cultura numa perspectiva antropológica, como universo de significações particulares a um grupo, sendo importante conceber “[...] a cultura como relação particular ao mundo de um determinado grupo, o que inclui um conjunto de normas, de valores, de modos de vida, de ritos, assim como uma língua que o grupo transmite, elementos que são constitutivos da sua identidade cultural” (CLANET, 1993, *apud* RAMOS, 2001, p. 16).

Contudo, se o relativismo cultural permite reduzir os efeitos do etnocentrismo, ou seja, a tendência para emitir juízos sobre as outras culturas tendo a nossa cultura como referência e como superior, o mesmo não poderá ser utilizado como justificação de todos os comportamentos atribuídos à cultura. A apreensão da diversidade cultural, bem como a perspectiva intercultural reenviam aos conceitos de reciprocidade, de complexidade (MORÍN, 1990). Portanto, segundo o autor, a abordagem intercultural remete-nos a algumas exigências:

- Um esforço pessoal, contra o etnocentrismo, os estereótipos e os preconceitos;
- Um trabalho de afirmação e reafirmação da sua própria identidade cultural e do papel que ela desempenha na construção identitária e social das demais culturas brasileiras;
- Desenvolver processos reflexivos nas universidades, modelos pedagógicos e competências que contribuam na construção de sociedades democráticas e equitativas e de cidadãos e profissionais implicados e responsáveis, que permitam fazer face às diferentes e complexas situações que encontram na sociedade e no mundo do trabalho de conhecimentos e a aprendizagem de uma simples profissão; ou seja, a descontextualização do trabalho pedagógico com finalidade lucrativa;
- Promover a comunicação e a cooperação com os outros nas diferentes atividades humanas;
- Aprender a dialogar com as outras culturas e aprender a conhecer o outro e as suas tradições e culturas;
- Aceitar negociar e propor compromissos de modo a evitar comportamentos de rejeição ou de assimilação;
- Aprender a construir projetos e a encontrar soluções em conjunto para a resolução de conflitos e para a compreensão das relações interculturais e de interdependência cada vez maiores.

As problemáticas do domínio intercultural exigem competências psicológica, social, cultural, pedagógica e comunicacional, baseadas na experiência da alteridade e da diversidade, no equilíbrio entre o universal e o singular, implicando:

- O desenvolvimento de competências individuais que permitam interações sociais harmoniosas entre os indivíduos e as culturas e que promovam uma atitude de descontração, a qual permitirá flexibilizar e relativizar princípios e modelos apresentados como únicos e universais e evitar muitos comportamentos de intolerância e discriminação;
- O desenvolvimento de competências interculturais, sobretudo linguísticas e pedagógicas, que facilitem por um lado, a comunicação intercultural e a consciencialização cultural e, por outro lado, que promovam uma educação e ensino Interculturalmente competentes e educadores e profissionais culturalmente sensíveis e implicados;

- O desenvolvimento de competências de cidadania, que tornem possível o funcionamento democrático das sociedades e das próprias instituições educativas e sociais (RAMOS, 2001, p. 86-88).

Essas razões nos levam a perceber que a busca da perspectiva intercultural de educação, que admita a igualdade dos conhecimentos para além de toda categorização e hierarquização que nos foram impostas pelo etnocentrismo da dominação cultural, pode permitir a revalorização dos saberes locais e a criação das condições para compartilhá-los, em sua perspectiva de complementaridade, que vá para além da mesquinha realidade lógica do saber.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos viável pensar uma educação vinculada à diversidade, sendo necessário enraizá-la a num modo de pensamento e de saber que seja capaz de contextualizar o singular, o particular e o local, de colocar o global em relação com o particular e as partes, de articular a unidade e a pluralidade e de integrar o conhecimento da diversidade cultural e condição humana como necessidade de toda a cultura humanista.

A educação para formar os cidadãos emancipados e humanos, deverá promover o conhecimento e respeito da diversidade cultural, o acesso na equidade, a aprendizagem ao longo da vida, a solidariedade nacional e internacional, a formação de cidadãos não só nacionais, mas também do mundo e, ainda, uma cultura humanista que inscreva os homens e as mulheres no mundo e na tomada de consciência do destino comum a todos os homens (MARÍN, 2009, p. 144).

É indispensável integrar a problemática da diversidade intercultural e da interculturalidade nas suas várias vertentes, na formação dos diversos agentes sociais, sanitários, educativos, judiciais e políticos, seja dos que trabalham nas sociedades industrializadas, confrontadas com um crescente aumento de famílias, crianças e jovens provenientes de outras culturas e de minorias, seja dos que trabalham em países em vias de desenvolvimento ou, ainda, os que trabalham em nível da cooperação internacional, em ações humanitárias ou diplomáticas.

Por este motivo, ressaltamos ao longo do texto algumas experiências proporcionadas pela UFFS no âmbito da formação de professores e no fazer pedagógico crítico-reflexivo. A instituição constitui nesse processo de ensino, pesquisa e extensão intercultural, vinculados aos Componentes Curriculares, às políticas de ação afirmativas, às próprias demandas sociais, as quais a universidade é engajada, um viés para alavancar melhorias sociais, alicerçada na certeza que a educação é um mecanismo transformador do mundo.

Destacamos que o paradigma intercultural introduz a diversidade, a pluralidade, a heterogeneidade, a complexidade e a interdisciplinaridade na pesquisa e na intervenção; permite apreender as situações e os problemas em termos de dinâmicas, de processos, de relações e de estratégias; implica uma atitude de descentralização e uma ética da relação humana e da relação pedagógica; implica o desenvolvimento de competências individuais, interculturais e de cidadania.

Num mundo globalmente interdependente, faz-se necessário uma nova abordagem educacional, política e de cidadania, que incorpore a dinâmica da diversidade cultural e da mudança e os princípios fundamentais dos direitos humanos em estratégias e políticas que promovam o desenvolvimento humano, a igualdade de oportunidades, a conscientização cultural e as competências comunicacionais e interculturais.

REFERÊNCIAS

CANCLINI, Nestor Garcia. **Diferentes, desiguales y desconectados**: mapas de la interculturalidade. Barcelona: Gedisa, 2003.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Culturas Híbridas**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Interculturalidade e Educação**. In: Palestra Proferida no V Colóquio Internacional Paulo Freire, 2005. Disponível em: <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC23/23-Reinaldo.pdf>. Acesso em: 06 set. 2016.

MARÍN, José. Interculturalidade e Descolonização do Saber: Relações Entre Saber Local e Saber Universal, no contexto da Globalização. **Revista Visão Global**, Joaçaba, v. 12, n. 2, p. 127-154, jul./dez. 2009. Disponível em: <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/article/view/617/278>. Acesso em: 03 set. 2016.

MORIN, Edgar. **Introduction à la pensée complexe**. Paris: ESF, 1990.

ORGANIZAÇÃO das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural**. Paris: UNESCO, 2001. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001324/132452porb.pdf>. Acesso em: 02 set. 2016

RAMOS, Natália. Comunicação, cultura e interculturalidade: para uma comunicação intercultural. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, Coimbra, v. 35, n. 2, p. 155-178, 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoem-questao/article/download/3941/3208>. Acesso em: 02 set. 2016.

DIFICULDADES ESCOLARES NA EDUCAÇÃO MORAL DAS CRIANÇAS NA ERA DIGITAL: A PROXIMIDADE COM A TECNOLOGIA INTERFERE NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL?

Cristiane Elizete Fiorese
Universidade do Oeste de Santa Catarina – Unoesc
cristiane.fiorese@unoesc.edu.br

Maria Teresa Ceron Trevisol
Universidade do Oeste de Santa Catarina – Unoesc
mariateresa.trevisol@unoesc.edu.br

Eixo temático 3: Relações sociais e espaços educativos
Categoria: Comunicação oral

RESUMO

O objetivo desse texto é analisar as dificuldades escolares na educação moral das crianças considerando sua proximidade com a tecnologia. Em meio às mudanças socioculturais e dificuldades que enfrenta a sociedade, a escola assume papel fundamental na educação moral dos alunos. A educação moral é uma tarefa que se inicia na família e que pode ser continuada na escola, em caráter complementar. Trata-se de uma tarefa compartilhada entre família e escola. A base empírica desse texto é uma pesquisa que contou com uma amostra composta por dez professoras que atuam na Educação Infantil. A coleta dos dados se deu por meio de um questionário. Os dados analisados enfatizam o desafio da escola em conhecer melhor as crianças, entender como elas pensam e agem, para, então, saber como ensiná-las.

Palavras-Chave: Dificuldades escolares na educação moral. Recursos tecnológicos. Desenvolvimento infantil. Família. Escola.

INTRODUÇÃO

As mudanças sociais decorrentes, principalmente, dos avanços tecnológicos, das necessidades criadas pelo sistema vigente e dos novos paradigmas que movem a humanidade vêm mudando o comportamento, a visão de mundo e os valores das pessoas, que se refletem na sua cultura, rotina e identidade. As vantagens da tecnologia e a funcionalidade dos ambientes virtuais, bem como a facilidade e a rapidez de adquirir e acessar objetos, informações ou pessoas originaram uma cultura imediatista e até um certo comodismo, presentes no jeito de ser da nova geração de crianças e jovens. Acostumados a obter tudo com a rapidez de um “clique”, a cultura da internet adentrou à vida, tornando não só a informação e a comunicação, mas as necessidades e relacionamentos instantâneos.

Os sentimentos e emoções estão mais efêmeros e os interesses, a atenção e os hábitos mais instáveis, logo, os valores, antes sólidos, são outros, tão fugazes quanto as necessidades e objetivos que lhes dão forma, como alerta Bauman (2001), sobre os tempos líquidos, segundo os quais tudo muda muito rapidamente e nada é feito para durar, ser sólido, de forma que as relações sociais não são mais estáveis, concretas.

Estimula-se o consumo; criam-se e descartam-se necessidades a todo instante; estimula-se a satisfação imediata das “necessidades”; ter prevalece sobre ser; cultuam-se padrões estéticos e sociais e promove-se a vaidade, o narcisismo e o egocentrismo. Há uma carência de limites crescente entre: o eu e o outro; direitos e deveres; o certo e o que convém; o saudável e o prejudicial; liberdade e dependência; o que edifica e o que destrói.

Como a sociedade reflete o ambiente em que está inserida, para as crianças nascidas na era digital a tecnologia é algo natural. Isso é positivo, pois tais habilidades as desafiam, exercitam seu raciocínio, suas capacidades e criatividade, o que estimula seu desenvolvimento. Em contraposição, destoam os problemas decorrentes do mau uso da tecnologia, motivados pela imaturidade, deslumbramento e falta de conhecimento ou de orientação: dependência, isolamento, alienação, desequilíbrios de ordem orgânica, motora, psíquica, emocional e afetiva, além dos perigos da superexposição, assédio e violência, principalmente, a partir do uso inadequado das redes sociais.

Por outro lado, cada vez menos as crianças brincam e interagem umas com as outras. Daí resultam menos diálogos, trocas e aprendizados. O resultado da iniciação precoce das crianças no mundo adulto é a diminuição da infância ou descaracterização desta. Postman (1999) alerta sobre o desaparecimento da infância ao verificar que o comportamento, a linguagem, as atitudes, desejos e até a aparência física de adultos e crianças estão cada vez mais indistinguíveis.

Tal realidade é preocupante, pois a infância é um período fundamental na construção da identidade, personalidade e moralidade do sujeito e as consequências de uma educação inadequada se refletem nas sociedades presente e futura. Esses reflexos também se percebem na escola, que vem perdendo espaço na vida das crianças. A verdade é que essa instituição não acompanhou a evolução da sociedade, pois seu mundo está muito distante do mundo das crianças e adolescentes, logo, não consegue despertar o interesse destes.

Contudo, é justamente a educação que pode reverter a realidade porque promove o desenvolvimento humano, e, por consequência, transforma a sociedade. Não uma educação tradicional, centrada na transmissão de conhecimento; não um conhecimento compartimentado em conteúdos isolados, sem conexão uns com os outros, mas uma educação para a cidadania, que promova o desenvolvimento do ser em toda sua complexidade e plenitude e um conhecimento aplicado e interligado, que dê conta do saber produzido pela humanidade e dos valores indispensáveis para a conquista da autonomia, da justiça e da cidadania.

O cenário atual demanda medidas de intervenção educativas. Não um distanciamento das tecnologias ou mídias, mas uma capacitação para o uso moderado e adequado destas, que podem ser de grande benefício para o desenvolvimento humano e a aprendizagem; não um controle coibitivo, mas o estabelecimento de limites; não um código padronizado de conduta a ser obedecido, mas um processo de conscientização na esfera moral, cujo trabalho se inicia na família, mas pode ser continuado na escola, em caráter complementar, de intervenção, jamais de interferência.

Para La Taille (2003) a escola é um importante espaço para trocas sociais, no qual os alunos devem ser preparados para o convívio e exercício da cidadania. Como principal instituição educativa formal, a escola não pode descuidar da formação moral de seus alunos, calcando-se, apenas, na educação intelectual destes, como geralmente acontece.

Frente às resistências enfrentadas pela escola nesse sentido, propõe-se a análise das dificuldades escolares na educação moral das crianças considerando a proximidade destas com a tecnologia. A base empírica desse texto é uma pesquisa descritiva, de cunho exploratório e de natureza qualitativa, tendo como amostra 10 (dez) professoras do município de Joaçaba-SC, que atuam na Educação Infantil, das quais 4 (quatro) de escola pública e 6 (seis) de escola privada. Como procedimento de coleta de dados utilizou-se um questionário composto por questões abertas e fechadas. Como procedimento de análise dos dados efetuou-se a análise do conteúdo das respostas dos pesquisados.

CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA

A infância não é uma fase predefinida e homogênea, que pode ser caracterizada uniformemente em qualquer espaço e tempo, pelo contrário, é uma construção social e histórica, que varia de acordo com a cultura e o contexto social ao longo do tempo. “A criança não é uma categoria natural ou universal, determinada simplesmente pela biologia, nem algo fixo” (BUCKINGAN, 2007, p. 10), o que significa que a ideia que se tem da infância hoje é fruto da visão do mundo contemporâneo, diferente de outras épocas.

Furlanetto (2008) sinaliza que na Antiguidade era considerado indivíduo somente aquele que alcançava a idade adulta. Na sociedade medieval, segundo Ariès (1981), o sentimento de infância ou a consciência da particularidade infantil não existia, razão pela qual, assim que a criança estivesse em condições de viver sem a solicitude constante de sua mãe ou ama, ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes, de forma que a infância foi uma invenção da Modernidade, quando a criança passa a ter trajes diferenciados dos adultos e, pela primeira vez, é considerada uma entidade separada destes, ao mesmo tempo em que surge, no meio familiar, o primeiro sentimento de infância. Já na perspectiva pós-moderna, conforme Frota (2007), a criança é retirada do centro, pois se considera que ela exista por meio de suas relações com os outros, mas em um contexto particular e próprio, não um estado universal, vivido por todos do mesmo modo.

As mudanças sociais e culturais do mundo globalizado, ao par dos avanços tecnológicos, estão formando uma nova concepção de infância, pois a criança está cada vez mais inserida no mundo adulto, cujas características têm incorporado, o que descaracteriza o universo infantil. Postmann (1999) alerta que a linha divisória entre a infância e a idade adulta está se apagando rapidamente, cuja grande responsável é a mídia eletrônica porque torna público o que antes era privado e elimina a exclusividade do conhecimento mundano.

Atualmente, a criança tem acesso, desde muito cedo, a assuntos próprios do mundo adulto, principalmente por meio da mídia. Sensualidade, malícia, agressividade, preconceito, cuidados com o corpo são cada vez mais comuns entre crianças, que comportam-se como adultas, logo, as barreiras entre infância e idade adulta estão cada vez mais tênues.

Um dos grandes vilões dessas mudanças é o consumismo, que transforma os desejos, o modo de vida e os valores das pessoas. “A sociedade de consumo e suas ideologias dominantes promovem um distanciamento do homem

consigo mesmo e com a sua natureza, produzindo uma manifestação típica das grandes sociedades capitalistas da atualidade: o predomínio do ter sobre o ser.” (MOURA, VIANA & LOYOLA, 2013, p. 971).

O consumismo é tamanho que as pessoas vivem em constante busca por satisfação imediata, que dá lugar a novas necessidades, de maneira que nunca estão plenamente satisfeitas, e o que é pior, segundo Baumann (2008), o consumo se tornou fonte de inspiração para a modelagem de uma enorme variedade de formas de vida e padrões de relações entre as pessoas, que são ao mesmo tempo consumidoras e mercadorias, ou seja, objetos.

A infância, como produto do meio em que está inserida, também é redesenhada na sociedade do consumo. A criança é consumidora em potencial de produtos, comportamentos e estereótipos, com os quais se identifica. Tais atributos lhe garantem um pertencimento e conferem certo *status* social, mas de forma superficial, um falso empoderamento, na verdade.

Segundo Momo & Costa (2010), efemeridade, descartabilidade, individualismo, visibilidade, superficialidade e instabilidade são algumas características da realidade infantil de hoje, cujas crianças se esforçam para se inscrever na cultura globalmente reconhecida, consumir os artefatos em destaque na mídia do momento e produzir seu corpo de acordo com o mundo das imagens e do espetáculo. Outra cultura que vem se instalando entre as crianças é a do imediatismo, de forma que elas já não sabem esperar, nem demonstrar interesse por muito tempo para o mesmo fim. Acostumadas a ter tudo o que querem na hora que querem, elas têm dificuldades para ouvir “não” e carecem de limites.

A CRIANÇA E A ESCOLA NA ERA DIGITAL

A tecnologia faz parte da vida das crianças, que as manipulam naturalmente. Veen & Vrakking (2009), denominaram de geração Z as pessoas nascidas a partir da segunda metade da década de 1990, totalmente familiarizadas com as últimas tecnologias digitais, sem nenhuma dificuldade em aprender a lidar com as novidades que aparecem praticamente todos os dias.

O uso dessas tecnologias influencia o modo de pensar e o comportamento das crianças, que estão mais impacientes e inquietas, cujos reflexos se fazem sentir, também, na escola, onde demonstram, segundo Veen & Vrakking (2009) um comportamento hiperativo, com atenção limitada a pequenos intervalos de tempo, além de não conseguirem ouvir falar por muito tempo, de esperarem respostas instantâneas às suas perguntas e serem incapazes de se concentrarem em uma única tarefa. Na percepção de Martins & Castro (2011), quietude e concentração parecem não fazer parte do dia-a-dia dessas crianças, que, muitas vezes, parecem transformar o ambiente escolar em algo entediante, sem estímulos suficientes.

Habituada à rapidez, ao movimento e estímulos das tecnologias, a criança tem dificuldade de se adaptar ao ritmo mais lento da escola. A falta de atenção, de interesse e a indisciplina são, muitas vezes, consequências de falta de motivação. Segundo Martins & Castro (2011), o tempo da escola parece se distanciar do tempo da tecnologia, pois nas instituições escolares tradicionais as tarefas são realizadas uma de cada vez, em silêncio, para que as crianças possam ouvir e concentrarem-se, o que exige o foco de atenção em um ponto de cada vez, ao contrário das tecnologias, que permitem que a atenção e o interesse sejam direcionados a diversos pontos simultaneamente.

Porém, existe um limite entre passatempo e dependência; diversão e escravidão. O problema não é acessar jogos e aplicativos no computador, navegar na internet ou em redes sociais, mas tornar essas atividades um vício, cujas consequências vão da dependência aos transtornos e problemas de saúde, pois “a tecnologia pode tanto informar quanto alienar, ou seja, tornar crianças mais sujeitos, ou mais escravos deste instrumento”. (MARTINS & CASTRO, 2011, p. 632).

Partindo-se do princípio de que tudo em demasia é prejudicial, o que se esperar do desenvolvimento e aprendizagem das crianças, considerando-se a proximidade com a tecnologia, a superexposição à mídia e os fascínios do consumismo? Até que ponto a tecnologia afeta ou favorece a aprendizagem destas crianças? Seria o seu processo de aprendizagem diferente das gerações anteriores? Perguntas como essas são feitas a todo momento por educadores, mas uma resume toda a aflição diante dessa nova geração de crianças: como ensiná-las?

Segundo Eisntein, Estefenon & Abreu (2013), é plausível afirmar que a geração digital seria mais ágil e acelerada, mentalmente falando, do que as gerações anteriores, mas ser rápido em dar respostas não significa ser mais inteligente ou cognitivamente mais hábil. No mesmo sentido, Rivoltella & Fantin (2010) ponderam que, se por um lado, a tecnologia e as mídias favorecem a cognição, ao estimular o raciocínio lógico e outras funções mentais, por outro, a habilidade de fazer várias coisas ao mesmo tempo implica em dividir a atenção ou não ser capaz de concentrá-la, deslocando-a superficialmente de um objeto a outro, segundo uma descontinuidade que é inimiga da reflexão e do aprofundamento.

Dessa maneira, Martins & Castro (2011) supõem que a rapidez proporcionada pelo uso das TIC's induz a uma maneira mais superficial de elaboração cognitiva ao compará-la com a aprendizagem escolar realizada na relação professor-aluno e condicionada à atenção dirigida, vez que o esforço mental investido pelos estudantes no processo de aprendizagem contrasta com o esforço (ou falta de) para lidar com as informações transmitidas pelas TIC's, provavelmente pela tecnologia estar intimamente ligada à diversão e ao fácil acesso às novidades, dos quais a aprendizagem escolar tradicional está mais distante, refreada pela disciplina e pelo esforço necessários às tarefas.

Enquanto as demandas contemporâneas são imediatistas, na escola os conteúdos requerem atenção, concentração e aprofundamento, o que exige maior tempo e dedicação, mas as crianças de hoje são adeptas do não esforço. O contato com a tecnologia tornou a criança capaz de executar várias tarefas simultaneamente, o que tem seus benefícios, mas inibe o aprofundamento necessário ao conhecimento. Um amontoado de informações, na maioria desconexas, não significa conhecimento e, sem conhecimento, não há aprendizagem.

Na verdade, a tecnologia não é negativa; o que é negativo é seu uso excessivo e o fácil acesso a conteúdos impróprios. Utilizada moderadamente, para fins de aprendizagem ou de entretenimento, a tecnologia pode ser uma aliada pedagógica e uma interessante opção lúdica. Segundo Rich (2013), não se deve abraçar nem evitar as mídias, mas usá-las conscientemente, de maneira focada, pois, inerentemente, elas não são malignas nem benéficas, mas podem vir a sê-lo, dependendo de como são usadas.

DIFICULDADES ESCOLARES NA EDUCAÇÃO MORAL DAS CRIANÇAS CONSIDERANDO SUA PROXIMIDADE COM A TECNOLOGIA, CONFORME RELATADO PELAS PROFESSORAS: ANÁLISE DOS DADOS

Questionada a percepção das professoras sobre o comportamento das crianças, em especial, no que se refere às tecnologias, estas relataram que a tecnologia faz parte do mundo infantil, inclusive das crianças de 3 a 5 anos, que já possuem aparelhos eletrônicos e os manipulam com facilidade. Todas afirmaram que o uso das tecnologias interfere no comportamento e no desenvolvimento das crianças. A grande maioria entende que a influência é negativa, mas fatores positivos também foram apontados, como: acesso mais rápido às informações; crianças mais autossuficientes; estímulo ao desenvolvimento cognitivo, à memória, à percepção espacial e temporal e ao raciocínio lógico; crianças mais espertas e ativas. Já os fatores negativos apontados foram: crianças mais isoladas; mais agressivas; perda da essência do brincar; momentos de diálogo mais reduzidos; barreiras na convivência familiar; superexposição; perda de valores.

Questionadas se acreditavam que a proximidade com a tecnologia pode afetar de alguma maneira a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, das 10 professoras somente duas destacaram fatores positivos, mas ainda assim, desde que a tecnologia seja utilizada de forma adequada e sem excessos, como atividades com jogos educativos. As demais professoras entendem que a proximidade das crianças com a tecnologia afeta seu desenvolvimento e aprendizagem, pois muitas abdicam de brincar, sair, relacionar-se com outras crianças para estar na frente de um equipamento eletrônico, numa fase em que as inter-relações são essenciais, além de realizarem cada vez menos atividades físicas.

Existe um mundo dentro do computador que a criança pode acessar e que a leva a isolar-se e não sentir necessidade de sair, brincar, estar com outras crianças. No entanto, brincar é essencial para o seu desenvolvimento porque é assim que ela se apropria da cultura, incorpora o mundo ao seu redor, compõe sua personalidade e se identifica enquanto sujeito. Dessa forma, a proximidade da criança, de modo excessivo, com a tecnologia pode afetar seu desenvolvimento, em todos os sentidos, por se tratar de um processo complexo cujas dimensões são interligadas e interdependentes, de maneira que se uma ou mais estiverem afetadas, as demais também estarão.

A questão 3 solicitava a opinião das professoras sobre a quem cabe a educação na dimensão dos valores e da moral. A família prevaleceu, aparecendo em todas as respostas; 4 (quatro) professoras entendem que esse é um dever somente da família; 4 (quatro) entendem que é um dever da família e da escola; 2 (duas) entendem que é dever da família, da escola e da sociedade; nenhuma das professoras assinalou a resposta religião. Dessa forma, 40% das respostas foi família; 40% família e escola; e 20% família, escola e sociedade. A família apareceu em 100% das respostas. Em outra análise, escola aparece em 60% das respostas, o que demonstra que somente 40% das professoras entendem que a educação moral não é dever da escola. Apenas 20% das professoras incluiu a sociedade na responsabilidade pela educação moral, o que significa que 80% das professoras não considera a sociedade como participante ativa nesse sentido.

A conclusão é positiva, pois a maioria das professoras considera a escola na educação moral das crianças, o que demonstra que o preconceito dentro da própria escola não é o principal empecilho para sua atuação nessa dimensão, mas indica que ainda há resistência. Já a sociedade é sempre corresponsável na educação dos indivíduos, mas somente

20% das professoras percebem isso. O ser humano é um ser social, logo, a cultura da sociedade é sempre parte do próprio indivíduo, a partir de suas leis, normas, usos, costumes e valores.

Solicitada a opinião das professoras sobre a metodologia mais adequada para a intervenção pedagógica no que se refere à dimensão dos valores e da moral, os resultados foram os seguintes: nenhuma professora respondeu que não é responsabilidade da escola; uma respondeu que a metodologia mais adequada é o ensino religioso, o que equivale a 10%; cinco professoras responderam que a metodologia mais adequada é a de projetos e temas geradores, o que corresponde a 50%; nove professoras responderam que a metodologia mais adequada é utilizar situações, exemplos e assuntos do dia-a-dia das crianças, o que corresponde a 90%.

Nenhuma professora assinalou que não é responsabilidade da escola a intervenção na educação moral das crianças, o que conflita com as respostas da questão 3, na qual 40% das professoras compreendem que a educação nessa dimensão é de responsabilidade exclusiva da família. De qualquer forma, todas as professoras entendem que é necessária uma metodologia adequada para se trabalhar essa questão e as duas metodologias apontadas foram: projetos e temas geradores e exemplos e assuntos do dia-a-dia, prevalecendo esta última. Ambas as opções são adequadas, pois sempre é possível se aproveitar um acontecimento ou assunto do cotidiano das crianças para iniciar uma reflexão filosófica ou moral, assim como projetos e temas geradores são ótimas opções para se trabalhar temas específicos mais aprofundados.

Finalmente, questionadas sobre as dificuldades que enfrentam no encaminhamento das situações relacionadas ao cotidiano das crianças no que se refere à dimensão dos valores e da moral, as professoras centralizaram as dificuldades em três respostas: nas crianças, na família e na relação família-escola. A principal dificuldade relatada foi o comportamento das crianças: a falta de respeito e de limites; crianças que não sabem ouvir não, que não sabem esperar; que querem ser o centro das atenções; que têm dificuldades no convívio social em atividades de grupo; crianças egoístas, que se consideraram superior aos outros, que zombam de sua maneira de ser e aparência física (*bullying*). A segunda grande dificuldade, na opinião das professoras, está na família: quando a “verdade” (grifo nosso) não é bem aceita pelos pais; quando a família repassa para a escola a responsabilidade da educação dos seus filhos; e a cultura familiar. Outro grande obstáculo identificado pelas professoras foi a relação família-escola: a dificuldade de se criar condições para o desenvolvimento de procedimentos de intervenção, de reflexão e alternativas para equacionamento das dificuldades apresentadas.

Uma queixa recorrente das professoras é a carência de limites entre as crianças. Nesse sentido La Taille (2003) alerta que, se as crianças e jovens são um reflexo da sociedade em que vivem e se muitos carecem de limites, tal sociedade também deve estar desprovida de limites. Já Goergen (2007) sinaliza para o problema da disciplina e da autoridade nos dias atuais, quando se tornou comum a rejeição a qualquer tipo de autoridade, em uma sociedade que endeusa a inexistência de limites, o que se reflete na família e na escola, já que filhos e alunos articulam uma difusa reivindicação de igualdade com relação aos pais e professores e resistem em reconhecer o princípio da autoridade, em nome do qual se possa exigir disciplina.

Esta não é uma tarefa exclusiva da família. A escola, em especial, o professor, exerce papel fundamental nesse sentido. Assim como a família, a escola também se inquieta com o comportamento das crianças e se questiona sobre a melhor maneira de construir limites sem ser autoritária, punitiva e restritiva. Para La Taille (2003), liberdade com responsabilidade é a alternativa: nem ser permissivo e satisfazer todas as vontades das crianças, nem ser autoritário e privá-las de tudo, mas manter um equilíbrio, de maneira que a criança seja livre e aja com prudência e responsabilidade por iniciativa própria.

A construção de limites deve ser um exercício de conscientização e sensibilização, na direção da autonomia. É necessário, conforme Machado (2002), dialogar com as crianças, explicar-lhes as regras e o porquê delas. Estabelecer limites não é impor uma série de comportamentos, de fora para dentro, mas ajudar a criança a compreender as normas e valores, de forma a interiorizá-los e integrá-los a sua personalidade, do contrário, externos a elas, funcionam como regras que se cumprem por obrigação, não por uma conduta autônoma, de se fazer o certo porque se considera certo, de se fazer o bem porque se acredita no bem e de ser justo pela satisfação de sê-lo.

A escola é, depois da família, a instituição social de maior influência no desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Sua participação vai além do conhecimento formal institucionalizado, incidindo direta ou indiretamente na formação moral, na construção da autonomia e preparação para o exercício da cidadania. La Taille & Cortella (2005) defendem a escola como a única instituição que ainda tem legitimidade social para a educação de valores por ser a única que, no fundo, diz respeito a todos, na qualidade de alunos, professores, pais ou irmãos de alunos. Mas, há quem diga que a educação moral é responsabilidade exclusiva da família e qualquer encaminhamento da escola nesse sentido é visto como intromissão ou interferência, cujo pensamento é compartilhado, inclusive, por muitos educadores.

Por outro lado, pode acontecer da família se omitir da educação infantil e delegar à escola essa obrigação. Conforme Menin (1996), o compromisso de educar moralmente as crianças e adolescentes é tanto da família como da escola, mas há uma discordância sobre o quanto cabe a uma ou outra, em um processo de cobrança mútua e jogo de culpa, com a família atribuindo a educação dos seus filhos à escola, principalmente, em decorrência da falta de tempo, e a escola se responsabilizando apenas pelo desenvolvimento de competências intelectuais e atribuindo à família a responsabilidade sobre a educação moral dos seus filhos.

Na verdade, a educação das crianças deve ser responsabilidade e tarefa compartilhadas entre família e escola, pois esta dá continuidade ao trabalho iniciado por aquela, o qual se prolonga por toda a vida. Entretanto, seria um equívoco supor que família e escola são as únicas responsáveis pela formação moral das crianças. Goergen (2007) considera a tarefa da educação moral um compromisso da sociedade e de todas as suas instituições políticas, jurídicas, midiáticas e educacionais, não apenas dos pais e da escola.

Há ainda o caráter subjetivo do indivíduo na sua caminhada educativa, pois este é livre e dotado de inteligência, logo é responsável por suas escolhas e decisões, de maneira que “[...] a formação moral é sempre o trabalho do educando realizado com a ajuda de especialistas para enfrentar problemas de valor” (PUIG, 1998, p. 230). Porém, valores não se ensinam; se constroem. Não são conteúdos que se “transmitem” de professor para aluno. Trata-se de um processo complexo, que exige força de vontade e empenho de ambas as partes: do que educa e do que é educado. Trata-se de um processo de desenvolvimento que se inicia em casa, se amplia na escola e se prolonga por toda a vida.

Se fosse simples processo de aprender normas e valores, bastaria ao professor relacionar todas as regras de conduta e repassá-las aos alunos, que por sua vez, as reproduziriam. Para Goergen (2007), tematizar a educação moral não significa promover a internalização mecânica ou literal de normas como se fossem regras absolutas, mas conduzir o aluno ao mundo do agir moral por um processo pedagógico e reflexivo para que as normas sejam percebidas como parâmetros mínimos necessários das relações humanas, do respeito à vida e da dignidade humana. Piaget (1994) já dizia que enquanto a regra for externa à criança, esta se mantém na condição de heteronomia e não de autonomia moral, que só será alcançada quando ela for capaz de agir eticamente por iniciativa própria e não por coação adulta, afinal, como afirma Menin (1996), aprender a moral depende de descobri-la nas relações com os outros, pois não se aprende solidiedade, honestidade, correte de ações ou justiça ouvindo a respeito, mas somente sendo solidário com, honesto com, agindo sobre e assim por diante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Duas palavras de ordem definem a missão da escola nos dias atuais: mudança e desafio. Mudança interna, na estrutura, conceitos e metodologias, e externa, na sua atuação em sociedade, como agente de transformação e desenvolvimento. Desafio frente à realidade digital: dinâmica, instantânea, estimulante e inconstante, e à escolar: lenta, constante, linear e previsível, no sentido de adaptar-se e conhecer melhor as crianças para saber como ensiná-las, pois metodologias tradicionais já não funcionam com elas.

A escola não acompanhou o avanço da tecnologia e segue com a mesma estrutura, metodologias e conteúdos do passado, ou seja, enquanto o mundo olha para frente, a escola segue olhando para trás, esquecendo-se de que as crianças já não são as mesmas. Belloni & Gomes (2008) sinalizam que no campo da educação há necessidade de se conhecer melhor os alunos porque a escola já não compreende a criança, que parece falar e escrever outra língua, que sabe coisas que o professor e os pais não conhecem ou entendem muito bem, o que muda a lógica tradicional sobre o adulto-que-sabe e a criança-que-não-sabe.

O professor é peça-chave nesse processo, já que é o elo de ligação mais próximo da escola com a criança. Um de seus principais desafios é trazer o mundo da criança para dentro da escola sem esbarrar nas inconformidades próprias dos excessos dessa geração, mas aproveitar as qualidades e benefícios das tecnologias em atividades educativas.

A forma como é utilizada a tecnologia faz toda a diferença já que o problema não está nela, mas no seu uso inadequado. O cuidado que os professores devem ter nessa aproximação é não permitir que os encantamentos do mundo digital sejam maiores que o conhecimento, pois, como alertam Martins & Castro (2011) “é dado um mundo às crianças, mas há o perigo de um empoderamento vazio”.

Esse é o papel da educação escolar: promover o conhecimento, mas sem o esquecimento dos valores porque, como formadora de consciências, a escola participa direta ou indiretamente da formação moral das crianças, o que lhe confere uma grande missão e, ao mesmo tempo, responsabilidade. Dessa forma, não há alternativa para a escola senão a educação integral das crianças, preparando-as para a vida plena e a cidadania, por meio do aprimoramento das múltiplas

competências do ser em todas as suas dimensões. A escola do futuro requer uma formação que abrace o ser humano em toda a sua complexidade.

Portanto, é dever da escola, assim como é da família e da sociedade, a educação moral das crianças, o desenvolvimento da autonomia e a capacitação para o exercício da cidadania. Num mundo em que os valores estão sendo substituídos por hábitos imediatistas, superficialistas, individualistas, narcisistas e hedonistas, a escola deve ser aquela que abre caminhos para o conhecimento, não somente teórico, mas prático e significativo; o conhecimento de si mesmo, do outro, dos valores e da virtude.

Segundo Oliveira, Caminha & Freitas (2010), a escola precisa passar por um processo de autorreflexão e, por meio deste, visualizar práticas educativas que possam contribuir na transformação do comportamento humano, com a valorização da autonomia, convivência compartilhada e respeito para com os semelhantes. Contudo, ao assumir uma postura transformadora a escola enfrentará muitas dificuldades, a começar por si mesma, mediante a resistência de seus próprios professores, seja por insegurança ou desconhecimento, tendo na sua relação com a família outra grande barreira a ser vencida, já que existe um conflito sobre a educação das crianças.

Por meio do estudo realizado identificou-se que as maiores dificuldades de participação da escola na educação moral das crianças residem nos três principais atores do processo: de um lado a família, no outro a escola e no meio a criança. No entanto, a escola, como instituição social consciente, pode dar o primeiro passo para a superação desses obstáculos, firmando uma parceria com a família e trazendo-a para o ambiente escolar, no intuito de promover o desenvolvimento da criança em todas as suas dimensões e capacitá-la para o exercício da cidadania, com autonomia e empatia, por meio da educação integral, que é essencial para a formação do ser humano ético, consciente de seu lugar, direito e deveres no mundo, pois o conhecimento por si só não garante seu desenvolvimento se não estiver intimamente ligado aos sentimentos, emoções, valores e virtudes.

REFERÊNCIAS

- ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BAUMANN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- _____. **Vida para Consumo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.
- BELLONI, M. L.; GOMES, N. G. Infância, mídias e aprendizagem: autodidaxia e colaboração. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 29, n. 104, oct. 2008.
- BUCKINGHAM, D. **Crescer na era das mídias: após a morte da infância**. São Paulo, Loyola: 2007.
- CORTELLA, M. S.; LA TAILLE, Y. de. **Nos labirintos da moral**. Campinas: Papirus, 2005.
- EINSTEIN, E; ESTEFENON, S; ABREU, N. **Vivendo esse mundo digital: impasses na saúde, na educação e nos comportamentos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2013.
- FANTIN, M.; RIVOTELLA, P. C. Crianças na Era Digital: desafios da comunicação e da educação. **REU**, Sorocaba, v. 36, n. 1, jun. 2010.
- FROTA, A. M. M. C. Diferentes concepções da infância e adolescência: a importância da historicidade para sua construção. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, jun. 2007.
- FURLANETTO, B. H. Da infância sem valor à infância de direitos: diferentes construções conceituais de infância ao longo do tempo histórico. VII Congresso Nacional de Educação – Educere. **Anais...** Curitiba, 2008, p. 2704-2717. v.1.
- GOERGEN, P. Educação moral hoje: cenários, perspectivas e perplexidades. **Educação e Sociedade**. São Paulo, v. 28, n. 100, 2007.
- LA TAILLE, Y. de. **Limites: três dimensões educacionais**. São Paulo: Ática, 2003.
- MACHADO, M. M. **O brinquedo-sucata e a criança**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

MARTINS, L. T. & CASTRO, L. R. de (2011). Crianças na contemporaneidade: entre as demandas da vida escolar e da sociedade tecnológica. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, Colômbia, v. 2, n. 9, 2011.

MENIN, M. S. de S. Desenvolvimento moral. In: MACEDO, L. de (org.). **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

MOURA, T. B; VIANA, F. T; LOYOLA, V. D. Uma Análise de Concepções Sobre a Criança e a Inserção da Infância no Consumismo. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 2, n. 33, 2013.

MOMO, M; COSTA, M. V. Crianças escolares do século XXI: para se pensar em uma infância pós-moderna. **Cad. Esqui**, São Paulo, vol. 40 n. 141, dec. 2010.

OLIVEIRA, G. M. de; CAMINHA, I. de O; FREITAS, C. M. S. M. de. Relações de convivência e princípios de justiça: a educação moral na escola. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, vol. 14, n. 2, jul./dec. 2010.

PIAGET, J. **O Juízo Moral na Criança**. São Paulo: Summus, 1994.

POSTMANN, N. **O Desaparecimento da Infância**. Tradução: Suzana Menescal de A. Carvalho e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia Editorial, 1999.

PUIG, J. M. **A construção da personalidade moral**. São Paulo: Ática, 1998.

RICH, M. As Mídias e seus efeitos na saúde e no desenvolvimento de crianças e adolescentes: reestruturando a questão da era digital. In: EINSTEIN, E; ESTEFENON, S; ABREU, N. (Org.). **Vivendo esse mundo digital: impasses na saúde, na educação e nos comportamentos sociais**, Porto Alegre: Artmed, 2013.

VEEN, W; VRAKKING, B. **Homo zappiens: educando na era digital**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

RELATOS DE ALUNOS ADOLESCENTES SOBRE AS REGRAS E RELAÇÕES DE CONVIVÊNCIA EM UMA ESCOLA INTERNATO

Luciane Baseggio Vendruscolo
Instituto Federal Catarinense - Campus Concórdia
luciane.baseggio@ifc-concordia.edu.br

Maria Teresa Ceron Trevisol
Universidade do Oeste de Santa Catarina – UNOESC
mariateresa.trevisol@unoesc.edu.br

Eixo temático: Relações Sociais e espaços educativos
Categoria: Comunicação Oral

RESUMO

Esse trabalho analisa como alunos de uma escola internato organizam-se e relacionam-se no convívio com seus pares diante das normas disciplinares da instituição. A base empírica do texto é uma pesquisa descritiva, de cunho exploratório e de natureza quanti-qualitativa. Os dados evidenciam que no mundo do internato as regras informais criadas pelos alunos se sobrepõem as regras do regimento, e, na maioria das vezes são geradoras de conflitos, decorrentes de arranjos, ajustamentos existentes e praticados nesse local. Constatou-se a existência de diferentes grupos com relações hierárquicas e escalonadas, porém os alunos demonstram união entre os pares para resistir e burlar o regimento disciplinar. Os alunos indicam a necessidade da revisão do atual instrumento regulador.

Palavras-chave: Normas de convivência na instituição educativa. Alunos do ensino médio. Escola em regime de internato.

INTRODUÇÃO

É comum encontrarmos nos ambientes escolares uma gama de normas que orientam o comportamento dos seus alunos constando uma extensa lista de deveres e direitos para serem respeitados. Sabemos que assegurar o respeito e a individualidade de cada integrante no ambiente escolar não é tarefa fácil para a escola, por envolver comportamentos múltiplos de todos que integram aquele meio. Tornar a convivência escolar cordial, prazerosa, de respeito e apropriada para a aprendizagem é a premissa de um regimento que busca o desenvolvimento integral do aluno perspectivando a formação de um cidadão que desenvolva comportamentos aceitáveis em sociedade visando o bem comum.

No entanto, observa-se que mesmo havendo em cada instituição escolar um regimento disciplinar e/ou normas reguladoras que orientam o comportamento adequado, problemas como indisciplina, conflitos e violência tem sido recorrente nos ambientes escolares levando-nos a questionar a eficácia desses instrumentos para coibir os comportamentos inadequados.

Se uma escola de turno regular em que os alunos permanecem somente em um determinado período que estão estudando, matutino ou vespertino, é comum à ocorrência de situações de desrespeito, conflitos e descumprimento de normas, como seriam então as situações relacionadas ao comportamento de adolescentes que estudam e moram em uma escola internato?

O texto analisa como alunos de uma escola internato organizam-se e relacionam-se no convívio com seus pares diante das normas disciplinares da instituição. A base empírica deste texto foi constituída por dados de uma pesquisa descritiva, de cunho exploratório e de natureza quanti-qualitativa realizada no decorrer do Mestrado em Educação. A amostra foi composta por 174 alunos internos do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao ensino médio, abrangendo as 3 séries, e 2 ex-alunos do respectivo curso, totalizando 176 participantes. Os dados foram coletados por meio de um questionário, envolvendo os 174 internos, e de uma entrevista com questões semiestruturadas, envolvendo 9 sujeitos, dos quais, 3 eram da primeira série, 2 da segunda, 2 da terceira e 2 eram ex-alunos. Assim, a fim de preservar a identidade dos sujeitos participantes da entrevista, foram identificados com a sigla “Ent”, nos recortes de suas falas, sendo enumeradas de forma sequencial, de Ent1 a Ent9. Já os sujeitos participantes do questionário, foram identificados pela sigla “A”, variando a numeração de A1 a A174.

A ESCOLA INTERNATO: O COTIDIANO E A DINÂMICA DAS RELAÇÕES NESSE ESPAÇO

O entendimento do termo “instituição total”, definido por Goffman (2010), é fundamental para compreendermos as relações que ocorrem no mundo do internato, pois entende-se que o regime de internato apresenta muitas das características apontadas por esse autor, em seus estudos, que ajudam a desvelar o cotidiano e a dinâmica da convivência no mundo do internado. Segundo ele, a instituição total é “[...] um local de residência e trabalho onde um grande número de indivíduos com situação semelhante, separados da sociedade mais ampla por considerável período de tempo, levam uma vida fechada e formalmente administrada” (GOFFMAN, 2010, p. 11).

O autor enumera, a *grosso modo*, as instituições totais em cinco agrupamentos, entre elas, as “[...] estabelecidas com a intenção de realizar de modo mais adequado alguma tarefa de trabalho, e que se justificam apenas através de tais fundamentos instrumentais: quartéis, navios, **escolas internas**, campos de trabalho [...]” (GOFFMAN, 2010, p. 17, grifo nosso).

Goffman (2010) descreve procedimentos adotados pelas instituições totais na chegada do novo integrante ao estabelecimento, que, segundo ele, mortificam o seu eu. “O novato chega ao estabelecimento com uma concepção de si mesmo que se tornou possível por algumas disposições sociais estáveis no seu mundo doméstico. Ao entrar, é imediatamente despidido do apoio dado por tais disposições” (GOFFMAN, 2010, p. 24). A restrição de sua liberdade e privacidade, o espaço ainda desconhecido, o convívio coletivo com estranhos, o despojamento, a retirada de seus pertences impõe mudanças radicais no seu jeito de ser, causando “mutilações” no seu eu.

A chegada dos novatos ao internato escolar requer atenção, pois, além da recepção oferecida pela Instituição, haverá as “boas-vindas” oferecidas pelos já residentes. Sobre essa questão, Goffman (2010, p. 27) destaca: “os processos de admissão e os testes de obediência podem ser desenvolvidos numa forma de iniciação que tem sido denominada “as boas vindas” – onde a equipe dirigente o os internados, ou os dois grupos, procuram dar ao novato uma noção clara de sua situação”.

Há uma relação hierarquizada estabelecida e demarcada entre os internos, logo na chegada, que colocam o novato em uma condição inferior à condição dos que já residem no internato há algum tempo, os “[...] outros internados dão ao indivíduo nomes obscenos, podem xingá-lo, indicar suas qualidades negativas, ‘gozá-lo’, ou falar a seu respeito com outros internados como se não estivesse presente” (GOFFMAN, 2010, p. 30-31).

Consoante com o processo de adaptação ao novo ambiente, aos novos colegas e às normas da Instituição, definidos por Goffman como ajustamentos primários, o novato depara-se também com o que o autor definiu de “ajustamentos secundários”, ajustamentos esses que emergem nesse ambiente e se constituem “sistema de privilégios”, criados e organizados por seus internos e que não são permitidos pela Instituição. Esses códigos e regras informais orientam muitas das condutas no mundo dos internados. “[...] podemos predizer que o grupo de internados criou algum tipo de código e alguns meios de controle social informal para impedir que um internado informe a equipe dirigente quanto aos ajustamentos secundários de outro” (GOFFMAN, 2010, p. 54-55).

É nesse espaço criado pelas regras informais, como salienta o autor, que “o sistema de privilégios parece dar o principal esquema dentro do qual ocorre a reorganização do eu [...]” (GOFFMAN, 2010, p. 55). Os participantes se amparam, e os ajustamentos funcionam “[...] como uma influência reorganizadora, é processo de confraternização, através do qual pessoas socialmente distantes desenvolvem apoio mútuo e resistência a um sistema que os forçou à intimidade numa única comunidade igualitária de destino” (GOFFMAN, 2010, p. 55).

Foucault (1987), em sua obra “Vigiar e punir”, indaga a respeito dos “mecanismos” que ao longo dos tempos têm sido adotados e que têm como alvo o sujeito. Ao tratar da “disciplina”, enfoca no “poder disciplinar e normalizador” e permite vislumbrar como a normatização opera nas instituições escolares, configurando-se ao longo da história em relações de poder que incidem na hierarquização e estratificação dos indivíduos.

O autor destaca, na obra citada, a grande descoberta do corpo como objeto e alvo de poder na época clássica. A partir dessa descoberta, “encontraríamos facilmente sinais dessa grande atenção dedicada então ao corpo – ao corpo que se manipula, se modela, se treina, que obedece, responde, se torna hábil, ou cujas forças se multiplicam” (FOUCAULT, 1987, p. 117). Por isso, Foucault (1987, p. 118) define que os “métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõe uma relação de docilidade-utilidade, são o que pode-se chamar a disciplina”. Logo, esses modelos abrangeriam não somente o exército, mas também a escola, o hospital e outros estabelecimentos fechados, tornando-se fórmulas gerais de dominação.

O contemporâneo Benelli (2004, p. 3), amparado nos estudos de Goffman e de Foucault, analisa a produção da subjetividade no contexto e funcionamento das instituições totais. Em seu artigo “A instituição total como agência de produção de subjetividade na sociedade disciplinar” (2004, p. 3), declara que:

Elas ainda tendem a funcionar de modo clássico, tal como foram mapeadas por Goffman e Foucault, permanecendo alheias às sofisticações tecnológicas ou, em muitos casos, incorporando novidades informáticas sem maiores transformações estruturais. Esse instrumental teórico possibilita ainda uma invenção profissional crítica nessas instituições, permitindo-nos um posicionamento ético congruente com a lógica da produção de subjetividade singularizada ao ocuparmos as brechas disponíveis na conjuntura atual.

Para o autor esses estabelecimentos ainda mantêm muitas práticas de modelagem de subjetividade, geradas nos primórdios de sua implantação, estruturadas a fim de atender à dinâmica de funcionamento e à regulação desse ambiente, apresentando vicissitudes que precisam ser desveladas sob um olhar crítico, reflexivo e ético para compreender em que medida tais práticas vão sendo reproduzidas entre seus participantes, por meio das múltiplas relações que se estabelecem, por interesse, necessidade, coerção ou espontaneidade.

Para Benelli (2003, p. 137), “a produção da subjetividade remete fundamentalmente ao plano micropolítico, microfísico das relações instituintes e instituídas da formação, no contexto do internato escolar”. Esse aspecto merece atenção no cotidiano da vida dos internos, uma vez que se observa relações de força, presentes e atuantes de forma constante no ambiente da Instituição pesquisada.

QUE REGRAS ORIENTAM AS RELAÇÕES NO INTERNATO?

Os alunos internos ao chegarem na Instituição recebem cópia do Regulamento Disciplinar e cópia do Regulamento de Moradia, essa prática adotada pela Instituição visa garantir que todos conheçam as regras regimentadas e as cumpram. Porém, conforme o referencial teórico apresentado é possível observar nesses ambientes uma sociedade em miniatura e estruturada, utilizando-se do poder de controle, organizada pelos diferentes grupos existentes no mundo do internato, e cada grupo ocupa o seu devido lugar, conforme os ajustamentos que foram criados, a fim de garantir alguns “privilégios” que lhes permitem atuar com restrita autonomia.

Buscando conhecer a existência dessas regras informais no internato questionou-se os sujeitos participantes da pesquisa sobre as normas informais estabelecidas pelos alunos internos no regime de moradia e obteve-se o seguinte resultado: 75,29% dos alunos pesquisados responderam sim a essa questão, e 24,71% responderam que não existem regras informais. É possível verificar a confirmação expressiva sobre a existência das normas informais no internato.

Nessa direção, Goffman (2010, p. 49) destaca que “[...] ao mesmo tempo em que o processo de mortificação se desenvolve, o internado começa a receber instrução formal e informal a respeito do que aqui será denominado sistema de privilégios”, ou seja, do mesmo modo que recebem as orientações institucionais, os novatos recebem as orientações informais dos já internos.

A afirmação de que as regras informais prevalecem na convivência no internato também é contemplada nos relatos dos sujeitos pesquisados que participaram da entrevista.

Prevalecem no alojamento as regras informais. Sem dúvida alguma. (Ent3)

Olha, na verdade, tem a regra do regimento, mas no bloco não adianta muito. Então, acabam prevalecendo as nossas regras. (Ent7)

É uma regra informal, vamos dizer, funciona do lado bom e do lado ruim, cada um ali tem um pensamento. (Ent6)

Nas narrativas dos sujeitos entrevistados, há a possibilidade de observar que no alojamento, entre os alunos, as regras formais instituídas pela Instituição não são determinantes nas relações e condutas dos internos, pois, como é possível verificar nos depoimentos colhidos, são as regras informais que prevalecem naquele ambiente e determinam as relações de convivência entre os internos.

Essa constatação faz refletir sobre uma das características das instituições totais indicadas por Goffman (2010, p. 20), “desenvolvem-se dois mundos sociais e culturais diferentes, que caminham juntos com pontos de contato oficial, mas com pouca interpenetração”, ou seja, de um lado, o mundo dos internos, do outro, o mundo na percepção da escola, ambos no mesmo ambiente espaço, mas, ao mesmo tempo, apresentam-se distantes, em que cada qual se mantém em sua organização.

Sendo as regras informais, segundo os sujeitos da pesquisa, determinantes no convívio no ambiente internato, é importante conhecer o que elas representam para os internos. Constatou-se que 82,18% dos participantes indicaram a alternativa, “elas têm muita importância, pois é uma forma encontrada pelos internos para viver no internato”.

Assim, para compreender melhor a natureza dessas regras, perguntou-se aos alunos: Quem estabelece a grande maioria das regras informais? A terceira série foi indicada como responsável pela determinação das regras por 65,54% dos alunos.

Evidencia-se nas respostas dos sujeitos entrevistados algumas regras que são determinadas pela 3ª série, e que apareceram em outras situações que foram relatadas pelos alunos.

Tem que obedecer aos formandos. Não tentar querer não obedecer a eles assim... [silêncio] dá problemas depois. Eles dizem que são superiores a nós, têm mais poder que nós, esses são os argumentos deles, e nós temos que seguir eles. (Ent5)

O terceiro ano que é maior, mais velho, estipula as regras informais, aí ele chega lá e fala, e o aluno tende a obedecer [...] O terceiro ano tem a preferência de mandar no primeiro. Daí vai lá, cobra capelinha, cobra dinheiro. Primeiro ano tem que dar dinheiro para terceiro ano ou pagar coca, ou qualquer coisa assim, às vezes dar objetos pessoais também. (Ent8)

Os depoimentos dos entrevistados da pesquisa revelam que as regras informais instituídas pelos alunos colocam à prova a eficiência do Regulamento Disciplinar que vigora na Instituição, mediante a manipulação exercida pelos grupos que lideram a organização informal no internato. Relatos apresentados pelos sujeitos pesquisados elucidam algumas situações que ocorrem no internato sob a orientação das regras informais que revelam essa situação:

Uma das coisas é quando o terceiro vinha lá no quarto, pegava um aluno do primeiro e ia lá pra limpar o quarto, “você tem que limpar o quarto pra nós”. Eu considero isso errado, a pessoa devia se conscientizar e saber que cada um tem o dever de limpar o seu quarto, não de limpar o quarto do outro, porque, se foi ele quem sujou, ele que deveria limpar, não ir lá pegar um aluno do primeiro pra extorquir. (Ent8)

Aos olhos de quem fiscaliza a rotina no internato, o cumprimento do que está estabelecido para os alunos no regimento institucional parece estar normal e tudo sob controle, mas os relatos dos alunos revelam os arranjos que ocorrem sob a determinação das regras informais, inclusive algumas delas se mostram com características repressivas e oportunistas.

Verifica-se que, na imposição das regras informais, os alunos determinam obediência dos novatos aos formandos e, na determinação das regras informais, utilizam dispositivos que cerceiam o grupo, a fim de torná-los obedientes e úteis. Cabe aqui uma importante reflexão sobre os dispositivos institucionais presentes nas instituições totais destacados nos estudos de Benelli (2003, p. 101): “sujeitos são fundados no interior das práticas, sujeitos ao mesmo tempo constituídos no e constituintes do cotidiano institucional”. Nessa lógica, utiliza-se mecanismos que segregam, modelam, incidem diretamente sobre cada sujeito por meio da disciplina e ao mesmo tempo se está produzindo esses saberes na instituição, que se fazem sentir nas relações do cotidiano escolar.

Outro argumento apresentado pelos sujeitos pesquisados refere-se aos acordos entre os alunos em relação à aplicação das penas previstas no regimento, pois, quando não há a prova concreta sobre quem de fato cometeu a infração, eles organizam-se para que as consequências sejam as menores possíveis, com o propósito de garantir a permanência dos alunos no internato.

Se eu sou pobre, digamos assim, que eu não tenha condições de pagar uma pensão, um outro aluno que tem condições, ou que não tem nada na ficha, assume. Ele assume porque você continua no colégio, você não vai levar a culpa, você dividiu, o que ia para a tua ficha e mandar você embora, agora, vai para a minha ficha, e nós dois continuamos, os dois pagaram as horas, eu assumi no teu lugar, e, a hora que eu precisar de você, você vai me ajudar. Entendeu? (Ent 3)

A união dos alunos em torno das questões relativas às punições que lhes são cabíveis por causa do envolvimento deles em situações de inobservância ao que está estabelecido no Regulamento chama a atenção.

Sobre o sistema disciplinar vigente na Instituição, apresenta-se um argumento de um sujeito entrevistado que demonstra a vontade de participação dos alunos na construção de novas normas regimentais:

O sistema está montado, no momento que alguém desafia ou questiona o sistema, é muito mais prático estar transferindo o aluno ou punindo o aluno, independente da forma que eles utilizam-se para isso, do que eles procurar corrigir o sistema nas falhas que tem. Até em meio a essas questões, às vezes, alunos são punidos indevidamente sim. (Ent2)

Os resultados da investigação efetuada indicam a ausência de espaços para o diálogo, a reflexão e a avaliação crítica da prática escolar envolvendo todos os atores que vivem nesse ambiente, no que se refere principalmente ao internato, à sua organização e às relações interpessoais presentes. A escola pesquisada deveria iniciar um processo de reflexão tendo como base esta sugestão de Alarcão (2001, p. 18): “sendo a escola um lugar, um tempo e um contexto, sendo ela organização e vida devendo ela espelhar um rosto de cidadania, que escola temos e que escola precisamos ter?”.

Apresenta-se uma narrativa de um sujeito entrevistado que demonstra nitidamente a separação entre as diferentes séries e a atuação dos alunos já internos sobre os novatos:

Normalmente, cada ano é um núcleo fechado. O terceiro e segundo ano já estão aí, estão moldados, estão prontinhos, e o primeiro ano chega, vai sofrendo ajustes desse molde e vai continuar e, quando chegar no terceiro ano, vai estar igual àquele terceiro ano que ele sofreu ajustes, maturação, igualzinho. (Ent2)

A narrativa do Ent2 sugere que o aluno interno, a partir de seu ingresso no internato, sofre ajustes que o conduzem ao modelo culturalmente instituído naquele ambiente. Esses ensinamentos aos novatos ocorrem a partir das relações interpessoais, no repasse das experiências pelos já internos. Sobre a importância das relações interpessoais para aprender, Alarcão (2001, p. 32) destaca que “as relações interpessoais são laços ou redes de laços que ligam e interligam as ações das pessoas entre si. É nessa trama, que às vezes também nos trama, que as pessoas são, conhecem, sentem, agem, aprendem e vivem”. Considerando a importância da integração dos saberes da vida aos saberes da escola, Hengemühle (2011, p. 62) nos ensina:

Exercitar o aluno na reflexão de problemáticas da realidade, trabalhar conteúdos (fórmulas, textos...) que possam ajudá-lo a compreender os fenômenos e contexto, ou a resolver situações-problema e a (re)construir o meio parece-nos uma questão muito pertinente para assentar as bases da educação contemporânea.

Diante do que a pesquisa revela, é necessário que cada profissional que participa do processo educativo da instituição busque conhecer e integrar os saberes do viver no internato com os saberes de sala de aula. Há a necessidade de que seja repensado o atual regimento disciplinar em razão de todas as questões apontadas pelos alunos na pesquisa. Sobre esses dispositivos da disciplina adotados pelas escolas, Aquino (2003, p. 20) ressalta: “mais drasticamente: forjaram-se medidas de enquadramento penal dos hábitos do alunado, de acordo com regulamentos, estatutos, códigos múltiplos”. Essa observação do autor é verdadeira e está muito presente nas instituições escolares. Compreende-se que os educadores estão diante de uma situação bastante conflitante, pois a estrutura no que diz respeito às questões organizacionais das escolas, na atualidade, guardadas as devidas proporções, ainda se encontram arraigada nas descobertas do século XVIII, pois, a partir desse período, o tempo e o espaço escolar organizaram-se mediante o exercício do poder disciplinar por meio de sanções normalizadoras.

Sobre a necessidade de mudar as atuais estruturas organizacionais da escola Alarcão (2001, p. 19) enfatiza “[...] para mudar a escola, direi que também é preciso mudar a sua organização e o modo como ela é pensada e gerida.” Acredita-se que a partir desse diagnóstico, coletivamente, alunos, professores e servidores, podem traçar alternativas capazes de enfrentar os atuais problemas da vida cotidiana escolar, articulando esses saberes de forma crítica, abrangente e contextualizada com a atual realidade de nossa sociedade.

Na pesquisa, a existência de conflitos interpessoais no Internato foi indicada por 92,53% dos sujeitos que responderam o questionário. Sobre os principais conflitos que ocorrem no internato obtivemos o seguinte resultado: 1º Discussões/empurrões; 2º Humilhações com palavrões; 3º Ameaças/chantagem; 4º Agressão psicológica ou física; 5º extorsão.

Avalia-se a necessidade de compreensão das manifestações de conflitos confirmados na pesquisa, bem como considerar as formas de validação e as relações interpessoais que se estabelecem e se fazem presentes e ativas no âmbito escolar, pois ambas assumem papel preponderante nas manifestações ou não dos conflitos que resultam em violência.

Alguns argumentos apresentados pelos pesquisados levam à compreensão de que na escola pesquisada o *bullying* também ocorre. Sobre as formas de violência praticadas entre pares nas escolas, Tognetta (2005, p. 6) ressalta:

“entre adolescentes, como o pensamento é formal, um pensamento que opera, que organiza suas reflexões mentais de forma abstrata, hipotética, é possível que agridam mais pela violência verbal, pelas ameaças”. É possível confirmar no relato dos alunos essas ações em suas vivências no internato, conforme os recortes das respostas apresentados a seguir:

Eles se xingam bastante [Silêncio, o aluno enche os olhos de lágrimas]. Fico um pouquinho inseguro, às vezes dá um pouco de medo Sempre tem alguma coisa acontecendo lá. Sempre tão gritando lá. (Ent5)

Nem todos se comportam bem com o outro, assim. [...] Conflito verbal é mais comum. Físico não é tão comum, mas acontecem. (Ent7).

Não há como não dar importância aos tipos de relações interpessoais que ocorrem na escola, ser indiferente a essas situações que permeiam a vida de cada jovem participante desse meio. Nessa direção, Hengemühle (2011, p. 170) enfatiza “às vezes, o clima escolar pode parecer irrelevante [...] passar despercebidos. No entanto, a ausência de um bom clima de convivência é o primeiro sinal de que naquela instituição as coisas não vão bem”. Cientes dessa importância, acredita-se que o primeiro passo para avançar na resolução dos conflitos e construir estratégias que consigam amenizar os problemas decorrentes dessas situações seja o reconhecimento das principais causas geradoras dos conflitos, admitindo sua existência e, conseqüentemente, as formas de violência presentes.

A existência de diferentes grupos e as distintas relações acordadas por meio da organização dos alunos no internato também fica em evidência nos relatos.

Aqui, não basta você ter que conviver com mais de cem pessoas, você tem uma divisão entre anos, que é primeiro ano, segundo e terceiro ano, e cada público você tem que se comportar de uma maneira diferente [...] cada grupo existe um tratamento especial, nas regras, digamos assim, do internato. (Ent2)

No relato do sujeito Ent2, há a indicação de que as relações interpessoais diferem entre as diferentes séries, e são estabelecidas pelos alunos por meio das regras informais, e, para cada série, são bem específicas. Com o intuito de exemplificar essas normas de convivência diferenciadas destaca-se a resposta de um dos sujeitos entrevistados:

Vai se repetindo, porque aquela raiva de estar passando por aquele sofrimento você quer descontar e você não pode descontar em ninguém, só nos teus bichos. Aí vêm os bichos, e você se “provalecem”. (Ent3)

É possível verificar que o sujeito fala de sentimentos gerados pelas formas de tratamento a que foram submetidos e, ao mesmo tempo, buscam justificar essas atitudes resultantes de suas experiências. Sobre comportamento e reação, Vygotsky (2003, p. 47) explica que “todos os motivos de nossos atos estimulam [excitam] nossas reações. Portanto, a reação deve ser entendida como uma inter-relação entre o organismo e o seu meio circundante”. Acredita-se que as experiências decorrentes das relações sociais vividas por esses sujeitos no internato resultam em aprendizagens as quais tem mantido esse modelo de relações muitas vezes discriminatórias entre as diferentes séries e são asseguradas e mantidas nesse ambiente.

Destaca-se algumas narrativas que ajudam a elucidar a dinâmica das relações que ocorrem no internato as quais levam os alunos da 1ª série a se renderem ao que é determinado pelos alunos da 3ª série e ou grupos considerados de maior moral entre os alunos.

O primeiro ano não conhece ninguém, está ali, está tentando criar moral, digamos assim, e o terceiro ano influencia para isso. O terceiro ano te diz: “Eu te ajudo”. [...] Em troca dessa proteção que o terceiro ano te dá quando você entra, você paga a capelinha, que é questão paga em dinheiro; Ou, na troca de favores, paga refrigerante, paga bebida, paga lanche. Geralmente é questão financeira que vai ajudar (Ent2)

Com base nesse recorte, é possível mapear as estratégias usadas pelos alunos considerados líderes na determinação das normas de convivência no internato. São normas que cerceiam e exploram os novatos e ocorrem por intermédio da cobrança de valores e/ou mercadorias. Em troca, esses líderes oferecem a aceitação do novo integrante no grupo para que este, no decorrer do tempo, possa obter “moral”, ser respeitado e reconhecido pelos demais internos, bem como a oferta da “suposta proteção” por serem considerados indefesos diante das ameaças provenientes das rivalidades presentes no internato. Sobre esse modelo de relações estabelecidas em razão de valores monetários, Bauman (2004,

p. 98) destaca “[...] o desvanecimento das habilidades de sociabilidade é reforçado e acelerado pela tendência, inspirada no estilo de vida consumista dominante, a tratar os outros seres humanos como objetos de consumo e julgá-los [...]”.

Na escola, media-se, valida-se ou não, as representações manifestadas no modo de agir, pensar e se relacionar. Hengemühle (2011, p. 172) ressalta:

É fundamental que haja momentos em que os membros da comunidade educativa possam refletir coletivamente: O que é ética? O que é liberdade e responsabilidade? O que é espírito cooperativo? O que é capacidade de dialogar? O que é um ser humano afetivo? Como esses referenciais estão acontecendo na escola? [...] tornar o ambiente escolar propício a que a afetividade do ser possa emergir e que a convivência seja de promoção da pessoa humana, é muito importante para o sucesso e eficácia da instituição escolar.

Assim, considera-se que uma das primeiras ações a ser desenvolvida na Instituição seja a reflexão em torno desse pensamento sobre direitos diferenciados entre as diferentes séries que nesse ambiente circulem. Observa-se que esses pensamentos se mostram contraditórios ao que está previsto no Regimento Disciplinar Discente e têm familiaridade com as normas informais existentes e ativas entre os alunos.

Como afirma Alarcão (2001, p. 28), “[...] é preciso que a instituição tenha capacidade de ler os ambientes e de agir sobre os ambientes. Por isso, a escola não pode se fechar em si mesma, mas abrir-se e pensar-se estrategicamente. [...] a dimensão ética valorativa, humana, interpessoal”. Esse pensamento reforça a necessidade de avaliar e rever na instituição pesquisada a compreensão da comunidade escolar sobre a necessidade de se ensinar ética na formação educativa que se desenvolve, observar às relações interpessoais existentes, para juntos atuarem na resolução dos conflitos que fazem parte da natureza humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados da pesquisa evidenciam que no mundo do internato as regras informais prevalecem nas relações e se sobrepõem as regras regimentais pela prática dos alunos em seu convívio.

Entre as situações mais graves desses arranjos revelados na pesquisa, destacam-se as determinações aos considerados submissos, em sua grande maioria os novatos, a execução de atividades que são fiscalizadas no lugar de quem ordena, situações em que nem sempre o aluno punido pela escola é de fato o infrator, em razão da organização dos alunos, do silêncio e dos acordos entre eles, da cobrança de valores, mercadorias, lanches, venda de tarefas escolares, de proteção e amizade, entre outras ações que são praticadas no internato, e, de forma explícita, revelam-se regras repressivas, hierárquicas e escalonadas, que impedem o exercício do direito à igualdade de condições aos alunos.

Tais situações estão entre as causas mais frequentes dos conflitos pois evidenciou-se a diferença existente nas relações de convivência entre as diferentes séries revelada nas respostas dos alunos, quando se referiram às regras informais.

Observou-se nos relatos dos alunos a vontade de espaço para participar, poder falar sobre suas vivências e serem ouvidos, o que considera-se primordial para (re)significar as relações presentes no ambiente onde vivem e construir coletivamente as regras orientadoras daquele espaço. Entende-se que muitas das formas de se relacionar estabelecidas nesse espaço são decorrentes do modelo presente na Instituição, advindas do tempo de sua criação.

Com base nos resultados apresentados, considera-se necessário (re)significar as relações entre os pares, avaliar criticamente as ações no cotidiano escolar para (re)construir o atual regimento disciplinar, e observar se essas ações condizem com a atualidade, uma vez que tanto tem sido difundida e discursada a necessidade do estabelecimento de ambientes democráticos que promovam a participação em nossas escolas.

Para tanto, é necessário o envolvimento de todos os membros da comunidade escolar, equipe gestora, professores, servidores, alunos e suas famílias com o propósito de gerar pensamentos e práticas nas relações interpessoais pautadas no respeito e na autonomia, perspectivando a formação humana e ética tão necessária e discutida na contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

AQUINO, Julio Groppa. **Indisciplina: o contraponto das escolas democráticas**. São Paulo: Moderna, 2003.

BAUMAN, Zygmunt. **Amor líquido: sobre as fragilidades dos laços humanos**. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zhaar, 2004.

BENELLI, Sílvio José. A instituição total como agência de produção de subjetividade na sociedade disciplinar. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 21, n. 3, dez. 2004.

_____. O internato escolar “O Ateneu”: produção de subjetividade na instituição total. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 14, n. 3, p.133-170, 2003.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução Raquel Ramallete. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. Tradução Dante Moreira Leite. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

HENGEMÜHLE, Adelar. **Gestão de ensino e práticas pedagógicas**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. **Violência na escola: os sinais de bullying e o olhar necessário aos sentimentos**. In: PONTES, A; LIMA, V. S.de (Org.). Construindo saberes em educação. Porto Alegre: Zouk, 2005, p.1-22. Disponível em: <http://www.mp.sp.gov.br/portal/page/portal/Educacao/Doutrina/Bullyingeooharnecessarioaossentimentos.pdf>>. Acesso em: 16 mar. 2013.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Psicologia pedagógica**. Tradução Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

A FORMAÇÃO CONTINUADA E A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DE ALUNOS COM DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM NA REDE MUNICIPAL DE CRUZ MACHADO/PR

Mirian de Lima
G – Pedagogia –UNESPARUV
Bolsista do PIBID/CAPES do Projeto Mão Amiga.
miriandelima12@gmail.com
Eixo Temático 3: Relações sociais e espaços educativos
Comunicação oral

RESUMO

A pesquisa tem temática sobre formação continuada de professores. Objetiva-se revelar o papel da formação continuada na qualificação de professores que atuam com alunos com dificuldades de aprendizagem da rede pública municipal de Cruz Machado/PR, ressaltando conceitos sobre formação continuada, práticas pedagógicas e dificuldades de aprendizagem. O trabalho é qualitativo apoiado em pesquisa bibliográfica e de campo. O questionário foi aplicado em dez professores de duas escolas municipais e que atuam com alunos que apresentam dificuldades no processo de aprendizagem. Conclui que a formação continuada é importante para se atuar com alunos com dificuldades de aprendizagem, pois quanto mais conhecimento sobre a temática o professor tiver, melhor será seu planejamento obtendo assim melhores resultados no processo de ensino aprendizagem.

Palavras-chave: Formação Continuada. Dificuldade de Aprendizagem. Professores. Práticas pedagógicas.

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo aborda a temática da formação continuada de docentes e, especificamente, da qualificação profissional voltada para trabalhar com alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem. Portanto, a pesquisa versará sobre a relevância das capacitações que o município de Cruz Machado/PR, oferece aos educadores, problematizando no decorrer da os serviços que o município disponibiliza para melhor suprir as necessidades enfrentadas pelos educadores na atuação com alunos que apresentam algum tipo de dificuldade de aprendizagem.

Atualmente, são várias as dificuldades que os profissionais enfrentam no cotidiano escolar, desde falta de preparo, dificuldade de qualificação, falta de material adequado e até mesmo, a desvalorização profissional. Esses fatores vem desmotivando os professores, os quais acabam “parando no tempo” pois, não buscam inovar e tampouco procuram pela formação continuada para além da obrigatória oferecida pela rede de ensino a que pertencem.

A iniciativa do estudo à pesquisa surgiu da experiência da pesquisadora nos estágios de observação desenvolvidos na formação de professores em nível médio (curso de Magistério) e na formação em nível superior (Pedagogia e como bolsista CAPES/PIBID no Projeto Mão Amiga), nos quais notou-se que os professores apresentavam dificuldades para trabalhar com alunos que possuíam dificuldades de aprendizagem. Os mesmos comentavam que não sabiam como trabalhar os conteúdos com esses alunos culpando, principalmente, a formação que receberam tanto em nível de formação regular (magistério e cursos superiores) quanto em nível de formação continuada.

No cotidiano escolar, ouvem-se muitas reclamações por parte dos professores, quando estes se deparam com alunos que apresentam algum tipo de dificuldade, seja de ordem motora, cognitiva, afetiva, social, entre outros. Observa-se que isto se deve pelos professores se sentirem despreparados para atuar com esses alunos, alegando que não possuem conhecimento suficiente, já que muitos desses profissionais não buscam uma formação continuada fora daquela obrigatória oferecida anualmente.

Nesse sentido, esta pesquisa procura problematizar o papel da formação continuada na qualificação de professores que atuam com alunos que apresentam alguma dificuldade de aprendizagem, tendo em vista a rede pública municipal de Cruz Machado.

Com o objetivo de revelar o papel da formação continuada na qualificação de professores que atuam com alunos que apresentam alguma dificuldade de aprendizagem, da rede pública municipal de Cruz Machado/PR, ressaltando conceitos sobre formação continuada, práticas pedagógicas e dificuldades de aprendizagem, o presente trabalho adota a metodologia descritiva, apoiada em pesquisa bibliográfica e de campo.

Para Gil (2007), a pesquisa bibliográfica, tem sua validade ao proporcionar ao pesquisador várias possibilidades e oportunidades de conhecimento sobre o tema. Quanto à pesquisa de campo, Gil (idem) define como sendo um estudo, o qual proporciona ao pesquisador focalizar uma determinada comunidade na qual desenvolverá a maior parte do trabalho de pesquisa pessoalmente, adquirindo, assim, conhecimento e experiência por estar maior parte do tempo em contato com a realidade da comunidade estudada.

2 DESENVOLVIMENTO:

Entendemos que a formação continuada serve para suprir as dificuldades profissionais cotidianas que o professor enfrenta, desde preparar sua aula pensando em atender as dificuldades de todos os alunos da turma, assim como, serve para dar suporte e ajudar o professor na preparação e realização das atividades escolares.

O termo formação continuada para Marques (2000) refere-se a diferentes programas oferecidos sendo eles, cursos de duração maior ou menor, palestras e capacitações, bem como oficinas que proporcionem a troca de experiência entre os participando, gerando a reflexão e frisando o aprimoramento do conhecimento. Segundo Gatti (2008, p.01-02),

As discussões sobre o conceito de educação continuada nos estudos educacionais não ajudam a precisar o conceito [...] Apenas sinalizamos que, nesses estudos, ora se restringe o significado da expressão aos limites de cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação, ou após ingresso no exercício do magistério, ora ele é tomado de modo amplo e genérico, como compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional [...] tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação. Uma vastidão de possibilidades dentro do rótulo de educação continuada.

Sendo assim, evidenciamos que a formação continuada concretiza-se por proporcionar ao professor o aprimoramento do conhecimento, além de possibilitar que o professor continue aperfeiçoando-se e obtendo melhores resultados na educação.

Neste sentido, quando pensamos em educação de qualidade, não tem como não falar sobre a formação continuada de professores, pois o mesmo, é um dos pilares da qualidade e do bom desenvolvimento educacional. Também não há como deixar de lado as políticas que são alicerces norteadores da política educacional neste tocante.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n.º 9.394/96, no artigo 62 enfatiza que a formação de professores deve acontecer preferencialmente, em nível superior para atuar na educação básica, ressaltando que a formação mínima oferecida em nível médio (modalidade Magistério) para lecionar na Educação Infantil bem como de primeiro a quinto ano do Ensino Fundamental. Já o inciso II, do mesmo artigo, salienta a importância no que diz respeito à formação continuada visando às capacitações oferecidas aos professores e também os cursos que são oferecidos à distância.

A atual LDB assegura que a formação continuada é fundamental para melhor qualificação e é de suma importância que o profissional da educação tenha uma boa formação inicial, mas que acima de tudo esse professor busque uma formação continuada que possa aperfeiçoar os conhecimentos adquiridos ao longo da formação inicial, obtendo assim novas aprendizagens que possam sanar as lacunas que se construíram no decorrer da prática pedagógica. Segundo Cury (2004), a formação inicial não pode ser desqualificada por causa das exigências da modernidade que faz com que seja indispensável à formação continuada, considerando que a formação inicial é a pedra de toque na qual evoluem ambas as formações.

Quando falamos em formação de professores não há como não abordar a formação inicial pois, esta é importante tanto quanto a formação continuada, todavia, elas formam um elo entre as modalidades educacionais, como explicita o Plano Nacional da Educação (PNE):

Valorização dos profissionais da educação. Particular atenção deverá ser dada à formação inicial e continuada em especial dos professores. Faz parte desta valorização a garantia das condições adequadas de trabalho, entre elas o tempo para estudos e preparação das aulas, salário digno, com piso salarial e carreira de magistério. (BRASIL, 2001, p. 07).

Quando se trata da valorização dos profissionais da educação, é de suma importância que frutifique programas voltados ao desenvolvimento e crescimento desses profissionais. Neste tocante, o catálogo Bases Legal para Institucionalização da Formação Continuada (2006), ressalta que na Resolução nº 03/97 do Conselho Nacional da Educação, o artigo 5º, define que os sistemas de ensino deveriam envidar esforços para criar melhores programas para o desenvolvimento profissional da educação. Nesse mesmo artigo, se ressalta que a formação do professor far-se-á em nível superior em instituições credenciadas pelo Ministério da Educação (MEC) podendo ser oferecidos, também programas de aperfeiçoamento, para incentivo no progresso do plano de carreira.

Neste viés, o Plano Nacional de Educação (2014) ressalta na meta 16, a valorização profissional para professores da Educação Básica, garantindo a esses, a formação continuada na área de atuação de cada profissional atendendo as precisões bem como as demandas dos sistemas de ensino. Neste mesmo contexto, o PNE (2014) a meta 18 visa à formação continuada garantindo o plano de carreira dos profissionais para

assegurar, no prazo de 2 (dois), a existência de planos de carreira para os profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal. (PNE, 2014, p. 12).

Quanto à valorização dos profissionais da educação do município de Cruz Machado/PR, o Plano Municipal de Educação (2015) aborda nas metas 14 e 15 a formação continuada e a valorização do profissional da educação.

Meta 14 – Formação Continuada e Pós-Graduação: Formar, em nível de Pós-Graduação, 70% dos professores/as da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PME, e garantir a todos/as os/as profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando-se as necessidades, demandas e contextualizações dos Sistemas de Ensino. (PME, 2015, p. 32)

Meta 15 – Valorização do Professor/a: Valorizar os/as profissionais do Magistério das Redes Públicas de Educação Básica, de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos/das demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PME. (CRUZ MACHADO, 2015, p. 34).

Nas estratégias do Plano Municipal de Educação (CRUZ MACHADO 2015), é proposto para a formação continuada a implantação de programas, projetos e cursos que aprimorem o conhecimento do professor para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Como explicita o item 14.2 do PME (idem, 2015, p.32), é necessário “implementar programa de formação continuada para professores da Rede Municipal, a fim de aprimorar a formação desses profissionais para atuarem no magistério da Educação Básica, nas etapas da Educação Infantil e Anos Iniciais.” Outras estratégias voltadas à formação profissional continuada prevista pelo PME (idem, 2015), visa a união entre esferas Federais, Estaduais e Municipais visando a implantação de projetos promovendo a formação continuada dos professores da Educação Básica.

Quanto à valorização profissional as estratégias estabelecidas pelo PME (idem, 2015), diz respeito ao plano de carreira garantindo os direitos salariais adquiridos pelos profissionais da Educação como o Piso Salarial Profissional Nacional estabelecido na Lei n.º 11.738, de 16 de julho de 2008. Uma vez que, o Plano de Carreira municipal é o previsto na Lei nº 723, de 03 de dezembro de 1999, sendo o mesmo, uma ementa à Lei nº 236/86, que dispõe sobre o Plano de Carreira e Remuneração do Magistério.

O Plano de Carreira seguido atualmente no município de Cruz Machado é plano previsto na Lei 723/99, segundo essa mesma Lei, em seu artigo 2º: “O Plano de que trata esta Lei objetiva a promover a valorização, o desenvolvimento na carreira e o aperfeiçoamento continuado dos profissionais da Educação que atuam na rede municipal de ensino.” (CRUZ MACHADO, 1999, p. 01). Neste sentido, se pode constatar que desde o ano 1999 visa-se, dentro do município, a valorização profissional bem como a formação continuada e o aprimoramento de conhecimentos.

No decorrer do Plano de Carreira (idem) há títulos e parágrafos únicos que regulamentam o avanço funcional, a remuneração salarial, cargos e funções, a jornada de trabalho bem como diz respeito à hora atividade, férias e licenças. Há princípios neste documento que são seguidos porém, quando se trata de piso salarial, o que está previsto já não está em vigor. Atualmente o município segue o piso salarial profissional nacional que foi estabelecido pela Lei n.º 11.738 de 2008.

No que tange a valorização profissional o Plano Nacional de Educação assevera ainda:

Um quadro de profissionais da educação motivados e comprometidos com os estudantes de uma escola é indispensável para o sucesso de uma política educacional que busque a qualidade referenciada na Constituição Brasileira, Planos de carreira, salários atrativos, condições de trabalho adequadas, processos de formação inicial e continuada e forma criteriosas de seleção são requisitos para a definição de uma equipe de profissionais com o perfil necessário à melhoria de qualidade da educação básica pública. Portanto, estabelecer políticas de valorização dos profissionais da educação em cada rede ou sistema de ensino é fundamental para que a política educacional se fortaleça. Quanto mais sustentáveis forem as carreiras e quanto mais integradas forem as decisões relativas à formação, mais ampliadas serão as perspectivas da equidade na oferta educacional. (BRASIL, 2014, p. 12-13).

Portanto, se o profissional da educação é valorizado, participa das formações continuada oferecida pelo município ou busca por conta própria aperfeiçoamento este terá conhecimento necessário para proporcionar ensino de qualidade.

Ao abordamos as dificuldades de aprendizagem no presente estudo, se fez necessário pesquisar sobre a prática pedagógica dos professores para atuar com esses alunos, uma vez estes aprendem de diferentes formas, assim torna-se importante evidenciar a prática e a metodologia pedagógica diferenciada para obter melhor resultado no processo de ensino aprendizagem.

Inicialmente procuramos uma definição ao termo prática pedagógica e encontramos inúmeras significações, vários artigos já publicados como o tema prática pedagógica, bem como a práxis e os saberes docentes, são estudos que abordam a presente temática.

Assim, destacaremos alguns autores e definições sobre o termo *prática pedagógica*, uma vez que não há uma definição clara sob o tema, pois envolve os saberes docentes, a formação inicial e continuada, a experiência em sala de aula e a prática docente. Sendo assim, para Verdum (2013, p. 94) “o significado que a prática pedagógica possa assumir varia, isto é, consiste em algo que não pode ser definido, apenas concebido, mudando conforme os princípios em que estiver passada a nossa ideia”.

De outra forma, Fernandes (2008) indica que a prática de ensino refere-se não somente à questão da metodologia ou a didática usada pelo professor no processo de ensinar e aprender, mas está articulada também para a educação como prática social na construção de conhecimento social e histórico no âmbito da relação teoria e prática.

Neste contexto, encontramos várias concepções sobre o assunto, como pensar a perspectiva da prática docente que envolve não somente a metodologia de ensino, mas sim o todo englobando a prática pedagógica.

Neste segmento, Cordeiro (2010, p. 66) reitera que:

A prática pedagógica pode ser considerada como o trabalho de repassar, ou transmitir, saberes específicos. Ou, ainda, um processo que está intrinsecamente ligado à teoria e à prática da docência. Nesse sentido, torna-se importante investigar como os professores estão compreendendo suas práticas e quais suas percepções sobre as mesmas.

Sendo assim, a metodologia utilizada pelo professor refere-se a sua prática pedagógica estando vinculada com o conhecimento e a realidade social enraizadas nos contextos históricos e individual, como frisa Castanho (2002, p.155), ao abordar que “as concepções sobre práticas docentes não se formam nos cursos de formação, encontram-se enraizadas nos contextos e histórias individuais que antecedem até mesmo a entrada na escola e estendendo-se por toda a vida”.

Neste viés, Coimbra (2007, p. 81) salienta que a prática pedagógica refere-se ao pensar teoria e prática quando assegura que “[...] pensar em prática significa, necessariamente, pensar em teoria, falar da prática dissociada de sua relação com a teoria seria incorrer em equívocos históricos em que a prática foi vista como imitação de modelos ou mesmo uma instrumentalização técnica.” Cordeiro (2010) frisa que o professor ao desenvolver sua prática pedagógica, deve refletir sobre a mesma, pois o conhecimento do docente consiste na reflexão da prática.

Silva (2014, p. 58) constata que “a prática educativa se organiza a partir da dinâmica de aprendizagem que submerge dos saberes que o docente possui.” E ainda ressalta que para a construção de saberes do professor é fundamental a teoria e a prática. (SILVA, 2014).

Neste viés, Schmidt, Ribas e Carvalho (2003) discorrem sobre a teoria e prática cogitando sobre a preocupação da prática pedagógica nas modificações qualitativas para este fim, busca-se garantir de um conhecimento crítico e detalhado da realidade.

Desta maneira, se entende que é fundamental abordar a prática pedagógica para o professor atuar com alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem, pois, é através do saber docente que irá mediar à teoria e a prática visando o ensino aprendido usufruindo da prática e do saber docente para intervir sanando as dificuldades de aprendizagem.

Portanto, se entende que dificuldades de aprendizagem são problemas apresentados na aprendizagem escolar do aluno e, a cada ano que se passa, o número de alunos que apresentam algum tipo de distúrbio de aprendizagem aumenta. Smith e Strick (2012, p. 14) informam que “[...] as dificuldades de aprendizagem supostamente afetam hoje, pelo menos 5% da população americana (ou mais de) 5 milhões de pessoas.”

Quando falamos em Dificuldades de Aprendizagem é fundamental que todos os profissionais da educação (professores, pedagogos, gestores) bem como a família tenham conhecimento sobre o que é Dificuldade de Aprendizagem, pois facilitará no desempenho do aluno. Deste modo, no presente estudo se destaca alguns termos que são usados por alguns autores para definir dificuldade de aprendizagem.

Para Bartholomeu (2006, p. 02) o termo para definir dificuldades de aprendizagem

[...] englobaria um grupo heterogêneo de transtornos que se manifestariam em dificuldades em tarefas cognitivas, podendo ocorrer em pessoas normais, sem problemas visuais, auditivos ou motores, além de, aparentemente, estarem relacionados a problemas de comunicação, atenção memória, raciocínio, entre outros, ou se manifestarem concomitantemente a eles. Podem ocorrer ainda dificuldades momentâneas e/ou em áreas específicas, abrangendo várias áreas de conhecimento.

Para Smith e Strick (2012) o termo Dificuldade de Aprendizagem refere-se a uma ampla gama de problemas que podem afetar qualquer área do desempenho acadêmico, quando a criança apresenta algum tipo de distúrbio na aprendizagem o mesmo estará afetando a sua aptidão escolar e sua evolução escolar será inferior aos dos demais colegas. Já para Sanchez (2004) as dificuldades de aprendizagem ocorrem quando o rendimento escolar do aluno está abaixo do que é esperado considerando a idade cronológica. Ambos os teóricos ressaltam que as dificuldades de aprendizagem afetam principalmente o desempenho acadêmico, com isso acarretará num baixo rendimento escolar além de afetar também a vida cotidiana do aluno.

Para Klein (2010, p. 62), além de conhecer as dificuldades de aprendizagem, é necessário considerar o grupo que a pessoa está inserido.

Quando falamos em dificuldade de aprendizagem é necessário levar em consideração não apenas o educando como ser isolado, mas considerar o grupo, a instituição ou a sociedade a qual pertence, permitindo análise no âmbito sócio dinâmico que analisa o grupo, e no aspecto institucional, que consiste na investigação do grande grupo.

As dificuldades de aprendizagem podem prejudicar muito o rendimento escolar e também a vida cotidiana do aluno principalmente quando estão voltadas aos transtornos de linguagem. Conforme Bossa (2000), quando se tem uma dificuldade de linguagem, tanto na fala ou até mesmo na escrita e na concentração, a criança terá dificuldades para se concentrar assim, não prestará atenção no que a professora está falando e, enquanto a professora fala, esse aluno pode estar pensando em muitas coisas que não tem nada a ver com o conteúdo que o professor está explicando. Isso acontece muito atualmente na educação porque na maioria das vezes, o conteúdo que o professor está transmitido acaba por não prender a atenção do aluno, assim, com qualquer intervenção ele se dispersa dificultando o processo de aprendizagem.

As dificuldades de aprendizagem podem afetar não somente a área responsável pela linguagem, mas também a matemática, a concentração, enfim, todas as áreas ligadas à aprendizagem ao desenvolvimento intelectual. Sanchez (2004) afirma que isso acontece independente de inteligência ou habilidades adaptativas. Smith e Strick (2012) vêm ao encontro quando afirmam que as dificuldades de aprendizagem podem afetar também a percepção visual, a linguagem, o desenvolvimento motor e a atenção.

As dificuldades citadas acima são as que estão mais presentes no cotidiano escolar e são vários os fatores que podem levar a criança a ter dificuldade para aprender. Sanchez (2004, p. 51) esclarece:

[...] as dificuldades de aprendizagem só ocorrem quando se fornecem as “adequadas oportunidades para aprender” e quando o aluno não aprende. Porta-se da ideia de que as dificuldades de aprendizagem se devem a uma interação entre as influências genéticas e as influências ambientais, que se concretizam nas oportunidades apropriadas para aprender.

Neste tocante, pode-se dizer que se na escola o aluno receber oportunidades que sejam adequadas, a aprendizagem ocorrerá. Assim, Moraes (1997, p. 30) assevera que “[...] todas as crianças têm possibilidades para aprender e

gostam de fazê-lo e, quando isto não ocorre é porque alguma coisa não está bem”. Quando o aluno apresenta alguma dificuldade, ele demora mais para assimilar o conteúdo que está sendo abordado pelo professor. Desse modo, para que ocorra a aprendizagem da melhor forma é necessário uma boa relação do professor com o aluno. De outra forma, também é essencial o estímulo à criatividade, à socialização, à interação e à realização das atividades propostas para que assim o professor possa amenizar o baixo rendimento escolar deste aluno.

Após apresentarmos a base conceitual e teórica do presente estudo, se desenvolveu uma pesquisa de campo visando revelar qual é a formação continuada dos professores do município de Cruz Machado/PR. Para isso, aplicou-se um questionário contendo 15 questões referentes à formação continuada, a prática pedagógica e as dificuldades de aprendizagem em dez professores de duas escolas municipais urbanas e que atuam com alunos que apresentam dificuldades no processo de aprendizagem.

O questionário teve questões com base no Plano Municipal de Educação (CRUZ MACHADO, 2015), no Plano Nacional da Educação, (PNE, 2001 e 2014), bem como na Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96 no que diz respeito à formação continuada, plano de carreira e também valorização profissional.

Dentro do escopo dos dados coletados, ressaltaremos as respostas das questões com mais relevância por parte dos professores respondentes e que vem ao encontro aos objetivos da pesquisa.

Buscamos saber, primeiramente, qual é a concepção que cada professor tem sobre o que é a formação continuada. Deste modo, nos achados da pesquisa, destacamos algumas respostas.

Professor A: “é a formação em que o professor vive se atualizando seja ela oferecida pelo município ou mesmo pelo próprio professor, pequenos ou grandes cursos pra melhorar as práticas em sala de aula.”

Professor B: “o educador deve estar sempre em formação continuada, quando mais estudar, fazer cursos se forma um educador mais atualizado e sabendo trabalhar e atender esses alunos”

Professor C: “Formação continuada é de extrema importância para a prática pedagógica porque através da formação alcançamos melhores resultados”.

Professor D: “Seria o professor se atualizar”.

Professor E: “São aprendizagens diferentes com técnicas que podem nos ajudar para trabalhar com alunos/ suportes diferentes”.

Desta forma, a partir da fala dos professores respondentes, se constata que a maioria tem conhecimento sobre a importância da formação continuada, bem como, da importância da atualização profissional para saber como otimizar as situações pedagógicas do dia a dia.

Ainda foi arguido sobre a opinião dos respondentes no que diz respeito às leis que regem a educação (LDB, PNE e PME) sobre a formação continuada e se a mesma tem se concretizado. A resposta que obtivemos dos professores é que não ocorre esta concretização como está prevista na lei. Sendo assim, cabe-nos ressaltar algumas das respostas obtidas.

Professor C: Não. Nem sempre o que está proposta é concretizado.

Professor E: Na minha opinião falta muito a desejar não são feito tudo que se diz no papel.

A partir das falas dos respondentes, fica claro que ainda falta muito para se concretizar as leis como estão previstas nos documentos oficiais.

Foram elaborados também, questões sobre dificuldades de aprendizagem e prática pedagógica. Buscamos através dessas questões, analisar e compreender o que significa as dificuldades de aprendizagem para esses professores e qual é a prática pedagógica, bem como, a metodologia que utilizam para atuar com esses alunos.

A grande maioria dos professores respondeu que, para eles, alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem são aqueles que não conseguem acompanhar os demais colegas, tendo dificuldade de assimilação e compreensão.

Quanto à metodologia e a prática pedagógica, a maioria dos respondentes informou que desenvolve brincadeiras, jogos, visando à interação, socialização, motivação, autoconfiança para isso utilizam além de jogos e brincadeiras atividades diferenciada. Neste contexto, o relato de um respondente é significativo:

Professor H: “procuro utilizar atividades diferenciadas daquelas em sala de aula, uso muito o concreto, alfabeto móvel, atividades de raciocínio, atenção, que façam com que os alunos pensam (passar por desafios para que encontrem meios diferentes pra passar por eles) para isso, realizo atendimento individualizado (na grande maioria das vezes) para fazer um acompanhamento melhor para cada aluno”.

Assim sendo, constatamos que há professores preocupados com o desenvolvimento de seus alunos e que para amenizar as dificuldades apresentadas pelos mesmos, utiliza-se de diferentes metodologias com o intuito de obter significativos resultados no processo de ensino aprendizagem. Contudo, devemos levar em consideração que apesar de buscar dados em fontes subjetivas, eles podem não representar a realidade prática cotidiana exercida pelos professores nas salas de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base neste estudo, podemos ressaltar quão importante é a formação continuada para atuar com alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, pois, quanto mais conhecimento sobre a temática o professor tiver, melhor será seu planejamento obtendo assim melhores resultados no processo de ensino aprendizagem.

Neste viés, ao abordar a formação continuada com os professores da rede municipal de ensino de Cruz Machado/PR, se revelou que o município não oferece uma formação específica para se atuar com alunos que apresentam dificuldades no processo de aprendizagem. Entretanto o município oferece semanas pedagógicas com palestras e oficinas bem como cursos visando à formação continuada, mas nada específico às dificuldades de aprendizagem.

Sendo assim, a pesquisa revelou que o município cumpre com o seu papel de oferecer cursos aos profissionais da educação, mas quando se trata de um curso mais específico fica a critério do professor buscar essa formação.

A pesquisa evidenciou que a maioria dos professores participa somente das capacitações oferecidas pelo município com o intuito de melhoria salarial, mas, também há profissionais que buscam por si só se especializar com o objetivo de melhorar sua prática pedagógica através dos conhecimentos que adquire na formação continuada.

Por fim, cabe-nos ressaltar aqui a acuidade da formação continuada para atuar na educação uma vez que, o profissional adquirira conhecimento, melhorará sua prática pedagógica e obterá melhores resultados no processo de ensino aprendizagem. Portanto, cabe a cada professor buscar uma formação continuada atualizando seus conhecimentos para poder intervir no desenvolvimento do aluno quando necessário. Assim ressaltamos que a formação assegurada em lei é dever do Estado, deve ser procurada e buscada pelos professores, com o intuito de proporcionar o conhecimento específico para atender as demandas da sala de aula.

REFERÊNCIAS

BOSSA, Nadia A. **Dificuldades de Aprendizagem**: O que são? Como tratá-las? Porto Alegre: Artmed, 2000.

BARTHOLOMEU, Daniel; SISTO, Fermino Fernandes; RUEDA, Fabián Javier Marin. Dificuldades de aprendizagem na escrita e características emocionais de crianças. In: **Psicologia em estudo**. Maringá: Universidade Estadual de Maringá. v. 11, n. 1, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 7. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012.

BRASIL. **Catalogo Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica**. Objetivos, Diretrizes e Funcionamento. Centro de Pesquisa e Desenvolvimento da educação. Org. Equipe Copfor/DPE/SEB/MEC. 2006. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Rede/catalog_rede_06.pdf>. Acesso em 01/03/2016.

BRASIL. **Plano Nacional da Educação**. Lei Nº 010172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional da Educação e dá outras providências. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>>. Acesso em: 11/03/2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Planejando a próxima década: Conhecendo as 20 metas do Plano Nacional da Educação**. 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em: 28/05/2016.

BRASIL. **Lei nº 11.778, de 16 de julho de 2008**. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato_2007-2010/2008/lei/l11738.htm>. Acesso em: 12 de junho de 2016.

CASTANHO, Maria Eugênia. "Sobre professores marcantes". In: CASTANHO, Sérgio, CASTANHO, Maria Eugênia (Orgs.). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2002.

CORDEIRO, Valdete Jane. **Prática Pedagógica no processo de Ensino aprendizagem: um estudo de caso na escola profissionalizante Senac/Concordia, SC**. Rio de Janeiro: Senac: Rede Educ. v.36, n.3, set./dez. 2010.

COIMBRA, Camila Lima. **A pesquisa e a prática pedagógica como um componente curricular do curso de pedagogia**: uma possibilidade de articulação entre a teoria e a prática. Doutorado (Tese). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.

CRUZ MACHADO. Portaria 200/2014. **Plano Municipal de Educação**. Fórum Municipal da educação. Org. Secretaria da Educação e cultura, 2015.

CRUZ MACHADO. **Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério do Município de Cruz Machado- PR** Lei nº 723/99. Ementa da Lei nº 236/86, 1999.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Exposição sobre Fundamentos da Rede**. Brasília: Mimeo, 2004.

FERNANDES, Cleoni. À procura da senha da vida-de-senha a aula dialógica? In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Aula**: gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas: Papirus, 2008. p. 145-165.

GATTI, Bernardete. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. In: **Revista Brasileira de Educação**, v.13, n.37, Rio de Janeiro, jan./abr. 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

KLEIN, Roseli B. O fator Emocional e o Fracasso Resultado escolar: um Diagnóstico através de Técnicas Gráficas e Verbais com as Crianças que Apresentam Dificuldades de Aprendizagem. In: **Revista Pedagogia: 50 anos de Vida e História**. União da Vitória: Gráfica Kaigang. Ano I, nº I, p. 61-72, maio/2010.

MARQUES. Mario Osorio. **Formação do Profissional da Educação**. Ijuí: UNIJUÍ, 2000.

MORAIS, António Manuel Pamplona. **Distúrbios da aprendizagem**: uma abordagem psicopedagógica. São Paulo: Edicon, 1997.

SANCHEZ, Jesus-Nicásio Garcia. **Dificuldades de aprendizagem e intervenção psicopedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SCHMIDT, Leide Mara; RIBAS, Marina Holzmann; CARVALHO, Marlene Araújo de. A prática pedagógica como fonte de conhecimento. In: ALONSO, Myrtes; QUELUZ, Ana Gracinda. (Org.). **O trabalho docente**: teoria e prática. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

SILVA, Adarita Souza da. **Os saberes docentes para a prática pedagógica de alunos com necessidades educativas especiais na escola regular**. Mestrado (Dissertação) Feira de Santana, Bahia: Universidade Estadual de Feira de Santana, 2014.

SMITH, Corinne; STRICK. Lisa. **Dificuldades de aprendizagem de A a Z**: um guia completo para pais e educadores. Porto Alegre: Artmed, 2012.

VERDUM, Priscila. Prática Pedagógica: o que é? O que envolve? In: **Revista Educação por Escrito**. Rio Grande do Sul. v. 4. n.1. jul.2013. p. 91-105. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/viewFile/14376/9703>>. Acesso em: 13/06/2016.

BULYING NA ESCOLA, O QUE FAZER?

Ednise Wilvert Besen
Universidade do Oeste de Santa Catarina
ednisewilvertbesen@gmail.com

Eixo temático 3: Relações Sociais e Espaços Educativos
Categoria do trabalho: Comunicação Oral/ relato de experiência

RESUMO

O objetivo desse texto é analisar o papel da escola no encaminhamento de problemas relacionados aos conflitos entre os alunos, entre eles o *bullying*, e relatar atividades desenvolvidas no segundo ano do ensino fundamental, com o propósito de colaborar com a resolução desses problemas. A educação moral e a ética são fundamentais na vida do ser humano e o respeito mútuo e a disciplina devem estar presentes no âmbito escolar. As atividades desenvolvidas focaram sobre o *bullying*, valores, virtudes, amizades. Cada uma delas se embasaram no diálogo em sala de aula, valorizando o conhecimento prévio dos alunos. Evidenciou-se que praticar o *bullying* é uma atitude negativa, que traz consequências, pois “Não faça para o outro o que você não deseja para si”.

Palavras-chave: Educação moral. Ética. *Bullying*. Alunos do ensino fundamental.

INTRODUÇÃO

O referido trabalho tem o intuito de apresentar um relato de experiência vivenciado na escola Centro Municipal de Ensino Luiz Zanchett, no município de Abdon Batista em relação ao tema: *Bullying* na escola. Foram desenvolvidas várias atividades, orais e escritas. Estas foram realizadas com os 21 alunos da turma do 2 ano vespertino.

O motivo principal que desencadeou a necessidade da realização dessas atividades se relaciona a “brigas” entre os alunos, brincadeiras inadequadas (brincar de luta) e, sobretudo, apelidos, caracterizando violência física ou psicológica. Essas manifestações ocorriam, principalmente, na hora do recreio. E, semanalmente, os alunos relatavam novos acontecimentos. Enquanto professora, tomava a atitude de dialogar com os alunos, enfatizando que essa forma de agir em relação ao outro não era a mais adequada. A orientadora educacional e a diretora também orientavam os alunos a esse respeito. Considerando a possibilidade de submissão desse trabalho ao V Colóquio Internacional de Educação poderia relatar outras atividades desenvolvidas na escola em que atuo, em que se seguem as orientações do programa de Formação Continuada dos Professores, bem como do PNAIC, na perspectiva da alfabetização e letramento, cuja sequência didática possibilita abranger diversos conteúdos, contemplando muitas vezes todos os Componentes Curriculares. Poderia elencar somente os fatos positivos que existe no âmbito escolar. A escola em que atuo é um espaço maravilhoso, onde se propicia o jogo, a ludicidade, a brincadeira. Contudo, é comum que na escola também hajam conflitos entre os alunos, pois em toda escola esses se apresentam no cotidiano, não há perfeição. O objetivo desse texto é analisar o papel da escola no encaminhamento de problemas relacionados aos conflitos entre os alunos, entre eles o *bullying*, e relatar atividades desenvolvidas no segundo ano do ensino fundamental considerando o encaminhamento desses problemas.

Sabendo que a parceria entre família e escola são fundamentais e que os pais devem estar cientes do comportamento do seu filho, foi encaminhado para alguns pais um bilhete relatando os fatos acontecidos, e com alguns, foi possível conversar pessoalmente. Por meio disso observou-se que os pais não são coniventes com as atitudes dos filhos e se comprometeram a conversar com os mesmos. Após a conversa da professora com os alunos os mesmos pareciam entender que essas atitudes não eram saudáveis. Todavia, passados alguns dias o fato voltava a ocorrer. Sabemos que algumas atitudes podem ser “explicadas” pela faixa de idade dos alunos, pela ausência de compreensão a respeito das regras e que à medida em que vão amadurecendo determinados comportamentos podem ser modificados. Contudo sabemos também que o respeito é essencial e que boas atitudes devem ser praticadas desde cedo. Não se pode justificar os comportamentos dos alunos considerando somente a idade deles. Eles devem, gradativamente, compreender e distinguir o certo do errado. Nesse sentido, o papel da família e da escola são fundamentais para colaborar com o processo de construção de regras e valores sociais e morais.

Constitui tarefa da escola trabalhar com a formação ética e moral dos alunos, pois forma cidadãos. A escola exerce papel central, complementando a ação da família. Vale lembrar que muitas crianças passam a maior parte do tempo na escola e neste ambiente irão desenvolver-se em todos os aspectos: cognitivo, afetivo, motor, social e moral.

Em casa, nem sempre os alunos aprendem, vivenciam experiências envolvendo valores ou se dialoga a respeito de atitudes inadequadas. Assim, é inegável considerar que a escola além de ensinar os conteúdos previstos nas matrizes curriculares trabalhe com dimensão dos conteúdos da ética, da moral e do civismo. De nada adianta termos um aluno que se destaca em todas as atividades e notas, consolida os direitos de aprendizagem, se o mesmo não possui atitudes e comportamentos adequados.

É de grande relevância destacar que todo ser humano deve e precisa aprender a respeitar os limites de convívio social. E, nesse sentido, a escola é o espaço em que se vivencia práticas educativas e sociais e nelas estão inclusos limites normativos. A educação é a base de tudo. Neste pressuposto a ética e a moral contribuem na formação de um cidadão consciente de seu papel na sociedade.

O PAPEL DA ESCOLA NO PROCESSO EDUCATIVO E RESOLUÇÃO DE CONFLITOS

Sabe-se que a educação é um dos pilares fundamentais na vida do ser humano e que é válida por toda a vida. Neste contexto, a ética, a moral e o auto respeito contribuem para a formação de um indivíduo capaz de distinguir o certo e o errado.

De acordo com La Taille (2000, p.15):

[...] Em poucas palavras, educar uma criança, longe de ser apenas impor-lhe limites, é, antes de mais nada, ajudá-la cognitivamente e emocionalmente a transpô-los, ir além deles, pois a “a criança não deseja nada além do que não ser mais criança”.

Sendo assim, o desenvolvimento da criança requer a superação de limites, a transposição. Aprender a buscar o desconhecido. É essencial que a criança viva sua infância e nessa vivência vá aprendendo a comportar-se e viver no coletivo em presença de outras pessoas. E os adultos ou profissionais que com elas se relacionam são os representantes do meio social e possuem o compromisso de colaborar com a construção da dimensão da moral e dos valores.

[...] Portanto, a educação moral das crianças, em vez de ser uma constante imposição de limites, só terá real êxito se também for um estímulo a transpor aqueles que as separam do exercício das virtudes. Acredito que, notadamente nos dias de hoje, a educação moral acaba falhando justamente porque, as virtudes, assim como os sentimentos de honra e dignidade, andam esquecidos. (LA TAILLE, 2000, p.50)

O valor da moral é sustentado pelas virtudes e são formas de excelência; já que o filósofo alemão Kant relata que por meio delas nos elevamos cada vez mais até a humanidade, nos despojando da grosseria da nossa natureza.

De acordo com La Taille (2000, p. 49) “Portanto, se é verdade que a moralidade restringe, é também verdade que ela eleva”. Da mesma forma que ela nos impõe limites também nos indica aqueles possíveis a ultrapassar.

Em relação à sala de aula, esta deve ser um ambiente agradável, em que a criança se sinta bem e estimulada a desenvolver-se:

A sala de aula é organizada para satisfazer as necessidades físicas, emocionais e intelectuais das crianças. Ela é organizada para a interação com colegas e para o exercício da responsabilidade infantil. As atividades atraem os interesses, a experimentação e a cooperação entre as crianças. O papel do professor é cooperar com as crianças, tentando compreender seu raciocínio e facilitando o processo construtivo. O papel do professor é, também, o de encorajar a cooperação entre crianças, promovendo sua construção do equilíbrio emocional e capacidades de enfrentamento, entendimento interpessoal e valores morais. (DEVRIES E ZAN, 1998, p. 87)

Deste ponto de vista cabe ao professor respeitar os sentimentos, valores e opiniões das crianças e propiciar ações que promovam a reflexão de suas atitudes, enfrentando os problemas sem violência.

De acordo com reportagem exibida no Jornal Nacional, no dia 05/09/2016 a questão do *bullying* é um problema de saúde pública, pois os traumas são tão agravantes que causam ansiedade nas crianças e jovens, depressão e até suicídio.

De acordo com Radespiel (2012, p.25): “É preciso saber diferenciar brincadeiras espontâneas de *bullying*, atos de violência e perversidade. A prática de *bullying* agrava sintomas e abre caminhos para ocorrência de casos graves de transtornos psíquicos”. Por isso é oportuno tratar deste tema com urgência. Não podemos dizer que isso não acontece.

Sabemos de muitos casos em que a falta de informação ou de diálogo provocou consequências agravantes. Deste ponto de vista o melhor caminho é o diálogo, fortalecendo os laços de amizade, respeito e cooperação entre as crianças.

Quando falamos em construção de valores estamos nos referindo a um processo gradual. Vale lembrar que as crianças não aprendem a respeitar o outro se isso não for vivenciado em seu convívio, familiar ou escolar. A família deve manter uma relação respeitosa para que a criança assim a desenvolva. Na escola deve-se optar por estratégias que promovam o relacionamento interpessoal e cooperativo. Exemplo disso são atividades, jogos ou brincadeiras realizadas em grupo. Dessa forma, a criança aprende a respeitar a opinião do colega e é nesta interação social e cooperativa que ambos aprendem.

É defendida por Vygotsky e tantos outros pesquisadores que a criança é um sujeito social. Portanto é necessário que práticas de interação e relações sociais sejam consolidadas, considerando, é claro, a história social e individual da criança. Pois é através desta e da interação com o meio que as experiências vivenciadas influenciarão no seu desenvolvimento pleno.

Para que as realidades morais se constituam é necessária uma disciplina normativa, e para que essa disciplina se constitua é necessário que os indivíduos estabeleçam relações uns com os outros. Que as normas morais sejam consideradas como impostas *a priori* ao espírito ou que nos atenhamos aos dados empíricos, é sempre verdade, do ponto de vista da experiência psicopedagógica, que é nas relações interindividuais que as normas se desenvolvem[...] (DEVRIES E ZAN, 1998, p. 03)

Assim sendo, são as relações estabelecidas entre a criança e o adulto ou entre ela e outras crianças que a faz conscientizar-se do dever, da atitude a ser tomada. A criança, por si só acaba construindo um senso de moral. Por isso, ressalta-se uma importante indagação e sua respectiva resposta através de Devries e Zan (1998, p.108):

Em que momento da infância surge esse senso moral? Já vimos que, do ponto de vista intelectual, é por volta dos 4,5 anos que se instala a capacidade de fazer a diferença entre as coisas “que se fazem” e aquelas “que devem ser feitas”, a capacidade, portanto de distinguir normas morais da comunidade em que vive de outras relacionadas a hábitos e rotinas. Ora, do ponto de vista afetivo a idade é a mesma. Com efeito, verifica-se que as crianças dessa faixa etária seguem regras morais sem que essa obediência possa ser explicada pelo medo do castigo ou pelo medo da perda de amor e proteção.

Considera-se fundamental que a postura do professor seja a da mediação, dialogando com a criança, mantendo uma relação de confiança. Por meio dessa atitude se constrói intimidade e a criança acabará respeitando os limites com naturalidade, não por medo. Neste momento, o professor exerce o papel cooperativo e não coercitivo. A interação deve ocorrer não apenas entre as crianças, mas, sobretudo, com o professor. É com um elo de confiança e amizade que se adquire respeito.

Como afirmam Devries e Zan (1998, p.60): “Nas salas de aula onde as interações entre as crianças são encorajadas, o relacionamento entre os colegas exerce um papel importante no ambiente sócio moral.”

Nota-se que realmente tratar deste assunto em sala de aula é questão necessária, urgente e inadiável e que quaisquer que sejam as atividades, por mais simples que pareçam auxiliam no encaminhamento de problemas como os de conflitos entre os alunos. Sem dúvida nenhuma a escola precisa assumir essa tarefa, já que é a única instituição que ainda exerce legitimidade social para isso. A escola se refere a todos, pois todos passam por ela de alguma forma, como alunos, pais, professores. É um espaço de liderança e não podemos deixar de abdicar dessa instituição esta condição.

O filósofo Mario Sérgio Cortella cita que

[...] é tarefa inadiável da escola lidar com a formação moral e ética dos cidadãos, lidar com o sentido de vida, sob pena de que, primeiro, deixemos apodrecer a cabeça – retomando a frase de padre Antônio Vieira – e, segundo, impeçamos a estruturação, a construção da dignidade coletiva. (CORTELLA, LA TAILLE, 2006, p.108).

Algumas vezes ouve-se que a escola não precisa se preocupar com a educação moral e social, centrando apenas nos conteúdos, no desenvolvimento intelectual dos discentes. Bem, sabemos da realidade de muitos, que somente aprendem sobre esse tema no espaço educativo. Quer queira quer não a escola ou creche influenciam o desenvolvimento social e moral das crianças, não podendo ser neutra ou livre de regras, valores. Deve haver liberdade neste espaço, mas também flexibilidade. Quer dizer, nem autoritária, nem libertária e sim, democrática, flexível. A palavra liberdade

está sendo mal interpretada por muitos pais. A liberdade não diz respeito a deixar fazer “qualquer coisa a qualquer hora”. Liberdade também significa o respeito ao limite.

Quando falamos de “crianças morais”, não queremos dizer crianças meramente obedientes, que conhecem as regras morais de outros, agem de modos socialmente positivos, conformam-se às convenções sociais da boa educação, têm uma lista de traços de caráter ou são religiosas (DEVRIES E ZAN, 1998, p. 50).

Falar de “crianças morais” é, portanto, nos referir a crianças que enfrentam problemas, superam conflitos interpessoais com naturalidade, pois os princípios de moral e ética devem ser autoconstruídos por elas. O fato da criança falar as frases fazendo uso de noções de boas maneiras não significa que há moralidade e ética. Também não se explica com a religiosidade. A criança pode ser religiosa e não apresentar tais características ou ainda, não possuir religião e apresentá-las.

Além da necessidade social do atendimento às crianças, a cada dia que passa, presencia-se um crescente movimento, reconhecendo a importância das experiências, vivenciadas nos primeiros anos de vida, para o desenvolvimento da cidadania plena (SCHWERTTZ, 2004, p.149).

Baseando-se na afirmação citada anteriormente constata-se que atender socialmente a criança não é tarefa apenas do ensino fundamental, já que desde a creche ou pré-escola devem-se considerar as variadas experiências vivenciadas pelas crianças, em que a interação social contribui para o desenvolvimento da cidadania plena e, concomitantemente espera-se construir também o senso de moral. As crianças são sujeitos sociais e todas as experiências vividas marcam a sua história. O âmbito escolar deve organizar-se para que os conhecimentos e os valores culturais das crianças se ampliem, contribuindo para a construção da cooperação, da criticidade, da criatividade, da autonomia e da responsabilidade. Esse conjunto possibilita a formação do cidadão.

RELATO DA EXPERIÊNCIA DESENVOLVIDA COM OS ALUNOS

No que tange às atividades desenvolvidas, estas seguiram uma programação em que contemplou apenas dois Componentes Curriculares: Língua Portuguesa e Ensino Religioso. O tempo de desenvolvimento foi de aproximadamente 10 aulas de 40 minutos cada.

Primeiramente foi explorado o conhecimento prévio dos alunos sobre o significado da palavra *bullying*. Após isso fez-se a leitura do livro: *Bullying na Escola: forte para crescer na vida*, de Cristina Klein. Dialogamos sobre a história. Na aula de Língua Portuguesa efetuou-se a leitura de um texto, conceituando bullying e a origem da palavra, após isso foi proposto aos alunos que copiassem do quadro parte do respectivo texto. Em seguida os alunos foram devidamente organizados para realizar a dinâmica.

Quaisquer que sejam os fins que se proponha alcançar, quaisquer que sejam as técnicas que se decida adotar e quaisquer que sejam os domínios sob os quais se aplique estas técnicas, a questão primordial é a de saber quais são as disponibilidades da criança. (PIAGET et al, 1996, p.20).

Reitera-se que é essencial que antes mesmo de planejar uma atividade o professor considere a realidade de sua turma, a capacidade que os alunos possuem de desenvolver tal atividade com autonomia e bom senso. No caso da dinâmica, especificamente, tinha-se a consciência de que os alunos iriam participar porque gostam de trabalhar em grupo, fazer atividades diferentes e sabem expressar seus sentimentos e pontos de vista. É bem verdade que se pensou em algumas hipóteses de reações dos alunos quanto a atividade. Algumas se confirmaram, outras não.

Em relação a dinâmica propriamente dita, foi realizada da seguinte forma: Primeiramente, organizou-se a listagem dos apelidos procurando identificar aqueles comumente utilizados em sala de aula. Os alunos receberam uma folha A4 com um apelido, que foi colada em suas costas, sem que eles e os colegas soubessem o que estava escrito. Sugeriu-se que ficassem sentados no chão, encostados na parede. Depois chamou-se um aluno, este se deslocou em frente aos colegas para que pudessem ler o apelido que estava escrito. O combinado das regras foi que os alunos pudessem ler silenciosamente o apelido nas costas do colega, mas não podiam falar em voz alta para que o colega não soubesse “o seu apelido”. Contudo, há alunos que não “resistem”, por isso evidenciou-se, em alguns momentos, “risinhos”. Este aluno que se deslocou em frente aos colegas foi encaminhado a outro lado da sala e ficou em pé, de frente aos colegas.

E, assim, seguiu-se a dinâmica. Quando todos já haviam se deslocado de um canto ao outro da sala e estavam posicionados no outro lado da sala deu-se início à leitura dos apelidos. O aluno deveria retirar o apelido de suas costas e ler em voz alta. Por exemplo, digamos que o aluno em questão recebeu o seguinte apelido: “palito”. A professora explica que cada um tem um jeito, uma genética, uns são magros, outros mais encorpados, e isso é normal. Outro exemplo: “Paçoca”. A professora argumentou: - Que eu saiba existe somente dois tipos de paçoca: de amendoim e de pinhão. Então, faz sentido este apelido? Responderam que não. Quando essa explicação, ou melhor, reflexão é proposta aos alunos provocou determinada agitação entre eles. Depois, foi sugerido que essa folha com esse apelido fosse rasgada e a amassada. Deu-se sequência a atividade. Assim foi lembrado: - Posso chamar o colega de piolhento? - Não! Então o aluno joga a folha com esse apelido no lixo. Da mesma forma, nos outros apelidos, em cada um deles, ponderou-se em relação ao sentido de utilizá-los na sala de aula. Um a um eles fizeram isso. Por meio dessa atividade houve um momento de chamada de atenção de apelidos costumeiros da sala de aula, e que atingem os colegas, fazem-nos sentir humilhados, desmerecidos, inferiorizados. Nesse sentido, houve a retomada de um “valor” que não se deve fazer para os outros o que não se quer que se faça conosco mesmos.

[...] Os professores construtivistas incentivam o raciocínio moral através da discussão de dilemas sociais e morais tanto da vida real quanto hipotética. O objetivo é que as crianças desenvolvam sentimentos de necessidade de saber que é certo e errado, bom ou mau, justo e injusto (DEVRIES E ZAN, 1998, p. 116).

Por meio da dinâmica vivenciou-se a discussão de um dilema social e moral da vida real, isto é, de uma situação em que alguns do grupo foram vítimas, agressores ou até testemunhas de comportamentos não adequados. Verificou-se que um dos propósitos de realização desta atividade está no sentido de que todos os alunos puderam posicionar-se assumindo diferentes lugares: agressores, quando riram do colega e vítimas, quando sofreram com a utilização dos apelidos.

Dessa maneira, após a dinâmica os alunos puderam expressar seus sentimentos e opiniões. Neste momento eles se colocaram no lugar do outro, do colega vítima de *bullying*. Constatou-se que a sensação que sentiram os fez refletirem sobre o seu modo de agir no cotidiano. Em seguida fizeram um desenho e produziram um pequeno texto sobre o assunto.

A “escola ativa” baseia-se na ideia de que as matérias a serem ensinadas à criança não devem ser impostas de fora, mas redescobertas pela criança por meio de uma verdadeira investigação e de uma atividade espontânea. “Atividade” se opõe assim, à receptividade. A educação moral ativa supõe, consequentemente, que a criança possa fazer experiências morais e que a escola constitui um meio próprio para tais experiências (PIAGET et al, 1996, p.20).

Significativamente, toda a atividade executada pela criança exige esforço, condutas morais, comportamentos, atitudes.

A função da escola é intervir no desenvolvimento dos sujeitos, por meio do processo de ensino e aprendizagem, porque a aprendizagem, na visão de Vygotsky (1999) promove o desenvolvimento. Nessa perspectiva a aprendizagem não é espontânea, e uma das funções da escola é realizar a mediação para que tal processo se efetive. BRASIL, 2015, p.56).

Essa mediação ocorre em todo o contexto escolar, onde permita a criança desenvolver-se em todos os aspectos, promovendo a autonomia, a responsabilidade, a socialização e o entendimento, respeito e consolidação da moralidade.

Alguns temas passaram a ser tratados na escola, na família e, em geral pela sociedade e, aqui, elencamos quatro deles. Primeiramente, reconhece-se que, em seus processos de socialização, as crianças sofrem diversas influências – família, escola, mídia, igreja e grupo de pares. [...] Em segundo lugar, o mundo da infância é feito daquilo que se cria para ele e daquilo que as crianças fazem dele. [...] Em terceiro lugar, as instituições criadas para as crianças não só efetivam a infância e esse espaço como sendo delas, como, - e em quarto lugar – reconhecemos as crianças como um grupo social (BRASIL, 2015, p.20-21).

Por meio desta concepção as práticas e ideias em relação às crianças e infância perpassam por transformações. Isso se explica por serem construções históricas socioculturais. No que diz respeito as influências que as crianças sofrem em seus processos de socialização, cabe ressaltar que estas são sucessivas e contínuas e que os adultos precisam

conhecer as interações que elas estabelecem em seus tempos e espaços sociais. Vale lembrar ainda, que essas práticas não finalizam quando a criança “deixa a infância”, mantém-se ao longo da vida.

Dando sequência ao relato das atividades, propiciou-se como leitura deleite, o livro: *Bullying na escola: tamanho não é documento*, de Cristina Klein. Na aula de Ensino Religioso (não se faz apologia a nenhuma religião) os alunos receberam o poema da paz e foi feita a leitura (só os meninos, só as meninas, todos) e realizou-se a interpretação oral do mesmo. Em outra aula de Ensino Religioso a leitura deleite foi um texto da apostila: Diga não ao *Bullying*, de Maria Radespiel: *Knock out* (nocautear), que trata de brigas na escola. Foi trabalhado ainda, a música de Raul Seixas “Tente outra vez”. Por meio desse recurso realizou-se pintura de desenho, leitura e interpretação escrita e cantou-se a música várias vezes.

Para finalizar trabalhamos com a música Raridade, de Anderson Freire. Fizemos a leitura, interpretação oral, cantamos, enquanto os alunos se inspiravam para fazer o desenho desta. Copiaram na mesma folha do desenho a parte da música que mais gostaram.

Partindo do princípio da alfabetização e letramento considera-se que o aluno precisa não somente dominar o uso da escrita alfabética, e sim, compreender seus significados, interpretar, fazer a leitura de mundo. Alguns direitos de aprendizagem são aprofundados no segundo ano, entretanto, outros precisam ser consolidados até o terceiro ano do ensino fundamental. Todas as atividades devem ter um objetivo e este não deve focalizar somente na aprendizagem de conteúdos, mas em especial na inclusão da brincadeira, do jogo e dos valores que contribuem para a formação de um indivíduo capaz de “respeitar certos limites e ultrapassar outros”, conforme enfatiza La Taille (2000).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término das atividades evidenciou-se que felizmente o resultado deste trabalho foi positivo, tendo em vista que os casos de *bullying* diminuíram significativamente. Os alunos, apesar da faixa etária, conseguiram compreender o significado da dinâmica realizada. Quando os colegas riram do apelido que se encontrava inserido em suas costas, a sensação não foi boa, mas alguns também riram dos outros e não gostaram quando isso aconteceu com eles. Vale o registro oral de uma aluna: - “A gente não vai gostar se alguém chamar a gente de algum apelido, mas a gente não pode chamar o outro também”. Então outro aluno posicionou-se: - “É, a professora disse que não pode fazer para o outro o que não queremos para a gente”.

O ato de rasgar a folha com o apelido foi uma maneira concreta e simbólica de fazer os alunos refletirem sobre a forma como se comportam no dia a dia em relação aos colegas e de que posturas não adequadas “que não gostamos, devem ser rasgadas, abolidas”. “Se não serve vai para o lixo”. Se o apelido é algo ruim deve ser evitado; se for cometido, não deve ser respondido da mesma forma.

O trabalho com música desenvolve nos alunos a percepção e a emoção, isso incentiva as crianças a persistir sempre. Mesmo com dificuldades, não podem desistir. “Somos capazes, precisamos lutar, erguer a cabeça e tentar outra vez”, como afirmou Raul Seixas. Além disso, as atividades desenvolvidas com a música possibilitam a reflexão sobre a importância da vida, das atitudes que os indivíduos tomam cotidianamente.

Assim os alunos tiveram a oportunidade de refletir sobre suas próprias ações, já que situações que ocorriam frequentemente na turma foram explicitadas. A dinâmica foi útil no sentido de colocar o aluno no lugar do outro. Após a realização dessa atividade até a disciplina em sala de aula vem melhorando.

Nota-se que a criança vai adquirindo gradativamente o senso moral, que se constrói por meio de relações interpessoais, da socialização, da organização do seu próprio pensamento em relação aos deveres, aos limites a serem respeitados ou aqueles que podem ser transpostos. Percebe-se inclusive que nestas relações é imprescindível a afetividade, o auto respeito, a confiança, a autonomia e a cooperação.

Em suma, percebe-se que atitudes simples do cotidiano escolar fazem com que o ensino se efetive da melhor forma possível. O planejamento das atividades considerando as necessidades da turma, das situações do cotidiano que perturbam o convívio saudável entre os alunos são essenciais de serem pensadas e organizadas. Não podemos esquecer que não há uma boa educação sem valores, mesmo que saibamos que a educação vem de berço, sabemos que a escola, em parceria com a família, tem o importante papel de difundir os valores básicos e necessários a tão esperada educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional: **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: A criança no ciclo de alfabetização. Caderno 02. Brasília: MEC/SEB, 2015. 112p.

CORTELLA, Mario Sergio. LA TAYLLE, Yves de. **Nos labirintos da moral**. 3.ed. Campinas, SP: Papirus, 2006. 112p.

DEVRIES, Rheta. ZAN, Betty. **A ética na educação infantil**: o ambiente sócio moral na escola. IN: MACEDO, Lino de (Org.). Porto Alegre: Artmed, 1998, reimpressão 2007. 328 p.

KLEIN, Cristina. **Bullying na escola**: forte para vencer na vida. Blumenau, SC: Blu editora. 2011.

KLEIN, Cristina. **Bullying na escola**: tamanho não é documento. Blumenau, SC: Blu editora. 2011.

LA TAILLE, Yves de. **Limites**: três dimensões educacionais. 3 ed. São Paulo. Ática.2000. 151 p.

LA TAILLE. **Moral e ética**: Dimensões intelectuais e afetivas. Porto Alegre: Artmed, 2006. 189p.

PIAGET, Jean et al. **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do psicólogo. 1996. 209 p.

RADESPIEL, Maria. **Diga não ao bullying**: fatos e reflexões de A a Z. Minas Gerais, Iemar.2012.

SCHWERTZ, Cesar Antonio (Org). Desvendando **práticas pedagógicas pelo fio da pesquisa**. Joaçaba: Unoesc, 2004. 216 p

RELAÇÃO SER HUMANO E MUNDO: DIÁLOGO ENTRE PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Simone Ruppenthal¹
Ivo Dickmann²

EIXO TEMÁTICO: Diversidade e Educação

RESUMO

Este ensaio tem a pretensão de apresentar um diálogo entre de Paulo Freire e a Educação Ambiental, a fim de compreender a problemática que perpassa as relações ser humano-mundo, em especial como se dá o entendimento dualista destas duas dimensões segregação que se fortalece no íntimo da sociedade. Na tentativa de compreender o ser humano e o mundo, a sociedade humana acaba por fortalecer a dicotomia entre eles. Neste sentido o diálogo estabelecido entre os educadores ambientais e Paulo Freire vislumbra recompor pensamento entorno das problemáticas bem como contribuir substancialmente para repensarmos nossas ações socioambientais de maneira dialógica e consciente.

PALAVRAS-CHAVE: Paulo Freire. Educação Ambiental. Ser humano-Mundo. Dicotomia.

INTRODUÇÃO

Quem se depara com essa relação ser humano e mundo, empregada sem maiores explicações, não suspeita a intricada rede conceitual a qual a trajetória histórica do ser humano em sua existência está condicionada, refletindo características culturais próprias, conforme destaca Freire (1981, p. 30): Uma delas é a condição de reflexão sobre este cenário – o ser humano frente à realidade –, consciência reflexiva capaz de compreender o mundo e, de maneira dialética, transformar a concepção de mundo e de si mesmo. Nesse sentido, entende-se que ser humano e mundo são complementares, o mundo é o suporte da vida humana e o ser humano é a consciência do mundo (FREIRE, 2002).

Diante desta inquietação vamos traçar algumas contribuições no que tange a relação ser humano e mundo na ótica de Paulo Freire, estabelecendo um diálogo com educadores ambientais, com o propósito de traçar possíveis contribuições freireanas para a Educação Ambiental. Não pretendemos com esse ensaio apresentar fórmulas ou um único caminho para esse entendimento, tendo em vista que, é possível explicar essa mesma inquietação de diferentes maneiras e sob diferentes olhares, o que pretendemos é ampliar as discussões e contribuir com este profícuo campo de pesquisa, a partir das contribuições de Paulo Freire para a Educação Ambiental Crítica (DICKMANN; CARNEIRO, 2012; DICKMANN, 2015).

SER HUMANO E MUNDO

Considerada na concepção freireana, como uma das mais importantes heranças deixadas pelas gerações e necessário para concretizar a vocação ontológica humana de “ser mais”³, a Educação tem como premissa instruir a população e proporcionar instrumentos necessários para compreender pela cultura o seu papel como agentes transformadores da sociedade.

Diversas são as possibilidades de interpretação da relação estabelecida entre o ser humano⁴ e mundo, ser humano e natureza, essas explicações também podem vir de diferentes áreas do saber, cada área fazendo as interpretações da posição ou local que se anuncia. Para esse ensaio nosso caminho será a partir da interpretação do autor Paulo Freire que embora não tenha escrito textos sobre essa relação no campo ambiental, sinaliza ser possível realizar essa releitura.

¹ Mestranda em Educação no PPGE da Unochapecó. Membro do Grupo de Estudos, Pesquisa e Documentação em Educação Ambiental Freireana – PALAVRAÇÃO. E-mail: ruppenthal@unochapeco.edu.br

² Graduado em Filosofia (IFIBE), Mestre e Doutor em Educação (UFPR). Professor titular do PPGE da Unochapecó. Líder do Grupo de Estudos, Pesquisa e Documentação em Educação Ambiental Freireana – PALAVRAÇÃO. E-mail: educador.ivo@unochapeco.edu.br

³ O *ser mais* na perspectiva freireana ocorre pela busca gradativa da superação que acontece da tensão existente entre humanização e desumanização, que se faz de modo exclusivo em cada um, não realiza-se no isolamento, de forma individual, mas sim pelo coletivo. Esse encontro com o ser mais não ocorre pelo individualismo, ele se faz pelo diálogo, não na desesperança, mas na esperança. A busca pelo ser mais, de maneira individualista, conduz o homem ao ter mais egoísta, que é a forma de ser menos, é um encontro com o vazio (FREIRE, 2002, p. 75; 82).

⁴ Ao trazer a expressão ser humano ou às vezes homem, deixamos claro que estamos sempre referenciando homem e mulher, ambos com suas singularidades.

Diante da complexa relação que se estabelece no universo, compreender o ser humano em Freire é considerar as diferentes capacidades e possibilidades que o determinam perante os demais seres. Torres (1981, p. 29) apresenta alguns pressupostos que contribuí na diferenciação proposta por Freire. O primeiro pressuposto, trata da historicidade, somente o homem faz-se histórico e faz isso respondendo aos desafios de sua época; o segundo pressuposto trata da pluralidade, da racionalidade que o diferencia do animal, o qual age somente pelo instinto; já no terceiro pressuposto aparece a opção de respostas aos seus questionamentos convidando-o a exercer a sua atividade crítica; se no terceiro foi convidado a criticidade neste a crítica só alcança seu sentido na cotidiana transformação, quando ocorre pela via da práxis, afinal o homem é um ser da práxis; por fim, o ser humano, é um ser-de-comunicação, pois tem o direito de pronunciar a palavra e estabelecer um diálogo com o outro (TORRES, 1981, p. 30).

Assim, em síntese o homem é e se faz um ser de relações, para Freire único ser que tem a capacidade de sair do seu contexto, se distanciar da realidade de tal modo que passa a admirar, objetivar, atuar, refletir e transformar, capaz de torna-se pela sua ação um ser histórico e comprometido. Tendo posto isso, o homem não pode ser compreendido fora do contexto mundo, precisa ser compreendido enquanto sujeito situado no universo e não separado dele consciente e concreto que existe no tempo e suas relações mantem carácter plural e singular.

O autor destaca ainda que [...] “não há homem sem mundo, nem mundo sem homem, não pode haver reflexão e ação fora da relação homem-realidade” por isso, “[...] o homem não pode ser compreendido fora de suas relações com o mundo, de vez que é um “ser-em-situação” [...] Não há, por isso mesmo, possibilidade de dicotomizar o homem do mundo, pois um não existe sem o outro” (FREIRE, 1981, p. 17).

Simões Jorge (1979, p. 51), corrobora ao considerar que [...] o homem é um ser concreto cuja existência também se desenvolve, é “ser no mundo” com impossibilidade de ser diferente, assim o homem se faz ser, um sujeito situado e datado em um tempo e espaço, cuja a sua vocação ontológica é ser sujeito.

E é no mundo que este sujeito se encontra é o seu espaço, de ação criadora, onde se movimenta pensa, age e se relaciona, assim o mundo não teria sentido sem o homem (VASCONCELOS; BRITO, 2006, p.118). Este é o palco onde o homem efetua sua missão, faz história e constrói civilização muito embora seja efêmera a sua passagem, no entanto é ao homem que o mundo se abre, como um tesouro a ser desvelado (VASCONCELOS; BRITO, 2006, p. 142).

O existir humano, reitera a condição de curiosidade a qual impulsiona e motiva o homem na busca da sua ontologia, criando condições para um processo de desvelamento, que tem como prioridade transformá-lo em sujeito atuante e crítico, promovendo a luta contra os paradoxos, em termos ambientais é a dimensão que mais reúne esperança e apostas nas mudanças e transformação no estilo de vida (CARVALHO, 2004, p. 68).

Contudo, pensar em mudanças no estilo de vida de maneira individual por parte dos educadores ambientais, de certo modo é vestir-se de uma compreensão ingênua fadada a ideologia capitalista. Layrargues (2012, p.21) faz um alerta aos educadores ambientais que continuam exercendo ações pedagógicas distantes e fragmentadas da realidade, de modo especial dicotomizando os complexos problemas ambientais - é preciso integrar-se à leitura do complexo mundo ou todos estaremos condicionados ao servir do capitalismo. É a relação dinâmica fundada na sua capacidade de intervir e transformar o local que o circunda, que faz do ser humano sujeito de vocação, por condições como essas que as concepções e a luta não se faz no isolamento.

O mundo compreendido pelo homem, em Freire é uma realidade objetiva, possível de ser conhecida ao ponto de ampliar a compreensão de que não apenas está *no* mundo, mas *com* o mundo estabelecendo uma profunda relação, de descobrimento, uma verdadeira aventura na qual o sujeito de maneira dialética constitui uma corrida na construção do próprio saber. O ser humano não é uma ilha é o seu conjunto inteiro que supera os desafios e pelo seu ímpeto se faz homem da história e transcende, logo é um ser caracterizado por Loureiro (2012, p. 51) como um ser teórico-prático já que suas transformações de vida, ocorrem pelo agir e o pensar.

Ser Para Vasconcelos e Brito (2006, p. 118) o homem reconhece a si e ao outro, se modifica de tal forma que transcende a esfera da materialidade do imediatismo das percepções têmporo-espaciais, de maneira que diferentemente dos demais seres reconhece seu inacabamento, haja vista que, inconcluso e inacabado também são, as jabuticabeiras, os pássaros, mas somente aos homens e mulheres se torna conhecido, para eles é possível ir além, uma constante busca e transformação (FREIRE, 2004, p. 58). Essa consciência lhes confere um lugar-comum no mundo, tendo em vista que a sua existência não se acomoda ou se esgota em mera passividade, pelo contrário, integra-se e torna-se ativo (FREIRE, 1980b, p. 41).

IMPOSSIBILIDADE DA DICOTOMIA SER HUMANO E MUNDO.

Refletir as questão ambiental, na perspectiva de Freireana significa compreender que não há uma relação dicotômica entre humano-mundo, mas uma dinâmica de transformação entre eles que organiza-se de maneira espiral, pelo qual o ser humano produz continuamente ambientes de vida e cultura (CARVALHO, 2004, p. 76)

Para Morin (2011, p. 43) conhecer o humano é antes de mais nada situá-lo no universo e não separá-lo, nessa concepção Freire condiciona o ser humano como eixo norteador de sua epistemologia, preferindo abordá-lo em suas diferentes relações, pois para ele, o inacabamento do homem é uma condição dialética que oferece a base para a interpretação e desenvolvimento da consciência humana, compreendida a partir das relações sociais as quais estabelece ao longo da história.

Na perspectiva marxiana, o homem é sujeito e produto do seu agir sob a natureza e o universo, então a natureza sempre será um reflexo das suas ações, tendo a convicção de que não pode ser reduzido ao objeto (TORRES, 1981, p. 48). Na escala da evolução onde o ser humano passa a diferenciar e destacar-se da natureza, passa a compreender que suas ações não se reduzem aos limites do tempo e do espaço, como também as relações não ocorrem somente com o outro, “mas com o mundo e pelo mundo” o que difere do animal, que está no mundo e não com ele (FREIRE, 1980b, p. 30; TORRES, 1981, p. 49).

O fato do homem estar *com* o mundo, para Freire é discernir que, enquanto sujeito, não está preso a um hoje constante em que não há consciência, o homem existe, incorpora, herda experiências e integra-se ao contexto passando a um domínio exclusivo da história e da cultura (FREIRE, 1981, p. 41), fazendo-se um ser enraizado, ativo, que humaniza a realidade.

Diante do atual contexto Leff (2002, p. 27) destaca que as principais causas dos problemas socioambientais, estão associadas à revolução industrial e ao avanço da ciência moderna, isso porque o conhecimento a partir desse ideário passou a ser fracionado, subdividido objetivando um melhor desempenho na cadeia produtiva. Essa contextualização nos retrata premissas importantes caracterizadas antidialógicas, que persiste pela “educação bancária”, que favorece a hegemonia e procura manter as tradicionais formas de opressão, fazendo com que os excluídos suportem a realidade sem questionamentos, para Freire (2002, p. 60; 135) é “transformar a mentalidade dos oprimidos e não a situação que oprime”, o que Loureiro (2012, p. 31) “chama de mudar para manter do jeito que está”.

Refletindo a expressão de Loureiro, compreendo que essa é uma postura que favorece e fortalece a ainda mais segregação paradoxal do homem e mundo

EDUCAÇÃO AMBIENTAL FREIREANA: UM OLHAR A PARTIR DAS RELAÇÕES.

As contextualizações do conhecimento sobre o mundo, sobre o ser humano e sobre as coisas, integram a compreensão ampla no que tange os cenários geográficos, ecológicos e culturais, onde as práticas sob a estrutura planetária influenciam a existência do homem e geram formas específicas de adaptação. Toda essa contextualização temporal do ser humano se julga necessário para que as necessidades do “homem como um homem” se transforme em necessidades humanas da própria história, constituindo uma parte *real* da *história natural* o desenvolvimento da natureza a caminho do homem (LEFF, 2002, p. 21; MARX, 2004, p. 147).

Freire com sua clareza e sua densidade teórica, incorpora a partir da sua epistemologia a possibilidades de refletirmos sobre as relações – ser humano-mundo e cultura-natureza – em uma perspectiva socioambiental. A complexidade dessas reflexões emerge a partir da necessidade de enfrentar os problemas de maneira que os sujeitos sintam-se integrantes e passem a intervir no *locus* o qual estão inseridos, compreendendo que fazem parte do todo mas que também configuram o todo de uma parte.

Perante o desafio da sustentabilidade ecológica e a relação homem-mundo, Enrique Leff (2002, p. 29) propõe a articulação entre as diferentes ciências, o que requer a reelaboração e transformação de conceitos teóricos a partir de diferentes área do conhecimento. Está posto que, não é a educação que dá forma a sociedade e sim a sociedade que constitui a maneira com que os valores e interesses se orientam, contudo se faz necessário e urgente encontrar e promover esse debate, com o intuito de religar uma relação que ao longo dos tempos se fragmentou (FREIRE, 2002, p. 30; TORRES, 1981, p. 70).

Para Dickmann (2010), a inter-relação ser humano e mundo instiga uma nova maneira de pensar a vida em sociedade, rompendo com dicotomias sustentadas em uma realidade fatalista a qual se articula de tal forma, que promove a transformação do ecossistema conforme nos sinaliza Layrargues (2004, p. 64):

Da mesma forma que a sociedade está dividida politicamente em duas vertentes ideológicas – Direita e Esquerda –, a educação e o ambientalismo também são objeto dessa divisão. Assim como a Direita, o ambientalismo oficial e a educação liberal visam a manter o status quo nas relações sociais, e assim como a Esquerda, o ambientalismo alternativo e a educação progressista visam a alterar as condições de opressão e exploração do capital sobre o trabalho humano e a natureza. É evidente que o cruzamento dessas duas versões pedagógicas com os dois projetos ambientalistas não poderia resultar num único modelo de educação ambiental. Nesse sentido, o que se observa no real é uma constante disputa ideológica pela legitimidade discursiva em busca da representação da identidade da educação ambiental.

O ser humano está intimamente ligado ao mundo, um não existe sem o outro, há uma relação entre subjetividade (ser humano) e a objetividade (mundo), logo Ele não é uma ilha e nem a ciência a qual investiga essas relações se faz na neutralidade, não há um modelo único para compreender esse conjunto todo, o que se apresenta são possibilidades, frente os desafios socioambientais.

Para Freire, os humanos são consciência do mundo natural e se reconhecem inseridos, de tal forma que o mundo sem os seres humanos e os seres humanos sem o mundo, é inimaginável. Como podemos observar a baixo o diálogo estabelecido em um Círculo de Cultura realizado no Chile, um camponês, ilustra a concepção de mundo:

Descubro agora [afirma o camponês] que não há mundo sem homem”. E quando o educador lhe disse: “Admitamos, absurdamente, que todos os homens do mundo morressem, mas ficasse a terra, ficassem as árvores, os pássaros, os animais, os rios, o mar, as estrelas, não seria tudo isto mundo? Não!, Respondeu enfático, “faltaria quem dissesse *Isto é mundo*”. O camponês quis dizer, exatamente, que faltaria a consciência do mundo que, necessariamente, implica o mundo da consciência (FREIRE, 2002, p. 71, grifos do autor).

Para Carvalho (2004, p. 76), esta interação estabelecida entre consciência e mundo, constitui um caráter de inter-relação, onde ao mesmo tempo em que nós, seres de linguagem construímos percepções e interpretações do ambiente que nos cerca, inscrevendo em nosso mundo significados que transforma a natureza em cultura. Steil e Carvalho (2012, p. 45) remetem a uma reflexão baseada em no pensamento de Ingold, o qual propõe que “ao observador não está dado perceber não coisas diferentes, mas perceber as mesmas coisas diferentemente”. O mundo que é observado é um mundo em movimento, esta em um contínuo devir.

Devir apresentado por Freire (2002) e que nos provoca a uma reflexão, fatidicamente estamos diante do descontrolado crescimento econômico, uma crise planetária que desenrola em diferentes segmentos, mas que se sobressai na industrialização, produção que em prol de uma necessidade fetichizada acaba por explorar violentamente recursos naturais, como destaca Sato (2016, p. 291) “uma cultura do consumismo e da acumulação, impulsionada por ideias pré-fabricadas, entre nós humanos”, assim [...] “nessa ânsia irrefreada de posse, desenvolvem em si a convicção de que lhes é possível transformar tudo a seu poder de compra.[...] O dinheiro é a medida de todas as coisas. E o lucro seu objetivo principal” (FREIRE, 2002, p. 46).

A partir do que mencionamos a pouco, Gadotti (2008, p. 87) destaca que “[...] estamos consumindo além da capacidade de renovação da Terra. Para alimentar com dignidade a todos os habitantes do planeta e atender suas necessidades, precisaríamos de três planetas, segundo os padrões de consumo capitalistas” isso tudo é fomentado por um sistema dominante que tem como medida padrão de desenvolvimento o volume de riqueza produzida por bens e serviços na economia. Para Araújo Freire (2003, p. 15) “o ‘mundo civilizado’ de hoje, no qual vale mais o ter, o uso adequado e racional das coisas da natureza e de nosso potencial mais genuinamente humano, está chegando ao limite máximo”. Loureiro e Franco (2012), corroboram, pois para eles é a sociedade do consumo e do desperdício, no qual percebe-se que as coisas são devoradas e abandonadas em um ritmo alucinante.

Morin (2011, p. 40), faz a seguinte relação à cerca do que vimos recentemente, [...] “durante décadas, soluções presumivelmente racionais [...], empobreceram ao enriquecer, destruíram ao criar. Por todo o planeta, o desmatamento e a retirada das árvores em milhares de hectares contribuem para o desequilíbrio hídrico e a desertificação das terras”. É preciso que homens e mulheres, fortaleçam as relações de modo que pequenas mudanças possam resultar em grandes transformações, é compreender a terra como um organismo vivo, dinâmico e mutável, que sob a atual estrutura econômica e social é dominada e explorada.

De acordo com Gadotti (2000, p. 21-31), o debate em torno da Educação Ambiental torna-se eminentemente uma preocupação social, que nos coloca em uma posição negativa diante da natureza, herança deixada pelos colonizadores no tecido social e potencializada pelo modelo produtivo o qual potencializa uma relação escravocrata, que fomenta a destruição da humanidade. Para Freire (2000, p.66-67), [...] “urge que assumamos o dever de lutar pelos princípios éticos fundamentais como o respeito à vida dos seres humanos, à vida dos outros animais, à vida dos pássaros, à vida dos rios e das florestas”.

Diante deste cenário Gadotti (2008, p. 15) propõe uma pedagogia centrada na vida, como podemos verificar na passagem seguinte:

Consideramos hoje a Terra também como um oprimido, o maior de todos. Por isso, precisamos também de uma pedagogia desse oprimido que é a Terra. Precisamos de uma Pedagogia da Terra como um grande capítulo da pedagogia do oprimido, precisamos de uma ecopedagogia. A ecopedagogia é uma pedagogia centrada na vida: considera as pessoas, as culturas, os modos de viver, o respeito à identidade e à diversidade.

Enquanto seres engajados permanentemente na criação e recriação da história e da própria natureza, o ser humano descobre-se incompleto, inconclusos e essa consciência é produto da sua própria práxis, não podendo fugir da sua própria produção, assim, percebe-se e ao fazer enxerga uma realidade que “em si” pareceria inelutável, contudo é capaz de objetivá-la e transformá-la o que implica para o ser humano uma constante ruptura nas estruturas sociais (FREIRE, 1980b, p.47-51), que pela educação permite ir além, romper com as cristalizações, construir e reconstruir alternativas dialógicas apropriadas para interferir no mundo e garantir inclusive a possibilidade de continuar vivendo (ARAÚJO FREIRE, 2003).

Se o sistema educacional cristaliza processos, que interferem nas relações ao educador ambiental cabe conduzir através do diálogo e da reflexão a sua prática, de modo a ser um agente de mudança, diante das problemáticas ambientais emergentes. Onde a relação destaca-se pela sua forma dialógica em correlação às problemáticas socioambientais em suas múltiplas e complexas dimensões.

A busca pelo desconhecido, que para Freire (2004, p. 26) somente é possível a homens e mulheres enquanto seres de consciência, concretiza-se através da educação, pela transformação do senso comum em curiosidade epistêmica, essa experiência é vital para o ser humano pois é esse movimento que lhe coloca em uma constante intervenção no mundo e permite fazer história, é uma aventura criadora.

[...] Essa educação adquire significado importante, sobre tudo, quando tornamos claro aos nossos educandos (as), no momento mesmo no qual nos exercemos enquanto educadores (as), a necessidade e a sabedoria de tornar respeitosa a nossa relação com a natureza. Precisamos entender que somos tão somente um dos milhares de seres, que certamente se diferencia dos outros seres dela, simplesmente porque temos a faculdade de saber e de saber que sabemos e que podemos saber mais, como tão lucidamente insistiu Paulo. (ARAÚJO FREIRE, 2003, p. 13).

Para Sato (2016) corresponder essencialmente a essa aventura coletiva, é construir identidade na relação com o outro (meio ambiente) que se edifica na junção entre natureza e cultura. Aprender a ser, isto é, viver “aqui”, [...] é “Viver juntos em nossa Terra” é “ser mais”.

Como seres que se historicizam e compreendem a dialetização homem-mundo através da linguagem e do seu inacabamento, o ser humano é capaz de separar-se dos demais, transformar sua **vida** em **existência** e o **suporte** em **mundo**. Para Freire (1980b) enquanto o animal em sua espera apresenta uma relação reflexa, inconsequente e de acomodação o homem se faz um ser reflexivo e de integração.

A relação entre homem-mundo é estabelecida pela consciência, enquanto ser relacional e inacabado que parte do seu *aqui* e no seu *agora*, onde ora esta emerso, imerso e insertados. Morin (2011, p. 66) destaca [...] é necessário aprender “estar aqui” no planeta. [...] significa: aprender a viver, a dividir, a comunicar, a comungar [...] Precisamos doravante aprender a ser, a viver a dividir e a comunicar como humanos do planeta Terra. O diálogo se plenifica na comunhão e por ele é possível combater o dogmatismo e as posições antagônicas, as quais geram violência, e transforma o homem em objeto; transformando-se em objetos, não cumpre a vocação ontológica e é impedido de ser mais (SIMÕES JORGE, 1979, p. 22).

Deste modo, é através de dimensões entrelaçadas que a relação com o meio ambiente se desenvolve. Uma educação ambiental limitada a uma ou outra dessas dimensões fica incompleta e alimenta uma visão enviesada do que seja “estar-no-mundo” (SAUVÉ, 2005, p. 319).

MUNDO COMO LUGAR E RESULTADO DA PRÁXIS HUMANA.

Neste sentido a educação ambiental como mediadora dessa relação possibilita a transformação da sociedade rumo à sustentabilidade, bem como, possibilita o desenvolvimento de relações individual e socialmente responsáveis em prol da mudança local e global, compreendendo assim o ser humano em seu contexto social e histórico (DICKMANN, 2015, p. 16).

Por isso Paulo Freire manteve tanta ênfase ao diálogo – como palavra que não pode ser privilégio de poucos- e a dinamicidade que a constitui –ação e reflexão- denomina-se e reflete sua práxis (LOUREIRO; FRANCO, 2012, p. 14). Diante do que surge enquanto práxis, Sánchez Sánchez Vázquez (2011, p. 230) destaca;

A práxis produtiva é, assim, a práxis fundamental porque nela o homem não só produz um mundo humano ou humanizado, no sentido de um mundo de objetos que satisfazem necessidades humanas e que só podem ser produzidos na medida em que se plasmam neles fins ou projetos humanos, como também no sentido de que na práxis produtiva o homem se produz, forma ou transforma a si mesmo.

Assim, pela práxis quanto mais os seres humanos se desenvolvem mais se diferenciam da natureza e contribui com outras objetivações nos espaços que participa, assim o conhecimento e o reconhecimento, imbricados no processo de conscientização, são imperativos equidistantes na construção de uma práxis coletiva acerca dos problemas ambientais e sociais, provocados e sentidos no meio. Ação que lhes permite criar e recriar é a maneira humana de existir, atuar e transformar a estrutura social através de um rigor metódico estabelecido. A educação ambiental introduz aqui a ideia de práxis: a ação está associada a um processo constante de reflexão crítica (SAUVÉ, 2005).

A alteração na estrutura social é responsabilidade do homem, conforme Freire (2000, p. 78) a realidade pode até ser esta, mas pode mudar é preciso lutar, problematizar e proclamar novas possibilidades, com comunhão, justiça e consciência, como nos diz Marx, uma aranha até executa operações semelhantes a de um tecelão, assim como uma abelha, apresenta perfeição nas colmeias o que poderia envergonhar o mestre de obras. Mesmo diante de tanta perfeição, há algo que o pior dos mestres de obras leva vantagem sobre a melhor das abelhas, é a condição de projetar e idealizar em seu cérebro suas ações (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2011, p. 225).

Conforme contextualizadas por Loureiro (2003, p. 42) “a práxis educativa transformadora é, no entanto, aquela que fornece ao processo educativo as condições para a ação modificadora e simultânea, buscando a superação das relações de dominação e de exclusão que caracterizam a sociedade contemporânea”. Para o autor, já é sabido que não nos educamos abstratamente – sozinhos, mas na atividade humana coletiva, como nos dizia Freire em comunhão mediatizado pelo mundo (natureza), ter consciência disso é fundamental para atuarmos sobre o mundo e transformá-lo, desta forma “a práxis é a esfera do ser humano” pois ela possui uma importância ontológica (KOSIK, 2002, p. 222, grifos do autor).

Pensar a Educação Ambiental a partir de Freire é compreender o meio ambiente na sua totalidade é romper com paradigmas e práticas dicotômicas, principalmente ao que se refere a relação ser humano-mundo, cultura-natureza; é propor uma relação que tem como princípio a sustentabilidade do planeta. Não haverá descobrimento do conhecimento e cultura verdadeira se os homens não forem chamados a conhecer e compreender que fazem parte de um todo, sobrepondo o modelo cartesiano que mantém a ideia fragmentada do mundo (SANTOS, 2003, p. 291).

Assim a educação, por meio de uma pedagogia crítica, propõe um compromisso de reduzir o distanciamento entre o ser humano e a sua realidade libertando-o das amarras opressoras. Somete a partir da aproximação com entorno é possível estabelecer um compromisso socioambiental, onde o homem, constitui uma relação significativas para sua práxis assumindo que as mudanças e transformações do mundo estão relacionadas a ação humana, que pela existência participa da vida (CARVALHO, 2004, p. 76;).

CONCLUSÃO

Diante do que apresentamos, podemos pensar em algumas contribuições que fazem de Paulo Freire referência também para a Educação Ambiental,, tais como: a preocupação em despertar a consciência socioambiental que leve

a superação das relações de opressão; a superação das forças unívocas e ideológicas existentes no sistema educacional; e a máxima que é a compreensão de que nos educamos mutuamente pelo mundo assim a educação passa a um entendimento dialógico que possibilita estabelecer tencionamentos referente a compreensão dicotomizada que se estabeleceu entre ser humano e mundo. Segregação que de maneira oficial vem sendo cristalizada pela estrutura educacional por meio das disciplinarização, o que resulta em um processo disperso e desunido.

Diante do emaranhado que se configura a Educação Ambiental, as diferentes formas de compreensão do homem e mundo é que saliente, o quão necessário é continuar as investigações neste campo, digo que este texto é apenas uma pequena contribuição, para uma temática que merece maior aprofundamento, pois contribuir para uma Educação Ambiental crítica, comprometida e com o todo é o que faz de Paulo Freire referência. Pois a partir de sua pedagogia compreendemos quão necessário é um enfoque interdisciplinar e multireferencial que venha a superar a visão fragmentada da realidade.

REFERÊNCIA

- ARAÚJO FREIRE, Ana Maria. O legado de Paulo Freire à Educação Ambiental. In: NOAL, Fernando Oliveira; BARCELOS, Valdo Hermes de Lima (Orgs.). **Educação Ambiental e cidadania: cenários brasileiros**. Santa Cruz do Sul. EDUNISC, 2003.
- CARVALHO, Isabel. **Educação ambiental: formação do sujeito ecológico**. 3 ed. São Paulo. Cortez, 2004.
- DICKMANN, Ivo. **Contribuições do pensamento pedagógico de Paulo Freire para a Educação Socioambiental a partir da obra Pedagogia da Autonomia**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba: 2010.
- DICKMANN, Ivo; CARNEIRO, Sônia M. M. **Paulo Freire e Educação Ambiental: contribuições a partir da obra Pedagogia da Autonomia**. *Revista de Educação Pública*. Cuiabá, v. 21, n. 45, p. 87-102, jan./abr. 2012
- DICKMANN, Ivo. **A formação de educadores ambientais: contribuições de Paulo Freire**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba. 2015.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.
- _____. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3 ed. São Paulo: Moraes, 1980a.
- _____. **Educação como prática da liberdade**. 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980b.
- _____. **Educação e mudança**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- _____. **Pedagogia do Oprimido**. 50 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- _____. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra; Anca/MST, 2004.
- GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Terra**. São Paulo: Peirópolis, 2000.
- _____. **Educar para a sustentabilidade: uma contribuição à década da educação para o desenvolvimento sustentável**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008.
- KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 7 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- LAYRARGUES, PP. **Identidade da Educação Ambiental brasileira**. Ministério do Meio Ambiente / Diretoria de Educação Ambiental. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.
- _____. In. LOUREIRO, Carlos. F. **Trajetórias e fundamentos da educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2012.
- LEFF, Enrique. **Epistemologia Ambiental**. 3 ed. São Paulo. Cortez, 2002.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Premissas teóricas para uma educação ambiental transformadora.** *Ambiente e Educação*. vol. 8. n. 1. Rio grande, 2003.

LOUREIRO, Carlos F. FRANCO, Jussara B. **Aspectos Teóricos e Metodológicos do círculo de Cultura:** uma possibilidade pedagógica e dialógica em educação ambiental. *Ambiente e Educação*. vol. 17. n. 1, 2012.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos.** São Paulo: Martin Claret, 2004.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 2 ed. São Paulo. Cortez, 2011.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. **Filosofia da práxis.** 2º ed. São Paulo: Expressão popular, 2011.

SANTOS, Erivaldo Pedrosa dos. **Educação Ambiental:** uma visão ideológica e pedagógica. In: NOAL, Fernando Oliveira; BARCELOS, Valdo Hermes de Lima (Orgs.). *Educação Ambiental e cidadania: cenários brasileiros*. Santa Cruz do Sul. EDUNISC, 2003.

SATO, Michèle. ECOFENOMENOLOGIA: uma janela ao mundo. **Educação Ambiental.** Rio Grande. Ed. Especial, jul. 2016.

SAUVÉ, Lucie. Educação Ambiental: possibilidades e limitações. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 317-322. maio/ago, 2005.

SIMÕES JORGE, J. **A ideologia de Paulo Freire.** 2 ed. São Paulo: Loyola, 1979 .

STEIL, Carlos A. CARVALHO, Isabel. C. de M. **Cultura, percepção e ambiente.** São Paulo: Terceiro Nome, 2012.

TORRES, C. A. **Leitura Crítica de Paulo Freire.** São Paulo: Loyola, 1981.

VASCONCELOS, Maria L. M. C; BRITO, Regina H. P. **Conceitos de educação em Paulo Freire.** 2º ed. São Paulo; Vozes, 2006.

O REPENSAR DA EPISTEMOLOGIA DA EDUCAÇÃO JURÍDICA

Patricia Noll – pnoll@ucs.br

Categoria: comunicação oral.

Eixo Temático 3: Relações sociais e espaços educativos.

RESUMO

A deflagrada crise do ensino do direito se dá pelos métodos inadequados. Necessário se perfaz a busca pela relação dialética entre teoria e prática, entre ensino e realidade. Para tal busca, a epistemologia da educação jurídica é fundamental para expor as teorias do conhecimento que nortearão as teorias pedagógicas, onde se revelará a consciência crítica do fazer pedagógico do ensino do direito. A educação jurídica prescinde de uma epistemologia autocrítica, que corresponda às necessidades do conhecimento jurídico aplicado à realidade social dinâmica. Imprescindível desvendar as razões do descompasso do ensino e a realidade, e buscar em uma matriz epistemológica uma resposta possível à urgência de uma nova forma de pensar e efetivar a educação jurídica.

PALAVRAS CHAVES: Epistemologia. Educação. Direito. Crise do ensino.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O ensino do direito passou por diversas fases ao longo da sua história. Um dos primeiros cursos superiores criados no Brasil foi o de Bacharelado em Direito, fundado pelo Imperador Dom Pedro I, em 11 de agosto de 1827¹. Ao longo das décadas, a sociedade evoluiu, as legislações foram sendo substituídas, mas as leis sempre permaneceram como sendo a base do ensino jurídico. As leis são, tradicionalmente, a base de um ordenamento normativo e de um Estado organizado. Mas, com a dinamicidade da sociedade atual, as leis não acompanham o evoluir social com a mesma urgência que as relações sociais acontecem. Sendo assim, o ensino do direito, baseado nessas normas nem sempre correlacionadas com a sociedade, acaba sendo um ensino em descompasso com a própria realidade.

Muitos juristas aduzem sobre a “crise” da educação jurídica. Lênio Streck², afirma que “o ensino nas faculdades de Direito está preso às velhas práticas” [...] onde o direito “é considerado como mera racionalidade instrumental e aplicado a partir da reprodução inconsciente da metafísica relação sujeito-objeto”.

A deflagrada crise do ensino se dá pelos métodos inadequados, pelo não evoluir. Necessário se perfaz a busca pela relação dialética entre teoria e prática, entre ensino e realidade. Para tal busca, a epistemologia da educação jurídica é fundamental para expor as teorias do conhecimento que nortearão as teorias pedagógicas, onde se revelará a consciência crítica do fazer pedagógico do ensino do direito.

2 A EPISTEMOLOGIA DA EDUCAÇÃO JURÍDICA

Epistemologia é a teoria do conhecimento. Busca uma reflexão sobre a relação entre o sujeito e o objeto do estudo. Segundo Guerra Filho³, “a epistemologia é a disciplina voltada ao estudo e ao controle das condições de possibilidade e validade do conhecimento científico”.

Quer dizer, é o exercício próprio da Filosofia da Ciência, que busca a base fundante dos princípios que norteiam o saber científico. Esse fundamento tem por objeto a crítica do conhecimento científico per si. É um meio de auto-reflexão, de análise e de revisão do embasamento dos elementos que sustentam um dado conhecimento. Tal reflexão produz, por consequência, uma forma de atualização, de renovação, de adaptação à nova realidade vigente.⁴

¹ BRASIL. *Lei do Império de 11 de agosto de 1827*. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim-11-08-1827.htm. Acesso em: 07 set 2016.

² STRECK, Lênio Luiz. *Hermenêutica e ensino jurídico em terrae brasilis*. Disponível em: <file:///C:/Users/patri/Downloads/13495-47564-1-PB.pdf>. Acesso em 07 set 2016, p. 33-34.

³ GUERRA FILHO, Willis Santiago. *Teoria da ciência jurídica*. São Paulo: Saraiva, 2001, p. 21.

⁴ FONSECA, Dirce Mendes da. CIARALLO, Gilson. CRUZ, Tânia Cristina. *Epistemologia do campo jurídico: reflexões acerca do papel da pesquisa jurídica*. In ANAIS XVII CONGRESSO NACIONAL DO CONPEDI. p. 3969-3983. Brasília: CONPEDI, 2009, p. 3972-3973.

Berticelli⁵ ao realizar um estudo sobre a epistemologia e a educação, conclui que “a educação, em particular, necessita, mais que nunca, de continuar a ser um processo emancipatório sem, contudo, a desmesurada e descabida pretensão salvacionista, fundacionalista e totalizadora em velhos e irrecuperáveis moldes.”

No campo das ciências humanas e sociais, onde inclui-se o estudo do direito, é diferenciada a relação entre o sujeito e o objeto do conhecimento. O objeto não é dado, é construído a partir da interpretação daquele que estuda. Para exemplificar, um biólogo ao se deparar com uma nova espécie, poderá partilhá-la na mesma realidade com outros estudiosos. O direito, por sua vez, nasce a partir da concepção de realidade e da sociedade em que se insere o sujeito. No direito, o objeto observado vai ser influenciado pelas experiências passadas, pelas motivações, pela forma de interpretar do estudioso. Para o biólogo, existe um padrão de descrição e observação que permitirá outros biólogos partilharem do mesmo estudo, com as mesmas consequências. Esse campo de conhecimento permite que um cientista continue o trabalho de outro sem que haja descontinuidades na concepção do objeto ou nos procedimentos metodológicos adotados.

No campo das Ciências Sociais, por outro lado, isso dificilmente ocorreria. A busca de concepções, senão iguais, pelo menos aproximadas – não é algo que se estabelece facilmente. Acima de qualquer coisa, é necessário aceitar diferenças – ainda que não sejam grandes – nas formas como se concebe o objeto no campo das Ciências Sociais e, particularmente, no campo da Ciência Jurídica.⁶

Uma das características do conhecimento jurídico é ser analisado como legislação positivada, logo, eminentemente teórico, o que pode apenas e facilmente ser transmitido do professor locutor ao aluno ouvinte.

Aqui reside a premissa errônea no ensino do direito. Ele não é um conhecimento estático, meramente reproduzível, mas sim um conhecimento vivo e dinâmico, que, mesmo positivado, pode acompanhar as evoluções e crises da sociedade que o sustenta. E fundamentalmente, deve acompanhar, sob pena de tornar-se obsoleto.

Arnauld⁷, ao se debruçar sobre o ensino do direito, sentencia “a lacuna entre o ensino do direito e a vida jurídica é tamanha que os jovens advogados só vêm a aprender de fato a atividade advocatícia na sua experiência prática”.

E não se está falando de uma realidade atual. Mas de um flagrante histórico. Em 1882, Rui Barbosa⁸ falava da alienação intelectual ao aluno preso à mera técnica de memorização diante de preleções do professor.

A separação entre teoria e prática nesses termos acarreta um distanciamento do direito em relação à realidade que envolve. Em avaliações realizadas pelo Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq) nos anos de 1978 e 1981, [...] constatou-se que as faculdades de direito no Brasil não são capazes de propiciar aos seus alunos instrumentos adequados para a compreensão da sociedade em que vivem, e portanto, aplicar adequadamente o direito. Assim, as faculdades de direito não formam profissionais competentes para o mercado.⁹

Nesse sentido, uma reflexão sobre a epistemologia desse campo disciplinar de conhecimento faz-se fundamental no sentido de nos permitir uma auto-reflexão das ciências sobre elas mesmas.

Deve-se buscar o que Bachelard¹⁰ chamou de “uma pedagogia da ruptura”, com o “passado certo de conhecimentos já cristalizados”. A autocrítica é que permite as ciências perceber o caráter mutável e dinâmico do conhecimento.

A realidade do mundo jurídico é bastante complexa, não podendo ser redutível apenas às leis. E aqui reside o descompasso entre a realidade e a teoria: em continuar acreditando que esse conhecimento é tão somente aquele positivado nos códigos, o que, conseqüentemente, perpetua a prática de que tal conhecimento deve apenas ser transmitido mecanicamente.

Lyra Filho¹¹ assim posiciona-se:

⁵ BERTICELLI, Ireno Antônio. *Epistemologia e educação: da complexidade, auto organização e caos*. Chapecó: Agos, 2006, p. 45-46.

⁶ FONSECA, Dirce Mendes da. CIARALLO, Gilson. CRUZ, Tânia Cristina. *Epistemologia do campo jurídico: reflexões acerca do papel da pesquisa jurídica*. In ANAIS XVII CONGRESSO NACIONAL DO CONPEDI. p. 3969-3983. Brasília: CONPEDI, 2009, p. 3972.

⁷ ARNALD, Adré-Jean. Apud OLIVEIRA, André Macedo de. *Ensino jurídico: Diálogo entre teoria e prática*. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 2004, p. 21.

⁸ VENÂNCIO FILHO, Alberto. *Das Arcadas do Bacharelismo*. São Paulo: Perspectiva/ coedição com a Secretaria de Cultura, Ciência e Tecnologia de São Paulo, 1977, p. 225

⁹ GHIRARDI, José Garcez. (org.) *Métodos de ensino em direito: conceitos para um debate*. Série metodologia e ensino: direito, desenvolvimento e justiça. São Paulo: Saraiva, 2009, p. 8.

¹⁰ BACHELAR, G. *O Novo Espírito Científico*. São Paulo: Tempo Universitário, 1958, p. 28 – 31.

¹¹ LYRA FILHO, Roberto. *O Direito que se ensina errado*. Brasília: Centro Acadêmico de Direito da Universidade de Brasília – UnB, 1980, p.86

[...] reexaminar o Direito, não como ordem estagnada, mas como a positivação em luta, dos princípios libertadores, na totalidade social em movimento. O Direito, então, há de ser visto como processo histórico. [...] Direito é processo dentro do processo histórico: não é uma coisa feita, perfeita e acabada; é aquele vir-a-ser que se enriquece nos movimentos de libertação das classes e grupos ascendentes e que define nas explorações e opressões que o contradizem, mas de cujas próprias contradições brotarão as próprias conquistas.

De todo asseverado, restam duas conclusões claras. A incompatibilidade entre as práticas tradicionais do ensino jurídico, baseadas em um formalismo legalista, e a prática, necessitando cada vez mais de juristas com capacidade de acompanhar o evoluir constante e rápido da sociedade. E, por fim, a flagrante constatação de que o método de ensino puramente expositivo, segundo o qual professores reproduzem aos alunos o que absorveram das reproduções de seus professores, através da articulação de conceitos dogmáticos e abstratos, que em nada se reconhecem com a aplicação do direito na realidade, não mais servem à educação jurídica.

Necessário reformular, repensar. A educação jurídica prescinde de uma epistemologia autocrítica, que corresponda com as necessidades do conhecimento jurídico aplicado à realidade social dinâmica.

3 O DIREITO, A SOCIEDADE E A EDUCAÇÃO: UMA NECESSÁRIA REVISÃO

A anunciada crise do ensino do direito não está na incompreensão dos alunos, ou na dogmática metodologia de ensino dos docentes. Ou não apenas. É urgente o estudo de uma forma de ensinar o direito, a partir dessa conjectura que se apresenta; imprescindível pesquisar uma forma de compreender a educação jurídica sob um prisma instável, para, de forma paradoxal, trazer a certeza do direito à sociedade.

É imperioso compreender que a ciência jurídica, e o ensino desta ciência, deve partir da compreensão da instabilidade e dinamicidade das relações sociais. Como bem aduz Atlan, citado por Berticelli¹², “os seres vivos não são estáticos e rígidos como cristais, nem tão evanescentes e transitórios como a fumaça. As tentativas de descobrir, no universo, leis que demonstrem sua ordem absoluta e sua constância matemática são falaciosas, no mínimo”. E o que é a educação jurídica calcada apenas nas leis, senão uma visão matemática das relações sociais regidas pelo direito? As premissas estão erradas. As conclusões não podem advir corretas.

Ao iniciar a compreensão do sistema jurídico, é fundamental ater-se à função do jurista. Dobrowolski¹³, ao comentar esta função, afirma: “ao interpretar o direito tem que proceder ‘como se fosse o juiz’ e não mero observador externo, pois a sociedade espera que o jurista forneça os esquemas para a decisão correta”.

Talvez a esperança social de que o jurista conduza a interpretação das leis tenha sido inspirada na obra de Shakespeare¹⁴, ao narrar um julgamento onde uma libra de carne, do peito de um mercador deveria ser entregue como pagamento de uma promissória, como determinaria a lei. Mas a sentença torna-se inexecutável, diante da astúcia do advogado. Eis a célebre passagem da peça:

A promissória não prevê que te aposses do sangue do mercador. As palavras dizem expressamente ‘uma libra de carne’. Então, pega a tua promissória e pega a tua libra de carne, mas, ao fazer o corte, se tu derramares uma única gota de sangue cristão, tuas terras e todos os seus bens serão confiscados pelas leis de Veneza e passarão a propriedade do estado.

A desenvoltura de um advogado é, muitas vezes, proporcional às chances do cidadão de obter êxito ou não na sua demanda judicial. Mas o sistema jurídico possui muitos atores, e o principal, ao menos aos olhos da sociedade, sempre foi o magistrado.

Platão¹⁵ bem descreveu como na antiguidade acreditava-se serem recebidos dos deuses os juízes:

O homem que a sorte designou, dizemos que é o mais caro à divindade, e achamos justo que seja ele a governar. Em todas as magistraturas que dizem respeito às coisas sagradas, ao deixarmos à divindade a escolha dos que lhe são agradáveis, confiamos na sorte.

¹² Idem, p. 44.

¹³ DOBROWOLSKI, Samanta Chantal. *A justificação do direito e sua adequação social: uma abordagem a partir da teoria de Aulis Aarnio*. Porto Alegre: livraria do Advogado, 2002, p. 61

¹⁴ SHAKESPEARE, William. *O mercador de Veneza*. Tradução de Beatriz Viégas Faria. Porto Alegre: L&PM, 2008, p. 109.

¹⁵ PLATÃO. *As Leis*. Livro III. *apud* COULANGES, Fustel de. *A cidade Antiga*. Tradução de Jean Melville. São Paulo: Martin Claret, 2006, p. 201.

Na atualidade, os juízes são vistos por um ângulo muito diverso. Grau¹⁶, Ministro do Supremo Tribunal Federal, ao manifestar-se sobre a característica de burocratas dos magistrados, aduz:

Temo os juízes, ao depois, porque eles são escolhidos segundo critérios que procuram apurar a sua habilidade e qualificação não para o exercício da prudência (*phrónesis*), porém para o exercício de uma técnica (*tekne*), o que decorre da circunstância de o direito ser visualizado exclusivamente como *poésis* [=direito posto pelo Estado], não como *praxis* social, que ele de fato é. Porém, o temor maior que agora me assalta é o de que um dia rompam-se as comportas sociais que atuam sobre – e a controlam – a força criadora de normas que eles detêm e eles ousem, os juízes, ir além ou permanecer aquém dos textos. Alguns sinais indicam que isso poderá acontecer.

O Ministro critica a escolha dos magistrados exclusivamente pelo critério técnico, ou seja, pelo conhecimento da letra da lei, mas, esta forma de seleção parte do método empregado no ensino jurídico, e portanto, da maneira como é visualizado o sistema jurídico brasileiro, um conjunto de leis a serem aplicadas, tais como criadas.

Porém, os clamores sociais se modificam, as necessidades sociais se alteram, e com isso as demandas judiciais e a resposta necessária dos juristas têm de acompanhar essa evolução. Assim, o direito é evolução, pois a sociedade é um constante modificar-se. Nader¹⁷ bem salienta esta característica:

As instituições jurídicas são inventos humanos que sofrem variações no tempo e no espaço. Como processo de adaptação social, o direito deve estar sempre se refazendo, em face da mobilidade social. [...] Se o direito envelhece, deixa de ser um processo de adaptação, pois passa a não exercer a função para a qual foi criado.

Ou seja, o direito adapta as vontades privadas à coletividade. Deve responder aos anseios sociais, reger a conduta social, sempre buscando a implementação da justiça como fim maior. Mas o direito não é um fim, mas um meio de tornar possível a convivência em sociedade. Pontes de Miranda¹⁸ aduzia que “o direito não é outra coisa que processo de adaptação”. O direito deve corresponder à realidade social.

Para Luhmann¹⁹, o direito, baseado em experiências passadas, não é mais adequado à sociedade complexa que se apresenta:

[...] a fundamentação da possibilidade normativa de manutenção das expectativas ainda se baseia essencialmente na concepção de que o mundo permaneceria invariavelmente em seus traços fundamentais, e de que o futuro não poderia mudar tudo. O futuro permanece consequência do presente, cuja essência e cujo direito provêm do passado e só permitem variações acidentais.

A modernidade, o evoluir constante da sociedade deve ser a propulsão do direito. Não pode o instrumento que possui a função de regular a sociedade ser utilizado apenas como remédio, mas sim como vacina, ou seja, prevenir e não somente remediar. Luhmann²⁰ afirma:

O que acontecerá no futuro torna-se a preocupação central do direito. Quando futuro será necessário para que se possa viver sensatamente no presente, isso constitui uma variável essencialmente evolutiva, e aí reside o ponto onde as mudanças nas necessidades sociais invadem o direito.

Na mesma linha de raciocínio, Lyra Filho²¹ diz sobre o evoluir do direito:

Essa luta faz parte do direito, porque o Direito não é uma “coisa” fixa, parada, definitiva e eterna, mas um processo de libertação permanente. [...] O Direito não “é”; ele “vem a ser.” Por isso mesmo é que o revolucionário de ontem é o conservador de hoje e o reacionário de amanhã.

¹⁶ GRAU, Eros Roberto. *Ensaio sobre a interpretação/aplicação do direito*. 5. ed. São Paulo: Malheiros, 2006, p. 278.

¹⁷ NADER, Paulo. *Introdução ao estudo do direito*. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense, 1987, p. 23.

¹⁸ PONTES DE MIRANDA, Francisco Cavalcanti. *Comentários à Constituição de 1967*. Tomo I. 1. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1967, p. 31.

¹⁹ LUHMANN, Niklas. *Sociologia do Direito II*. Tradução de Gustavo Bayer. Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro, 1985, p. 168.

²⁰ LUHMANN, Niklas. *Sociologia do Direito I*. Tradução de Gustavo Bayer. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1983, p. 166.

²¹ LYRA FILHO, Roberto. *O que é direito?* 9. ed. Brasília: Editora Brasiliense, 1988, p. 115.

Precisa-se compreender esse evoluir para buscar, através do direito, uma forma de corresponder à realidade social. E o direito ao longo dos tempos foi representado pelas leis. Por isso, a formulação das leis sempre foi objeto de estudos dos pensadores ao longo dos séculos. Montesquieu²², ao referir-se à elaboração das leis, afirma:

Em matéria de presunção, a da lei é preferível à do homem. [...] Quando o juiz presume, os julgamentos tornam-se arbitrários; quando a lei presume, dá ao juiz uma regra fixa.

Montesquieu preocupa-se com a separação dos poderes. Acreditava que ao poder legislativo era dado o dever de elaborar as leis de acordo com a natureza das coisas, e ao juiz decidir de acordo com estas leis, com a finalidade de manter a segurança do direito.

Beccaria²³ bem explica esse mesmo posicionamento, como discípulo de Montesquieu, embora divergente em certos pontos, ao expor a denominada teoria do silogismo, segundo a qual o juiz deve aplicar a lei como conclusão de um silogismo, pois a ele não é dado criar o direito, apenas tornar explícito aquilo que já estava implícito na premissa maior. Logo, a Lei seria a premissa maior, a menor a ação, conforme ou não a lei, e a consequência, a decisão do juiz diante do caso concreto.

Rousseau²⁴, por sua vez, ao referir-se aos legisladores, aduz:

Para descobrir as melhores regras de sociedade que convêm às nações, seria necessária uma inteligência superior que visse todas as paixões sem experimentar nenhuma; que sem relação com a nossa natureza, a conhecesse profundamente; que se dignasse a entender a nossa felicidade, sendo a sua independente de nós [...]. Seriam necessários deuses para dar leis aos homens.

Deuses, afirma Rousseau. As descrenças do autor com a possibilidade das leis preveem todas as ações humanas, e devem ser elaboradas sem corromper-se com as intenções privadas.

Carnelutti²⁵, ao adentrar no estudo da relação entre a criação do direito e os juristas, compara a produção das leis com uma fábrica:

E os juristas? Dir-se-ia que são operadores do direito. Também isso cai bem. A comparação do direito com uma fábrica é cômoda e nada tem de casual: os juristas são aqueles que fabricam o direito. Operadores, está certo; mas qualificados, e tanto é assim que antes de fabricá-lo o estuda; e o fazem exatamente na universidade.

Prossegue o autor²⁶, ao referir-se aos juízes: “se fossem as leis suficientes, não haveria necessidade dos juízes, não é verdade? Também os juízes são operadores do direito”. Pelas palavras de Carnelutti verifica-se a grande questão posta em discussão no direito hoje: qual a real função dos juízes? Aplicar a lei, pura e simplesmente, ou interpretá-la, e adequá-la ao caso concreto? Aqui reside o ponto de partida do presente estudo. Tradicionalmente, na formação jurídica brasileira, a resposta seria: apenas aplicá-la. Mas a realidade social demonstra que esse modelo está ultrapassado e não corresponde mais às expectativas sociais diante do sistema jurídico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As escolas jurídicas permanecem na matriz dogmática e estática de ensino do direito a partir dos códigos. No curso de direito, ponto comum nos currículos das universidades, multiplicam-se as disciplinas de civil, penal, tributário, previdenciário e outras tantas baseadas nas letras frias das normas. Enquanto as decisões dos tribunais são, ao máximo, exemplos, quando analisadas.

²² MONTESQUIEU, Charles de Secondat, Baron de. *Do espírito das leis*. Tradução de Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martin Claret, 2010, p. 604.

²³ BECCARIA, Cesare. *Dos delitos e das penas*. 1764. Disponível em: <http://www.oab.org.br/editora/revista/revista_08/e-books/dos_delitos_e_das_penas.pdf>. Acesso em: 20 de janeiro de 2016, p. 11

²⁴ ROUSSEAU, Jean Jacques. *Do contrato social*. São Paulo: Martin Claret, 2007, p. 46.

²⁵ CARNELUTTI, Francesco. *Como nasce o direito*. Tradução de Elio Capitanio. Campinas: Bookseller, 2006, p. 6.

²⁶ Idem, p. 18.

Dworkin²⁷ explana sobre o raciocínio jurídico, fundamental ao jurista:

[...] o raciocínio jurídico é um exercício de interpretação construtiva, de que nosso direito constitui a melhor justificativa do conjunto de nossas práticas jurídicas, e de que ele é a narrativa que faz dessas práticas as melhores possíveis.

Mas a aplicação pura e simples da lei, não corresponde mais às “nossas melhores práticas jurídicas”. O sistema jurídico está em crise.

O direito moderno, como acentua Arnaud²⁸, está em crise. A crise surge do fato do direito não conseguir mais cumprir suas promessas; é ineficaz, ultrapassado, muitas vezes caótico, o que resulta na sua aplicação injusta. Seria o declínio do direito, que não corresponde mais à realidade social.

Streck²⁹ aduz a necessidade do desvendar dessa crise:

A crise da razão moderna culmina na crise das instituições que se forjaram na modernidade. Nesse aspecto o “desvelar” da crise do direito, inserido nessa tradição moderna, é uma necessidade. [...] No campo jurídico, significa dizer que a crise do direito ainda não foi descoberta “como” crise, uma vez que o paradigma liberal-individualista-normativista não morreu [...]. Há pois, uma crise do Estado, do Direito e do processo, “método” para realização do direito material, que ainda não foi vista “como crise”.

E prossegue o autor³⁰, apropriando-se das palavras de Gadamer: “Como diz Gadamer, ter horizonte significa não estar limitado ao que está mais próximo de nós, mas, sim, poder ver além. O jurista não tem conseguido ‘ver além’.”

Como bem salienta Landini e Pereira³¹, a formação, a educação deve proporcionar:

[...] conhecimentos científicos, artísticos, culturais, históricos, faz-se uma educação que possibilite a apreensão destes conteúdos, sem o que estaremos apenas disseminando uma formação superficial, que distancia os sujeitos da compreensão da sua condição histórica, de sua condição humana, estimulando a formação de sujeitos parcialmente conectados com a condição humano-social.

Pela complexidade deste descompasso entre a realidade jurídica e o ensino do direito, é necessária a revisão dos paradigmas epistemológicos da educação jurídica. É necessário desvendar as razões do descompasso do ensino e a realidade, e buscar em uma matriz epistemológica uma resposta possível à urgência de uma nova forma de pensar e efetivar a educação jurídica.

REFERÊNCIAS

ARNAUD, André-Jean. *O direito traído pela filosofia*. Porto Alegre: Fabris, 1991.

BECCARIA, Cesare. *Dos delitos e das penas*. 1764. Disponível em: <http://www.oab.org.br/editora/revista/revista_08/e-books/dos_delitos_e_das_penas.pdf>. Acesso em: 20 de janeiro de 2016.

BRASIL. *Lei do Império de 11 de agosto de 1827*. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim-11-08-1827.htm. Acesso em: 07 set 2016.

CARNELUTTI, Francesco. *Como nasce o direito*. Tradução de Elio capitano. Campinas: Bookseller, 2006.

DWORKIN, Ronald. *O Império do direito*. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

DOBROWOLSKI, Samanta Chantal. *A justificação do direito e sua adequação social: uma abordagem a partir da teoria de Aulis Aarnio*. Porto Alegre: livraria do Advogado, 2002.

²⁷ DWORKIN, Ronald. *O Império do direito*. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1999, p. XI.

²⁸ ARNAUD, André-Jean. *O direito traído pela filosofia*. Porto Alegre: Fabris, 1991, p. 171-184.

²⁹ STRECK, Lenio Luiz. *Jurisdição constitucional e hermenêutica: uma nova crítica do direito*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2002, p. 18.

³⁰ STRECK, Lenio Luiz. *Jurisdição constitucional e hermenêutica: uma nova crítica do direito*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2002, p.190.

³¹ LANDINI, Sonia Regina. PEREIRA, Gisele Adriana Maciel. Avaliações Internacionais da educação e suas bases ontoepistemológicas: o caso da pesquisa TALIS. p. 135-150. In TROJAN, Rose Meri ; BATISTA, Clarice Martins de Souza. (Org.). *Políticas Educacionais nacionais e internacionais: perspectivas para a educação comparada*. V.1, 1 Ed. Curitiba: Editora CRV, 2016, p. 147.

- FONSECA, Dirce Mendes da. CIARALLO, Gilson. CRUZ, Tânia Cristina. *Epistemologia do campo jurídico: reflexões acerca do papel da pesquisa jurídica*. In ANAIS XVII CONGRESSO NACIONAL DO CONPEDI. p. 3969-3983. Brasília: CONPEDI, 2009, p. 3972-3973.
- GHIRARDI, José Garcez. (org.) *Métodos de ensino em direito: conceitos para um debate*. Série metodologia e ensino: direito, desenvolvimento e justiça. São Paulo: Saraiva, 2009.
- GUERRA FILHO, Willis Santiago. *Teoria da ciência jurídica*. São Paulo: Saraiva, 2001.
- GRAU, Eros Roberto. *Ensaio sobre a interpretação/aplicação do direito*. 5. ed. São Paulo: Malheiros, 2006.
- LANDINI, Sonia Regina. PEREIRA, Gisele Adriana Maciel. Avaliações Internacionais da educação e suas bases ontoepistemológicas: o caso da pesquisa TALIS. p. 135-150. In TROJAN, Rose Meri ; BATISTA, Clarice Martins de Souza. (Org.). *Políticas Educacionais nacionais e internacionais: perspectivas para a educação comparada*. V.1, 1 Ed. Curitiba: Editora CRV, 2016.
- LUHMANN, Niklas. *Sociologia do Direito II*. Tradução de Gustavo Bayer. Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro, 1985, p. 168. LUHMANN, Niklas. *Sociologia do Direito I*. Tradução de Gustavo Bayer. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1983.
- _____. *Sociologia do Direito I*. Tradução de Gustavo Bayer. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1983.
- LYRA FILHO, Roberto. *O que é direito?* 9. ed. Brasília: Editora Brasiliense, 1988.
- _____. *O Direito que se ensina errado*. Brasília: Centro Acadêmico de Direito da Universidade de Brasília – UnB, 1980.
- MONTESQUIEU, Charles de Secondat, Baron de. *Do espírito das leis*. Tradução de Roberto leal Ferreira. São Paulo: Martin Claret, 2010.
- NADER, Paulo. *Introdução ao estudo do direito*. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense, 1987.
- OLIVEIRA, André Macedo de. *Ensino jurídico: Diálogo entre teoria e prática*. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 2004.
- PLATÃO. As Leis. Livro III. *apud* COULANGES, Fustel de. *A cidade Antiga*. Tradução de Jean Melville. São Paulo: Martin Claret, 2006.
- PONTES DE MIRANDA, Francisco Cavalcanti. *Comentários à Constituição de 1967*. Tomo I. 1. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1967.
- ROUSSEAU, Jean Jacques. *Do contrato social*. São Paulo: Martin Claret, 2007.
- SHAKESPEARE, William. *O mercador de Veneza*. Tradução de Beatriz Viégas Faria. Porto Alegre: L&PM, 2008.
- STRECK, Lenio Luiz. *Jurisdição constitucional e hermenêutica: uma nova crítica do direito*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2002.
- _____. *Hermenêutica e ensino jurídico em terrae brasilis*. Disponível em: file:///C:/Users/patri/Downloads/13495-47564-1-PB.pdf. Acesso em 07 set 2016, p. 33-34.
- VENÂNCIO FILHO, Alberto. *Das Arcadas do Bacharelismo*. São Paulo: Perspectiva/ coedição com a Secretaria de Cultura, Ciência e Tecnologia de São Paulo, 1977.

Eixo **Temático IV**
Política e Gestão Educacionais

GESTÃO DEMOCRÁTICA EM SISTEMAS MUNICIPAIS DE ENSINO: ELEMENTOS DO DEBATE ATUAL¹

Elton Luiz Nardi-Universidade do Oeste de Santa Catarina

E-mail: elton.nardi@unoesc.edu.br

Raimunda Maria da Cunha Ribeiro-Universidade Estadual do Piauí

E-mail: raicirbeiro@ig.com.br

Agência: Capes

Comunicação oral-Eixo 4

RESUMO

O princípio da gestão democrática figura na legislação brasileira, em especial, na Constituição de 1988 e na atual LDB. Tendo em vista a incumbência dos municípios de institucionalizarem seus sistemas de ensino, o trabalho tem por objetivo analisar o curso do debate sobre a gestão democrática do ensino público e o processo de institucionalização dos sistemas municipais, tendo por referência a produção informada por publicações na base dados Periódicos Capes, datadas de 2011 a 2015. Com base nos resultados, a análise qualitativa leva a confirmar que desafios e possibilidades em relação à gestão democrática no âmbito municipal seguem presentes, renovando-se e redirecionando-se à luz dos avanços e da melhor compreensão das condições que a favorecem ou obstaculizam.

Palavras-chave: Gestão democrática. Sistemas municipais de ensino. Escola pública.

INTRODUÇÃO

O princípio da gestão democrática, definido na Constituição Federal de 1988, reforça o debate sobre a democratização da escola pública. Uma forma de inaugurar este expediente foi proporcionar ao município, enquanto ente federado, condições de organizar seu sistema próprio ensino. A democracia e a descentralização são componentes condicionantes frente à legitimação do município como ente autônomo, legitimamente referenciado pela Constituição.

Assim posto, o município passou a contar com a possibilidade de delinear autonomamente sua política educacional, observadas nessa dinâmica, as peculiaridades locais. Inclui-se nesse expediente a criação de normas próprias para a organização da gestão educacional.

A questão que mobiliza o desenvolvimento do estudo de que dispõe o presente trabalho é: que elementos vêm se constituindo de base para o debate atual sobre gestão democrática do ensino público e, mais especificamente, da gestão nos sistemas municipais de ensino? O objetivo é analisar o curso do debate sobre a gestão democrática do ensino público e o processo de institucionalização dos sistemas municipais de ensino tendo por referência a produção acadêmico-científica informada por publicações constantes na base dados Periódicos Capes.

Assim posto, trata-se de um estudo de abordagem qualitativa e de caráter bibliográfico, tendo por alvo as publicações datadas de 2011 a 2015. A análise recaiu sobre 35 publicações identificadas,² a saber: 21 artigos, oito dissertações e seis teses. Para o levantamento das publicações foram utilizados os descritores “gestão democrática do ensino público” e “sistemas municipais de ensino”. Operado o levantamento, foram selecionadas para análise as produções convergentes com a temática-alvo do estudo.

A GESTÃO DEMOCRÁTICA E OS SISTEMAS MUNICIPAIS DE ENSINO

O primeiro descritor – gestão democrática do ensino público – permitiu-nos, a priori, situar três eixos básicos sobre gestão democrática: gestão democrática da educação brasileira, gestão democrática nos sistemas municipais de ensino e gestão democrática na escola pública. Para esta análise foram examinadas 29 produções, sendo 19 artigos, 5 dissertações e 5 teses, conforme detalha o Quadro 1.

¹ Pesquisa vinculada ao projeto Gestão democrática do ensino público: mapeamento das bases normativas e das condições político-institucionais dos sistemas municipais de ensino nos estados do Piauí e Santa Catarina, da Rede Mapa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina.

² O levantamento foi realizado no período de 14 a 18 de março de 2016.

Quadro 1: Aspectos do tema gestão democrática nos sistemas de ensino nas produções da Base de Dados Periódicos Capes – 2011 a 2015 (continua)

Eixos	Aspectos identificados	Publicações			Anos				
		Artigo	Dissertação	Tese	2011	2012	2013	2014	2015
Gestão democrática da educação brasileira	Princípio da gestão democrática			1	X				
	Relação público-privado	2				X	X		
	Plano Nacional e gestão democrática	1						X	
	Modelo generalista	1							X
	Políticas públicas neoliberais	1					X		

Eixos	Aspectos identificados	Publicações			Anos				
		Artigo	Dissertação	Tese	2011	2012	2013	2014	2015
Gestão democrática nos sistemas municipais	Capacidade de gestão dos municípios	1				X			
	O Plano de Ações Articuladas (PAR)	1				X			
	Opções político-institucionais	1					X		
	Política municipal de educação		1		X				
	O Estado de cooperação e as políticas de municipalização do ensino	1			X				
			1			X			
	Autonomia e desenvolvimento			1		X			
	Programa Todos pela Educação			1		X			
Gestão democrática na escola pública.	Formação de professores	1							X
	Atribuições do diretor da escola		1		X				
	Participação descentralização	3			X	X			X
				1	X				
	Identidade dos diretores	1			X				
	Qualidade do ensino	1			X				
	Democracia e discurso democrático			1	X				
		1			X				
	Democratização para além do capital	1						X	
	Eleição para diretores	1					X		
			1			X			
	Projeto Político Pedagógico	1			X				
	PDE-Escola: instrumento de autonomia		1			X			

Fonte: Periódicos Capes.

O primeiro eixo está relacionado ao processo de institucionalização do princípio da gestão democrática do ensino público, a partir de três marcos legais: a Constituição Federal de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96; e o Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001).

No capítulo da educação, a Constituição de 1988 traz o princípio da “gestão democrática do ensino público” (Art. 206). A LDB de 1996 reforça o princípio da gestão democrática, atribuindo aos sistemas de ensino a definição das formas sobre a matéria, conforme consta nos artigos 14 e 15. O Plano Nacional de Educação 2001-2011, nos capítulos que tratavam dos níveis da educação, dentre as metas estabelecidas, destacava: criar mecanismos, como conselhos ou equivalentes para incentivar a participação da comunidade na gestão das escolas; assegurar a autonomia das escolas, tanto no que diz respeito ao projeto político-pedagógico como em termos de gerência de recursos mínimos para manutenção das escolas. O atual Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Lei nº 13.005/2014) reforça a gestão democrática no artigo 9º: “Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão aprovar leis [...] para os seus sistemas de ensino, disciplinando a gestão democrática da educação pública [...]”.

Podemos dizer que, embora a gestão democrática esteja assegurada na forma da Lei, o debate em torno de sua institucionalização e implantação nos sistemas de ensino e nas escolas públicas tem destacado as injunções de um modelo gerencial de gestão, em voga desde os anos de 1990. Para Vieira e Vidal (2015), nesse cenário propício à gestão democrática, práticas que têm sido associadas a modelos gerencialistas vêm ganhando força, traduzindo-se em uma cultura de gestão por resultados.

Acerca dessa cultura, importa referir a gestão democrática na relação público-privado. Em pesquisas realizadas por Peroni (2012), por exemplo, identificamos implicações dessa relação, tais como: a diminuição da autonomia do professor; a lógica da premiação por desempenho, que estabelece valores como o da competitividade; a vigência de metas fixadas que passam a dar mais ênfase ao produto final e menor atenção ao processo. São implicações também informadas por concepções e práticas próprias das políticas neoliberais, com as quais assistimos a uma influência dominante da administração empresarial em toda a sociedade, inclusive nas escolas (RODRIGUES; SANTOS, 2011).

O segundo eixo diz respeito à gestão democrática nos sistemas municipais de ensino. Considerando que a gestão democrática da educação se estende dos sistemas às escolas, entendemos, conforme sugerem Ribeiro, Izquierdo e Santos (2012), que a capacidade de gestão democrática implica a competência das municipalidades de não apenas garantir a capacidade de descentralização, mas também, a capacidade de participação e de transparência. Na perspectiva da gestão democrática, identificamos as opções político-institucionais de sistemas municipais de ensino em Nardi, Rebelatto e Gamba (2013), que reconhecem que a implementação de políticas e de organização do trabalho coletivo é um processo que ocorre sob determinada orientação política, consoante à dinâmica das relações que se desenvolvem em sociedade.

Em pesquisa realizada por Fagundes Júnior (2011), verificamos a presença de incongruências entre o proclamado e a realidade observada, no que diz respeito à gestão democrática, uma realidade designada pelos autores como caminhos e descaminhos.

Outro aspecto identificado no levantamento diz respeito ao Estado federativo de cooperação e as políticas de municipalização do ensino. Estudo realizado por Nogueira e Rangel (2011) chama à reflexão os princípios da colaboração recíproca e da gestão democrática no modelo de reforma educacional. Os argumentos apontados pelos autores nos permitem refletir sobre alguns pontos: a) com a municipalização, as escolas usufruem de uma autonomia mais ampla em matéria de educação; b) subsiste o argumento de que nada comprova verdadeiramente que a descentralização da gestão e do financiamento de sistemas educativos favoreça a inovação e a eficácia dos métodos pedagógicos e da educação mais qualificada. Já em estudo realizado por Oliveira (2012), sobre as implicações do PAR (Plano de Ações Articuladas) para a gestão democrática, no âmbito do PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação), verificamos que os municípios estudados indicaram mecanismos de acompanhamento e participação considerados fundamentais para a gestão democrática na educação.

Conforme os achados de Marchand (2012), o Plano de Metas Todos pela Educação, filiado ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) pode ser enquadrado no tipo de descentralização que supõe transferência de poder ou de responsabilidade de um nível do governo mais abrangente para outro menos abrangente, já que o governo federal atribui aos municípios e estados a execução de políticas que foram definidas no âmbito federal. Na esteira dessa relação, também situamos o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola), uma dentre as várias ações do governo federal, incorporada ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE/2007). Para Schimonek (2012), o Plano de Desenvolvimento da Escola, concebido sob a égide do Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA), à luz dos princípios gerenciais, interferiu incisivamente na gestão das escolas públicas.

O terceiro eixo dispõe sobre a gestão democrática na escola pública. Um dos trabalhos analisados deriva de estudo realizado por Melo e Drago (2015), no qual as autoras propõem uma discussão sobre a formação de professores e como esta formação pode contribuir para que estes se vejam como agentes transformadores da ação pedagógica e como membros descentralizadores das políticas educacionais. A formação que assume as características da gestão democrática é a que permite ao professor compreender a importância da participação no processo de tomada de decisões da escola.

Ademais, a participação e a gestão democrática na escola é outro elemento identificado nos trabalhos analisados. Estudo realizado por Lima, Aranda e Lima (2012), por exemplo, permite entender criticamente o movimento da democracia e da participação na escola brasileira. Os autores concluem que o significado do princípio da participação vem indicando que a democracia não têm conseguido se articular a uma concepção que legitime seus valores, e, empiricamente, argumentam que a participação é reduzida, controlada e regulada.

Stênico, Adam e Paes (2015), em estudo realizado sobre políticas de descentralização no âmbito escolar, argumentam que o modelo de gestão educacional na perspectiva democrática exige um projeto de democratização e de tomada de consciência nas relações humanas no interior da escola. Também, que a democracia se constrói ancorada na participação dos sujeitos. A respeito da participação e gestão democrática na escola, Bispo (2011) também realizou estudo sobre democracia e discurso democrático na gestão escolar. Em linhas gerais, percebeu que mesmo a gestão sendo proclamada como democrática nos documentos reguladores da vida institucional, é possível perceber em discursos de gestores e em momentos de maiores dificuldades na gestão a falta de mecanismos efetivamente democráticos.

Ribeiro, Cornelio e Oliveira (2014), por sua vez, versam sobre a escola democrática para a transformação social. Por isso, defendem uma educação que ultrapasse as fronteiras da mera mercadoria em direção a um ideal emancipador, voltado para a transformação social. Acreditam que a gestão democrática é uma possibilidade concreta de transformação social, de construção de cidadania, de senso de responsabilidade, de autonomia e de resistência à lógica do capital.

A eleição para diretor é apontado como um dos espaços ou mecanismos de efetivação de participação. Esquinsani (2013), em sua pesquisa, argumenta que a eleição aponta uma tendência de ação que consolidaria, no espaço da escola, todos os avanços sociais em relação ao contexto de democratização pelo qual vem passando a escola pública. Nessa direção, também Pereira (2012) assinala que a eleição de diretores possibilita uma nova relação da escola com a comunidade, a qual passa a perceber que a escola é um bem público e da coletividade e não apenas uma instituição do Estado.

Silva (2011), ao tratar do papel do diretor da escola pública, faz uma análise sobre a reconfiguração das atribuições deste, principalmente, a partir da instauração do regime de gestão democrática da escola. Assinala que o paradigma da administração gerencial tem repercutido na reorganização dos sistemas de ensino e, por consequência, na reconfiguração das atribuições do diretor da escola. Adam (2011), ao tratar da construção da identidade profissional do diretor de escola, argumenta que na perspectiva da gestão gerencialista, ele é o empreendedor que promove as mudanças e gerencia recursos, de forma a garantir os resultados da escola, frequentemente atrelados à lógica do mercado.

Como a gestão democrática demanda participação coletiva dos atores envolvidos com o processo educacional, o projeto político-pedagógico torna-se um espaço de participação tanto do ponto de vista político como pedagógico. Barbosa (2011), em uma pesquisa que investigou os discursos sobre esses projetos, situa-os como espaços discursivos, permeados de negociação e disputa de posições de poder no espaço escolar, revelados durante o processo de elaboração e de vivência com o projeto. Os achados da pesquisa levaram a autora a concluir que a discussão sobre o projeto político-pedagógico na escola ainda é um processo embrionário, que apresenta dificuldades em razão da pouca participação e da falta de conhecimento das pessoas sobre o tema.

No contexto do debate sobre qualidade do ensino na dimensão da gestão escolar democrática, Salvetti (2011) nos apresenta apontamentos como: é função da escola formar cidadãos críticos e participativos, com consciência cidadã e perspectiva de transformação social; e a organização do projeto pedagógico que se propõe pela via da democracia deve ser fundamentalmente marcada pelos princípios legais da gestão democrática.

O segundo descritor utilizado no levantamento das publicações – sistemas municipais de ensino –, oportunizou selecionar seis produções: dois artigos, três dissertações e uma tese. Para efeito de análise, os aspectos foram situados em duas dimensões: dificuldades enfrentadas pelos sistemas de ensino e aspectos positivos no contexto dos sistemas de ensino, conforme consta no Quando 2.

Quadro 2: Dificuldades enfrentadas pelos municipais de ensino, identificadas nas produções da Base de Dados Periódicos Capes – 2011 a 2015³

Aspectos identificados	Publicações			Anos				
	Artigo	Dissertação	Tese	2011	2012	2013	2014	2015
Descontinuidade das políticas			1		X			
Fragilidades e isolamentos das políticas educacionais	1						X	
		1		X				
		1			X			
Falta de planejamento	1						X	
Influência de interesses políticos	1						X	
(In) definição da natureza, função e competência dos Conselhos Municipais de Educação	1	1			X			
Conflitos, tensões e disputadas por poder		1			X			

Fonte: Periódicos Capes.

Uma das dificuldades identificadas quanto à institucionalização dos sistemas municipais de ensino é a descontinuidade das políticas educacionais. Pesquisa realizada por Cocco (2012) nos mostra que a descontinuidade de políticas anteriores, além de interromper a experiência de trabalho, desestrutura equipes de trabalho e altera a composição

³ O levantamento geral da produções na Base de Dados Periódicos Capes, para elaboração deste artigo, vai do ano 2011 a 2015. Porém, vale ressaltar, que as produções analisadas para elaboração dos Quadros 2 e 3 vão do ano 2011 a 2014, por isso, a última coluna encontra-se em branco.

de atividades na escola. As consequências da descontinuidade são danosas para o sistema que, por sua vez, reflete o que ocorre na sociedade, porque está condicionada à fragmentação das ações políticas quando da alternância de governo.

Outro aspecto identificado nos documentos está relacionado à fragilidade e isolamentos característicos da construção das políticas educacionais no país. Em pesquisa realizada por Panis e Nardi (2014), foram apontadas algumas dificuldades referentes à organização e implementação dos sistemas municipais, dentre as quais destacam-se: as frágeis condições de sustentabilidade do regime de colaboração com o governo estadual; a fragilidade financeira associada à falta de planejamento dos investimentos; a escassez de recursos humanos.

No tocante à falta de planejamento, Dourado (2013) contribui ressaltando que o conjunto de aparatos normativos do Conselho Nacional de Educação, as políticas e os programas do Ministério da Educação, por exemplo, nem sempre foram guiados por organicidade nas bases formativas, mas têm forte incidência nos governos subnacionais, em muitos casos, secundarizando sua autonomia face à centralidade conferida à União e à proposição e materialização de padrões e diretrizes.

A organização da educação, seja ela nacional ou local, é construída sob influências políticas, econômicas e ideológicas. As influências políticas, por sua vez, são citadas nos trabalhos levantados como uma força de atuação na organização formal do ensino e que incide diretamente na organização da gestão municipal. Assim posto, podemos dizer que a cultura da participação não tem andado no mesmo compasso das exigências da gestão democrática, tendo em vista que alguns trabalhos analisados apontam para a (in) definição da natureza, da função e da competência dos Conselhos Municipais de Educação, justificada pelo papel secundário da associação no desenho institucional (organizacional e de funcionamento) e em razão de sua capacidade deliberativa (DUARTE; OLIVEIRA, 2012). Em pesquisa realizada sobre o papel dos Conselhos Municipais de Educação, as autoras identificam que não houve nos documentos analisados a definição clara da natureza, função e competência dos conselhos. Segundo registram, muitos são organizados a partir de uma lista de tarefas que se referem mais aos seus aspectos procedimentais, compreendidos nas suas competências ou atribuições, do que propriamente à sua constituição política.

Os levantamentos nos apontaram, também, para outra questão: os conflitos, as tensões e as disputas de poder no interior dos sistemas municipais de ensino. A institucionalização do sistema municipal de ensino constitui-se num desafio, uma vez que os conflitos, as tensões, as disputas de poder são fortes. Porém, na visão de Pereira (2012), esse pode ser um fator positivo, se entendido como possibilidade de construção da política educacional ancorada na diversidade de opiniões, pois os diferentes segmentos da sociedade civil apresentam interesse na participação.

Sobre aspectos positivos relacionados à institucionalização dos sistemas municipais de ensino, os trabalhos analisados levam-nos a destacar a proposta de delineamento da gestão com foco no princípio da gestão democrática nos sistemas e a qualidade educacional, conforme consta no Quadro 3.

Quadro 3: Aspectos positivos relacionados aos sistemas municipais de ensino, identificados nas produções da Base de Dados Periódicos Capes – 2011 a 2015

Aspectos identificados	Publicações			Anos				
	Artigo	Dissertação	Tese	2011	2012	2013	2014	2015
Descentralização de recursos financeiros		02		X				
		01	X					
Gestão pública autônoma	01					X	X	
		01		X				
Vinculação de recursos mínimos	01					X	X	
Regime de colaboração entre os sistemas de ensino	01					X	X	
		01		X				
Desburocratização dos serviços	01					X	X	
Participação democrática	01	01		X				
Fins e valores da educação local		01	X					
Formação de equipe técnica habilitada		01		X				

Fonte: Periódicos Capes.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, foram definidas competências e responsabilidades para os entes federados e, para os municípios, figurando a incumbência de organizarem seus próprios sistemas de ensino. Em pesquisa realizada por Panis e Nardi (2014), os dados demonstram que os sujeitos envolvidos com os sistemas de

ensino pesquisados realçam o alargamento da autonomia municipal como a principal mudança ocorrida com institucionalização dos sistemas próprios.

Nos documentos analisados, identificamos outro aspecto que está no centro dessa discussão: a vinculação de recursos mínimos à manutenção e desenvolvimento do ensino. A criação do Fundef e, posteriormente, do Fundeb, é frequentemente referida pela ação redistributiva dos recursos de impostos já vinculados à manutenção e desenvolvimento do ensino, porém associada à necessidade de ampliação dos recursos.

As competências e as responsabilidades dos municípios como entes federados também estão marcadas pelo imperativo da descentralização, característica da administração gerencialista. Os trabalhos tendem a assinalar que a transferência de competências do governo federal para os estados e municípios tem sido associada, nos discursos oficiais, à desburocratização dos serviços públicos educacionais. Paz (2009) reconhece que para a criação do sistema municipal de ensino, por ele pesquisado, foi feita uma opção política que exigiu dos responsáveis pela educação municipal assumirem responsabilidades por sua organização. A construção ensejou a definição de estruturas dos organismos locais e percepções dos fins e valores da educação local.

Pereira (2012), a partir dos resultados de sua pesquisa, reconhece ser possível inferir que é necessário que a gestão municipal se disponha a romper com o caráter patrimonial na prática governamental, pois não há gestão democrática se não na perspectiva coletiva. Para tanto, o sistema requer autonomia municipal, mecanismos que viabilizem a participação da sociedade, superação da concepção do espaço público como patrimônio privado e formação de equipe técnica habilitada a realizar os encaminhamentos da educação municipal. A formação teórica, pedagógica e política, portanto, precisa ser compreendida como fator fundamental à participação social nas ações de mobilização para a organização do sistema de ensino.

Enfim, a organização dos sistemas municipais de ensino, determinada pela Constituição Federal de 1988 e referida na atual LDB foi e continua a ser um processo. Estimamos que parte considerável dos municípios brasileiros ainda não tenha organizado seus sistemas próprios, apesar de todas as orientações legais, incluídos aqui os seus órgãos normativos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo de caráter bibliográfico nos propomos a analisar o curso do debate sobre a gestão democrática do ensino público e o processo de institucionalização dos sistemas municipais de ensino, tendo por referência a produção acadêmico-científica informada por publicações constantes na base dados Periódicos Capes.

Os descritores utilizados nos permitiram acessar a um conjunto significativo de elementos para, sem a intenção e esgotar o assunto, indicarem o sentido do debate atual sobre o tema. Como mencionado, dois foram os descritores usados no levantamento: gestão democrática da educação e gestão democrática nos sistemas municipais de ensino.

O primeiro descritor nos proporcionou uma análise da gestão democrática a partir de três eixos: gestão democrática da educação, gestão democrática dos sistemas de ensino e gestão democrática da escola. Além do destaque aos marcos legais da gestão democrática do ensino público vigentes no país, os estudos identificados destacam que o modelo de gestão democrática passou a ganhar mais força a partir da década de 1990, assim como ganharam maior visibilidade os desafios impostos pela lógica gerencialista demarcado por um contexto de implantação de políticas neoliberais.

O levantamento também permitiu identificar alguns elementos centrais para a compreensão da gestão democrática do ensino público no âmbito dos sistemas de ensino, dentre eles o compromisso dos municípios na implementação de ações inerentes à democratização, o envolvimento com políticas de municipalização e a capacidade de participação e de envolvimento da sociedade civil. No âmbito da gestão escolar pública, ganham destaque a participação e autonomia das escolas como fatores determinantes para a democratização.

O segundo descritor, que remeteu à discussão do tema no âmbito dos sistemas municipais de ensino, nos permitiu destacar aspectos em duas dimensões: dificuldades encontradas pelos municípios e os condições favoráveis à institucionalização dos sistemas próprios de ensino. Na esteira dos achados viabilizados pelo primeiro descritor, também por meio desse sobressaíram os temas da participação e da autonomia, além da chamada à responsabilidade dos municípios no que concerne à implantação de um sistema de ensino como expressão de autonomia local e de busca da qualidade educacional.

Longe de esgotar a discussão, os resultados permitem confirmar que os desafios e as possibilidades em relação à gestão democrática no âmbito municipal seguem presentes, renovando-se e redirecionando-se à luz dos avanços conquistados e da melhor compreensão das condições concretas que a favorecem ou obstaculizam. É preciso, portanto,

considerar que tanto fatores externos como os de ordem institucional e local exercem indelével influência na organização dos sistemas de ensino e na materialização do projeto de democratização que se almeja construir no seu interior.

REFERÊNCIAS

- ADAM, Joyce Mary. A construção da identidade de diretores: discurso oficial e prática. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.27, n.03, p. 211-230, dez. 2011.
- BARBOSA, Samara Wanderley Xavier. Projeto Político Pedagógico como espaço discursivo na prática social da escola. **Espaço do Currículo**, v.3, n.2, p. 669-672, set.2010/mar.2011.
- BISPO, Vanderlei Pinheiro. **Democracia e discurso democrático na gestão escolar**: estudo de uma escola de aplicação. Tese (Doutorado). Campinas: Universidade Estadual de Campinas/Faculdade de Educação, 2011.
- BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9394/96**. Brasília: Senado Federal, 1996.
- _____. **Lei n. 10.172 de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Presidência da República/Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em <http://www.planalto.gov.br> Acesso em 11 de julho de 2016.
- _____. **Lei n. 13.005 de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República/Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em <http://www.planalto.gov.br> Acesso em 11 de julho de 2016.
- _____. **Decreto n. 6.094 de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília: Presidência da República/Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em <http://www.planalto.gov.br> Acesso em 11 de julho de 2016.
- COCCO, Cecília Aparecida. **São Paulo é uma escola**: uma política curricular sob o olhar dos educadores. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo: Pontifícia Universidade de São Paulo, 2012.
- DOURADO, Luiz Fernandes. Sistema nacional de educação, federalismo e os obstáculos ao direito à educação básica. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 34, n. 124, p. 761-761, jul./set. 2013.
- DUARTE, Marisa Ribeiro Teixeira; OLIVEIRA, Rosimar de Fátima. Sistemas municipais de ensino em Minas Gerais: o papel dos conselhos municipais de educação. **Educação em Revista**, v. 28, n. 04, p. 243-262, set./dez. 2012.
- ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. Eleição de diretores e gestão da escola pública: reflexões sobre democracia e patrimonialismo. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, SP, v. 24, n. 2, p. 101-115, maio/ago. 2013.
- FAGUNDES JÚNIOR, Sérgio José. Política de democratização da rede pública de ensino do município de Bragança paulista (2006/2009): caminhos e descaminhos. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, 2011.
- LIMA, Paulo Gomes; ARANDA, Maria Alice de Miranda; LIMA, Antônio Bosco de. Políticas educacionais, participação e gestão democrática da escola na contemporaneidade brasileira. **Rev. Ensaio**. Belo Horizonte, v. 14, n. 01, p. 51-64, jan./abr. 2012.
- MARCHAND, Patrícia Souza. **Implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação no Rio Grande do Sul**: uma regulação entre União e municípios estabelecida pelo Plano de Ações Articuladas 2007 a 2011. Tese (Doutorado). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul/Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012.
- MELO, Douglas Christian de e DRAGO, Rogério. Participação e gestão democrática na formação de professores. **Laplage em Revista** (Sorocaba), vol.1, n.1, p.36-45, jan./abr. 2015.
- NARDI, Elton; REBELATTO, Durlei Maria Bernardon; GAMBA, Ivan Carlos. Opções político-institucionais de sistemas municipais de ensino: para onde caminha a gestão democrática do ensino público? **Roteiro**, Joaçaba, v. 38, n. 1, p. 169-194, jan./jun. 2013.

NOGUEIRA, Sonia Martins de Almeida; RANGEL, Juliano Soares. O Estado Federativo de cooperação e as políticas de municipalização do ensino: limites e potenciais. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 72, p. 509-526, jul./set. 2011.

OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de. O plano de ações articuladas em municípios sul-mato-grossense e suas implicações para a gestão democrática da educação básica. **Scientiarum Education**, vol. 34, n. 2, p. 291-300, jul/dez, 2012.

PANIS, Ledriana Minusculi; NARDI, Elton, Luiz Nardi. Implementação de sistemas de ensino: entre condições locais e expectativas de desenvolvimento educacional. **Educação: Teoria e Prática**/ Rio Claro/ Vol. 24, n.47, p. 156-175, set./dez. 2014.

PAZ, Vanilson Oliveira. **O município e a organização da educação: caminhos e desafios da criação e implantação do sistema municipal de ensino de Ananindeua-PA**. Dissertação (Mestrado). Belém. Universidade Federal do Pará/Instituto de Ciências da Educação-Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009.

PEREIRA, Lucenil da Rocha. **Eleição direta para diretor escolar: desafio à democratização da gestão**. Dissertação (Mestrado em Educação). Belém: Universidade Federal do Pará/Instituto de Ciências da Educação-Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012.

PEREIRA, Maria do Socorro Vasconcelos. **A institucionalização dos sistemas municipais de ensino na realidade paraense: obstáculos e possibilidades: o caso do Município de Barcarena**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Belém, 2012.

PERONI, Vera Maria Vidal. A gestão democrática em tempos de parceria entre o público e o privado. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 2 (68), p. 19-31, maio/ago. 2012.

RIBEIRO, Elizabete Matos; IZQUIERDO, Oscar Chassagnes; SANTOS, Rginaldo Souza. Avaliação da capacidade de gestão democrática em municípios baianos. **O&S - Salvador**, v.19 - n.63, out/dez/2012, p. 717-736. Disponível em www.revistaoes.ufba.br Acesso em 14 de março de 2016.

RIBEIRO, Mardem de Pádua; CORNELIO, Alice da Silva; OLIVEIRA, Talita Renata Belintani. A democratização da gestão escolar pública como ferramenta de transformação social para além do capital. **Revista Científica das áreas de História, Letras, Educação e Serviço Social do Centro Universitário de Belo Horizonte**, vol. 7, n.º 1, p. 9-18, jan/jul, 2014.

RODRIGUES, Marilucia Menezes; SANTOS, Cleide de Oliveira Falbo. Gestão educacional: inovações, limites e possibilidades. **Acta Scientiarum Education** Maringá, v. 33, n. 1, p. 119-137, 2011.

SALVETTI, Thales André Silveira. **A qualidade do ensino na dimensão da gestão escolar democrática: um estudo de caso na EMEB Alfredo Naime a partir do INDIQUE**. Dissertação (Mestrado). Ribeirão Preto: USP/Faculdade de Administração, Economia e Contabilidade, 2011.

SCHIMONEK, Elizângela Maria Pereira. **O Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola): instrumento de autonomia para as unidades escolares?** Dissertação (Mestrado em Educação). Rio Claro: Universidade Estadual Paulista-Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012.

SILVA, Maraisa Priscila Samuel da. **A re-configuração das atribuições do diretor escolar com a instauração do regime de gestão democrática da escola**. Dissertação (Mestrado em Educação). Marília-SP: Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho/ Faculdade de Filosofia e Ciências-Programa de Pós-Graduação em Educação, 2011.

SOUZA, Donaldo Bello de; FARIA, Lia Ciomar Macedo de. Reforma do Estado, descentralização e municipalização do ensino no Brasil: a gestão política dos sistemas públicos de ensino pós-LDB 9394/96. **Ensaio: Avaliação Políticas Públicas Educacionais.**, Rio de Janeiro, v.12, n.45, p. 925-944, out./dez. 2004.

STÊNICO, Joseliaine Andréia de Godoy; ADAM, Joyce Mary; PAES, Marcela Soares Polato. As políticas de descentralização da gestão escolar no Brasil. **Revista Iberoamericana de Educación**, vol. 69, p. 91-108, 2015.

VIEIRA, Sofia Lerche e VIDAL, Eloisa Maia. Gestão democrática da escola no Brasil: desafios à implantação de um novo modelo. **Revista Ibero-Americana de Educação**. n. 67, , p. 19-37, jan./abr. 2015.

GESTÃO MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO: INFLUÊNCIA DE FATORES POLÍTICO-INSTITUCIONAIS, ECONÔMICOS E CULTURAIS.

Mirian Folha de Araújo Oliveira¹
Universidade Estadual do Piauí
mirian.uespi@outlook.com
Eixo Temático 04

RESUMO

O presente artigo aborda a gestão da educação diante dos desafios e fragilidades que caracterizam os municípios brasileiros. Considera os desdobramentos ocorridos na política não somente em nível de Brasil como também nos demais países da América Latina. Destaca as quatro grandes áreas da reforma dos anos de 1990: Educação, saúde, assistência social e desenvolvimento urbano e industrial com ênfase no fato do Brasil ser um país injusto e desigual. Apresenta como fruto de uma pesquisa bibliográfica, fatores político-institucionais, econômicos e culturais que influenciam a gestão educacional por parte dos municípios e que podem proporcionar opções e práticas de gestão capazes de contribuir para uma relação positiva entre a gestão do financiamento e a construção da qualidade educacional.

Palavras-chave: Gestão Educacional. Fatores Político-institucionais. Financiamento. Qualidade.

INTRODUÇÃO

Em entrevista concedida à Revista Retratos da Escola, Dourado (2014) reivindica a participação da sociedade brasileira como condição indispensável para o alcance das metas e diretrizes do novo Plano Nacional de Educação enfatizando a gestão municipal. Essa reivindicação nos convida a uma reflexão, ainda que breve, sobre o perfil assumido pela sociedade nas últimas décadas.

Com a explosão do processo de globalização, que alterou as relações sociais em todo o mundo, o Brasil, na condição de país emergente, tem sido diretamente influenciado por organismos internacionais no traçado de metas para sua política social. Conforme sintetiza Ianni (1994, p. 147), o processo da globalização afirma que “as relações, os processos e as estruturas econômicas, políticas, demográficas, geográficas, históricas, culturais e sociais, que se desenvolvem em escala mundial, adquirem proeminência sobre as relações, processos e estruturas que se desenvolvem em escala nacional”.

Considerando os desdobramentos ocorridos na política, vale destacar que o Brasil começou a viver mais profundamente essa realidade com a eleição de Fernando Collor de Melo, ilustre desconhecido que se apresentou ao país através de um partido político até então sem evidência – Partido da Renovação Nacional (PRN) –, mas cujo nome e expectativas construídas em torno dele impressionavam sobremaneira.

A aposta em mudanças não importando muito a forma como elas aconteçam, levou muitos brasileiros a abraçarem a plataforma eleitoral do candidato. Em sua campanha, construída pela mídia e tendo como base o grande capital, prometia de punho cerrado controlar a inflação, equacionar o problema da dívida externa, retomar o crescimento econômico e distribuir melhor a renda entre os brasileiros. Além de não cumprir com a execução do seu plano econômico, ainda teve o seu nome envolvido em corrupção, fato que o levou a sofrer o primeiro processo de *impeachment* na histórica política brasileira.

Nos governos de Fernando Collor de Melo, Itamar Franco e, com maior intensidade, de Fernando Henrique Cardoso, a implantação de novas políticas sociais parecia tornar-se um fenômeno sem par e que traria um ganho significativo para todos. Figurava, neste contexto, o discurso em torno da igualdade de condições e da melhoria de todos os serviços públicos, o que concretamente não veio a se confirmar, posto terem despontado mais vigorosamente políticas cujos benefícios não alcançaram a maior parcela da sociedade, preservadas atenções aos detentores de maior poder econômico, o que também tem a ver com o fenômeno da globalização econômica.

Vale ressaltar que as repercussões do fenômeno aqui referido não foram uma particularidade do Brasil, pois também ocorreram nos demais países da América Latina, guardadas especificidades dos contextos nacionais. Em comum, podemos dizer que se tratou de uma clara resposta a uma expansão do capitalismo iniciado na década de 1970, em razão da crise do capitalismo global ocorrida na mesma década.

¹ Mestre em Políticas Públicas. Professora da Universidade Estadual do Piauí. UESPI

Segundo Behring e Boschetti (2008), embora nos anos 1990 o termo “reforma” tenha sido largamente utilizado pelo governo, o que se assistiu foi uma apropriação inédita e fortemente ideológica da ideia reformista, destituída de um conteúdo redistributivo, de viés socialdemocrata e submetida ao uso pragmático, como se qualquer mudança significasse uma reforma, não importando seu sentido, suas consequências sociais e sua direção sócio-histórica. Como exemplo das fórmulas apresentadas pelos organismos internacionais, Bueno e Figueiredo (2012, p. 7), referem a do Banco Mundial:

O Banco Mundial propôs, ainda, que para alcançar a equidade social, torna-se prioritário e estratégico direcionar esforços para a focalização e eficiência do gasto social de forma a direcionar melhor os gastos públicos para a população socialmente vulnerável. A implantação de programas focalizados de proteção social e a implantação de reformas nos setores da educação, da saúde, da assistência social e do desenvolvimento urbano e industrial, fazem parte das proposições para o alívio da pobreza brasileira que, segundo o Banco Mundial, contribuirá para melhorar a qualidade dos serviços ofertados.

No Brasil, as quatro grandes áreas da reforma dos anos de 1990 foram: educação, saúde, assistência social e desenvolvimento urbano e industrial. São áreas que, historicamente, colocam o Brasil em situação desfavorável na comparação com outros países emergentes. Contudo, o final da década de 1980 havia sido marcado pela alteração, em nível constitucional, do padrão de política social no país. Na síntese de Carinhato (2008, p. 43),

[...] o novo padrão constitucional de política social caracterizou-se pela universalização da cobertura, reconhecimento dos direitos sociais, afirmação do dever do Estado, subordinação das ações privadas à regulação estatal, em função da relevância pública das práticas e serviços nessas áreas. A nova formação da seguridade social estava subordinada a dois outros componentes: a participação da sociedade e descentralização político-administrativa.

Em atenção à realidade brasileira, Cohn (1998) ressalta o fato de o Brasil ser um país injusto e desigual, havendo a necessidade de implantação de políticas de combate à pobreza. Diante desse desafio, a autora refere três obstáculos a serem enfrentados: o primeiro, de natureza econômica, posto que o êxito do controle inflacionário viabilizado pelo Plano Real veio acompanhado do aumento da taxa de desemprego, do mercado informal, da redução da dívida pública e contenção de gastos na área social; o segundo, de natureza política, diz respeito ao jogo de interesses de cunho particularista no seu perfil conservador e patrimonialista, herança política que continua sendo acentuada; e o terceiro, de natureza social, diz respeito à dimensão geográfica e populacional do Brasil, características que reforçam a singularidade do país e, portanto, suas necessidades em termos de políticas de combate à pobreza.

Diante desses obstáculos, a autora reconhece que a pobreza e a desigualdade social assumem uma complexidade tão grande que coloca ao país o desafio urgente da formulação de um novo projeto de sociedade e de desenvolvimento.

Todavia, tendo em conta o contexto em que emerge a Reforma do Estado brasileiro e, mais especificamente, sua repercussão no campo educacional, Nardi (2011, p. 47) assinala que,

desencadeado o processo de reforma do Estado e, por conseguinte, a forma e os recursos com os quais ele passa a conceber e a implementar as políticas sociais, passam a ser consolidados **novos marcos para a política educacional** e para a instauração de uma **nova organização e modelo de gestão do sistema educativo**. (Grifos meus)

É certo que este passou a ser um fator de impacto na atuação das unidades subnacionais do país no campo social. Tendo em conta esse fator, importa agora voltarmos as atenções para outros fatores de ordem político-institucionais, econômicos e culturais que implicam a atuação do município, com realce à gestão da educação, em especial no âmbito do financiamento da educação.

FATORES POLÍTICO-INSTITUCIONAIS, ECONÔMICOS E CULTURAIS QUE INTERFEREM NA GESTÃO EDUCACIONAL DOS MUNICÍPIOS:

Estudos desenvolvidos por pesquisadores da área de políticas educacionais apontam alguns fatores que têm exercido forte influência na atuação dos municípios no desempenho da gestão da educação, sobretudo no que diz respeito ao financiamento.

Um dos fatores identificados diz respeito ao planejamento. Como se sabe, desde a Constituição Federal de 1988, passando pela LDB e o atual PNE, há uma clara orientação para que seja assumida, pelos sistemas de ensino, uma gestão democrática. Ao analisar o modelo de planejamento estratégico em educação, Arnaud (2011) conclui que, quando comparado com o modelo tradicional de gestão, os resultados são surpreendentes. Segundo argumenta, a democratização da escola contribui não só para o acesso, como também para a permanência e o sucesso escolar. Vieira (2012), por sua vez, traz evidências de que para melhorar a qualidade do ensino é preciso rever a gestão educacional, considerando que impactos expressivos no aprendizado dos alunos perpassam antes o processo de gestão, enquanto Forno (2012) busca aprofundar o tema por meio de questionamentos como: em que a gestão democrática influencia a qualidade da educação pública? Se entendermos que a educação é humanização, e que é base para a transformação da sociedade, o que a gestão democrática pode contribuir para essa transformação? Nesse sentido, a autora investe na ideia de que a gestão democrática implica a efetivação de novos processos de organização e gestão baseados em uma dinâmica que favoreça os processos coletivos e participativos de decisão.

Nessa direção, ao analisar o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica (PNEGEB) no estado do Mato Grosso do Sul, Rosa (2012) reforça a necessidade de uma gestão democrática, embora conclua, diferentemente de Arnaud (2011) e de Vieira (2012), que uma proposta inovadora na gestão escolar encontra seus limites nas contradições de uma sociedade capitalista. Por isso, entende que os sistemas de ensino não podem se amoldar aos ditames da sociedade capitalista, sob pena de perderem de vista sua principal missão: conscientização do ser humano em seus múltiplos aspectos.

Bastos (2012), em seu estudo sobre a gestão educacional, conclui que o perfil da equipe gestora e o foco na gestão pedagógica constituem fatores potenciais para o êxito da escola, sendo desejável que as escolas desenvolvam intercâmbios a fim de disseminarem boas práticas. Ademais, a disseminação de boas práticas de gestão tem sido a tônica de um considerável número de pesquisas realizadas na área de Políticas Educacionais uma vez que o pesquisador, em contato com realidades distintas, pode contribuir com o olhar de alguém que não faz parte daquele sistema e, assim, favorecer análises sobre soluções para problemas que muitas vezes se arrastam por décadas. Na esteira desse pensamento, Melo (2012) acrescenta que a gestão educacional assentada no trabalho coletivo colabora para a qualidade da educação quando os resultados passam a ser objeto de diálogo entre os membros da escola.

Mas, como desenvolver uma gestão democrática, como projeto educacional, quando não são disponibilizados recursos e condições necessários à efetivação desse empreendimento? Com relação a esse questionamento Souza (2011) constata que a questão da alocação de recursos públicos para a educação, constitui um importante diferencial, especialmente em se tratando da correção das desigualdades. Analisando o perfil de alguns municípios mineiros, o autor constata a necessidade da criação de políticas públicas específicas que possam corrigir as disparidades e desigualdades entre os municípios mais carentes. Essa constatação pode significar que os fundos já instituídos, primeiro o Fundef e depois o Fundeb, não responderam ampla e suficientemente à questão do enfrentamento às desigualdades regionais, desigualdades estas ainda muito impactantes no país. Um dos motivos estaria situado na ainda frágil participação efetiva da sociedade civil, que poderia se valer de espaços de participação como os conselhos de acompanhamento e controle social. Para Silva (2012) e Lima (2011), o aprimoramento desses conselhos constitui uma via possível e altamente contributiva para o aperfeiçoamento e o reforço da participação.

Menezes (2012) aborda o tema da educação infantil e avanços ocorridos nesse âmbito. Destaca o peso dos entraves e percalços enfrentados nessa etapa da educação básica, sinalizando para um descompasso entre a ação do governo federal e as demandas dos governos municipais. Para Ribeiro (2011), apesar dos avanços obtidos com a inclusão da educação infantil pelo Fundeb, permanecem algumas lacunas como, por exemplo, o frágil quadro de pessoal para atuar na educação infantil, questão associada à falta de valorização do profissional.

Nos estudos empreendidos por Silva (2011) e Jesus (2011) é possível analisar os conflitos e confluências nos conselhos de acompanhamento do Fundeb e as limitações impostas e/ou enfrentadas pelos conselheiros. Os autores apontam como principais causas do fraco desempenho dos conselhos, a falta de domínio técnico e a frágil cultura de participação da sociedade civil.

Já Mafassoli (2011), ao tratar do PAR, põe em debate os modelos de gestão tecnocráticos e verticalizados, herdados da estrutura de Estado brasileiro autoritário e patrimonialista, o que a leva a defender uma gestão democrática como condição essencial para efetivação de políticas públicas em educação que almejam a qualidade social.

Outros estudos, como os desenvolvidos por Nascimento (2012) e Santos (2012), concentram atenção na repercussão do Fundeb, no que diz respeito ao avanço da qualidade na educação infantil, embora os resultados das pesquisas sejam distintos. Enquanto Santos (2012) conclui ter havido uma significativa elevação do atendimento e dos

investimentos financeiros para esse nível de ensino, Nascimento (2012) entende que, apesar dos esforços financeiros empreendidos, os recursos não têm sido suficientes para atingir as metas propostas pelo PNE, pois os dados do seu estudo confirmam que ainda existem no Brasil muitas crianças fora da escola. Em 2010, anota a autora, o atendimento de crianças de zero a três anos chegou a 10% e o de crianças de quatro a seis anos alcançou 60%, embora a meta do PNE vigente estabelecesse o atingimento de 50% e 80%, respectivamente.

Com enfoque no Fundeb, Frinhani (2011) e Soares (2012) discordam que ele tenha contribuído para o combate às desigualdades regionais, uma vez que o montante dos recursos não atende as necessidades de um número significativo de municípios. Essa também é a leitura de Pupo (2012) e Nascimento (2011) em relação ao fundo anterior, concluindo que o advento do Fundef não provocou significativas mudanças na composição dos investimentos, tendo deixado fortes lacunas na formação do professor.

Já Carvalho (2012), em análise da trajetória do Fundef ao Fundeb, reconhece avanços trazidos pelos Fundos no sentido de garantir aos profissionais do magistério direitos importantes relacionados à formação inicial e continuada, plano de carreira e melhor remuneração. No entanto, apesar de reconhecer o aumento significativo de professores com ensino superior completo, assinala o descompasso entre formação e áreas de atuação.

Em outro estudo, que investe em uma análise sobre a qualidade da educação básica viabilizada pelo PDE, Amorim (2011) constata que os municípios estão deixando de construir seu próprio conceito de qualidade por aderirem ao conceito nacional em troca de maior assistência técnica por parte do MEC, especialmente em termos de financiamento. Para a autora, apesar dos investimentos na infraestrutura das instituições, os municípios não têm demonstrado esforço suficiente para melhorar efetivamente a qualidade da educação.

Já Costa (2012), abordando o federalismo após a promulgação da Constituição de 1988, destaca as áreas políticas e econômicas que favoreceram a implantação de novos rumos e regras para o financiamento da educação básica pública no país. Nesse sentido, busca compreender são estruturadas as relações entre os entes federados, relacionando as questões federalistas (políticas e econômicas) com as políticas de fundos contábeis para o financiamento da educação pública.

De modo geral, os estudos aqui referidos constituem uma mostra de análises que nos oferecem elementos para compreender melhor o leque de fatores político-institucionais, econômicos e culturais e sua influência na atuação do município no setor social, mais especificamente, na gestão da educação.

Um desses fatores é o modo como é operado o planejamento, especialmente no tocante à concepção de planejamento e à observância das especificidades e demandas informadas pela realidade local. Se entendido como mecanismo da gestão democrática, tem por pressuposto a promoção da participação na gestão pública de modo a reforçar princípios democráticos e ampliar o conjunto de instrumentos considerados afins. Ou seja, sendo o planejamento um fator central para o desenvolvimento da ação educativa local, visando à qualidade da educação ali almejada, a questão reside na sua qualidade política e técnica do planejamento, destacadamente quanto à pertinência em relação às necessidades locais, à coerência com o projeto educacional em desenvolvimento e à observância aos princípios que embasam o processo educativo e sua gestão no âmbito local. Neste caso, são fortes os argumentos em defesa de um planejamento pautado nos pressupostos da gestão democrática e de uma qualidade socialmente referenciada.

Além desses, a concepção de gestão que orienta a ação pública local constitui outro fator influente na atuação do município no setor social, o que inclui a educação. Embora pudéssemos situar o planejamento como parte deste fator, o que está em foco neste caso é a gestão em sua dimensão ampliada, em vista do seu papel na efetivação de políticas públicas que almejam a qualidade social. Se, por um lado, a aposta é na gestão democrática enquanto “processo de aprendizado e de luta política [...] do repensar das estruturas do poder autoritário que permeiam as relações sociais [...]” (DOURADO, 2000, p. 79), por outro, trata-se de reconhecer que essas estruturas possuem raízes profundas e há muito operam no país para preservar interesses particularistas e clientelistas, segundo moldes de uma cultura patrimonialista que se moderniza para se conservar (IANNI, 2004), os quais encontram terreno fértil nas contradições e nos limites impostos pelos interesses capitalistas.

Na esteira desse fator, podemos apontar outro: a cultura de participação da sociedade civil nos assuntos públicos. Ainda que, conforme mencionado, o tratamento dado à esfera pública no país não tenha viabilizado espaço para sólidas e alargadas experiências de participação da sociedade no tratamento de questões de interesse público, é preciso reconhecer que ensaios importantes nessa direção já fazem parte da realidade brasileira, especialmente a partir dos movimentos pela democratização do país, ocorridos a partir do final dos anos de 1970.

Não é difícil constatar que muitas iniciativas construídas até então carecem de aperfeiçoamento, conforme sugerem estudos como os que enfocam a atuação dos conselhos de acompanhamento e controle social. E o que nos mostram esses estudos, além de seguirem apostando nestes espaços como arenas importantes de participação? Fre-

quentemente nos mostram fragilidades de ordem técnica e política na atuação dos conselheiros, com repercussões importantes na efetividade do trabalho formalmente atribuído e esperado dessa instância. Seguem denúncias e lamentos de que membros são escolhidos mais pelo critério de confiança do poder instituído do que pela competência e efetiva representação dos diferentes segmentos, de que muitos conselhos são marcados pela alienação de seus membros quando se trata de acompanhamento e controle social, e de que, enquanto espaços institucionalizados acabam se tornando instâncias de legitimação de decisões tomadas de forma centralizada.

A disponibilização de recursos financeiros é outro fator determinante na atuação do município no setor social. No caso da educação, a necessidade de ampliação do montante de recursos é tema recorrente nos debates e estudos da área, havendo razoável consenso de que os recursos atualmente disponibilizados não são suficientes para fazer face às necessidades e à geração de condições que possam repercutir na melhoria da qualidade da educação. Essa foi, ademais, a tônica da maior parte dos debates travados no âmbito da Conae e do PNE 2014-2024, especialmente em razão do enxugamento nos investimentos no setor social imposto pelas políticas neoliberais da década de 1990.

No caso dos municípios, comparativamente aos estados, a repercussão desse fator parece ser muito maior. Isso porque a maioria dos municípios brasileiros é praticamente dependente das transferências constitucionais, pois a arrecadação própria de impostos é baixa e representa muito pouco da receita total. Por outro lado, podemos dizer que a vinculação constitucional de recursos representa importante garantia de investimentos em educação, pois sem ela as condições de aporte de recursos poderiam ser severamente agravadas. Já sobre as subvinculações, como a determinada pelo Fundeb, as posições são um pouco menos consensuais, embora prepondere o reconhecimento do papel equalizador que o mecanismo desempenha em termos de investimentos em educação básica no âmbito dos estados, e do país.

Esse debate nos leva ao apontamento de outro fator: as diferenças regionais existentes no Brasil. Se do ponto de vista cultural nosso país é marcado por uma rica e expressiva diversidade, do ponto vista social saltam aos olhos as desigualdades alimentadas por descompassos nos investimentos públicos (o que inclui o planejamento desses investimentos e das políticas públicas) e agravada por outras condições, como climáticas e de tradição política, afora os efeitos do próprio processo de acumulação capitalista. Deste ponto de vista, que nos permite dizer com lamento que somos vários “Brasis” em um único Brasil, as disparidades regionais constituem um problema de grandes proporções a ser enfrentado no âmbito da ação do Estado, tendo em vista o imperativo da melhoria de condições de vida para toda a população do país.

É certo que para esse enfrentamento a Constituição Federal de 1988 foi um passo fundamental, pois dá base a um conjunto de direitos sociais nunca antes experienciado no país. Foi com vistas à geração de políticas públicas que pudessem corresponder em quantidade e qualidade a esses direitos, que entre as medidas inauguradas pelo modelo federativo cooperativo instaurado pela Carta de 1988 figurou a divisão de responsabilidades e competências entre os entes federativos, com os municípios sendo elevados à condição de entes com autonomia político-administrativa. Contudo, temos assistido a uma forte influência do governo federal no traçado e implementação de políticas sociais locais, reflexo de uma ação centralizadora que contrasta com o modelo federativo descentralizado que possuímos, o que inclui os regimes de cooperação e de colaboração que o compõe. Este é, portanto, outro fator influente na atuação município no setor social, o que inclui a gestão educacional.

Tal fator, conforme nos mostram diversos estudos e análises da área da Educação, nos leva a outro de grande repercussão. Trata-se da questão do alinhamento das políticas federais com as demandas municipais. Embora a capacidade financeira de implementação de políticas públicas pelo governo federal seja inegavelmente superior à capacidade dos municípios, isso não significa que a abrangência, frequência e enfoque conferido a essas políticas sejam alinhadas às demandas e prioridades existentes nos municípios. Conforme referido, o maior alinhamento seria promovido por meio do constante diálogo entre as esferas de governo e por ações descentralizadas que permitam aos municípios compor localmente estratégias visando ao atendimento de suas necessidades. No entanto, essas são vias que não concordam com atitudes centralizadoras e políticas desconectadas dos contextos locais e suas necessidades concretas.

Por fim, sem que se queira esgotar a lista de fatores influentes, destaco o protagonismo municipal no desenvolvimento local, aqui incluída a disposição pela realização do seu projeto educacional, fundamentado, por exemplo, em determinada concepção de qualidade. Embora hoje tenhamos avançado muito no debate sobre uma qualidade socialmente referenciada, ainda que as políticas educacionais do país careçam de maior sintonia com essa concepção, não tem sido estranho que muitos municípios abdicuem de seus projetos de educação – ou mesmo de construí-los –, submetendo-os completamente às intenções e direcionamentos vindos das esferas federal e estadual. Frequentemente, as motivações desta submissão são justificadas pelo acesso à assistência financeira, o que retrata os processos indutivos operados no contexto do federalismo brasileiro, conforme nos mostra Arretche (1999).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esses fatores à luz dos elementos oferecidos por estudos da área, permitem-nos perceber melhor as influências sobre a ação de governos municipais na gestão das políticas sociais, dentre elas as da educação. Daí o entendimento de que devam ser considerados nas análises sobre desafios e possibilidades no campo da gestão do financiamento da educação nos municípios, especialmente em se tratando do reforço de condições necessárias à melhoria da qualidade educacional.

Diante desse leque de fatores podemos melhor compreender a colocação de Bordignon e Gracindo (2009), quando afirmam que a gestão é a principal responsável por transformar as metas e objetivos educacionais em ações concretas. A forma como o município desenvolve sua gestão pode proporcionar ou não opções e práticas de gestão capazes de contribuir para uma relação positiva entre a gestão do financiamento e a construção da qualidade educacional.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, Milene Dias. **A qualidade da educação básica no PDE: uma análise a partir do Plano de Ações Articuladas**. 2011, 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2011.
- ARNAUD, José Cavalcante. **Sistema de administração educativa municipal com base no modelo de planejamento estratégico: estudo realizado na secretaria municipal de educação do município de Trairi-CE**. 2011, 88 f. Dissertação (Mestrado em Planejamento e políticas Públicas) – Universidade Estadual do Ceará, 2011.
- ARRETCHE, Marta Teresa da Silva. Políticas Sociais no Brasil: descentralização em um Estado federativo. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 111-141, jun. 1999.
- BASTOS, Lucia Helena Miranda. **Gestão educacional: uma análise qualitativa dos fatores que geram o êxito da escola**. 2012, 69 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Política Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012.
- BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política social: fundamentos e história**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- BORDIGNON, Genuíno; GRACINDO, Regina Vinhaes. Gestão da educação: o município e a escola. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto Ferreira; SILVA, Márcia Angela da (Org.). **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 147-176.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.pdf. Acesso em: 10.07.2016.
- _____. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996a. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1996. Seção 1, p. 27833-27841.
- BUENO, Cristiane Aparecida Ribeiro; FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago. **A relação entre educação e desenvolvimento para o Banco Mundial: a ênfase na “satisfação das necessidades básicas” para o alívio da pobreza e sua relação com as políticas para a educação infantil**. **Anais... Anped Sul**, Caxias do Sul, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1024/128>. Acesso: 30.06.2016.
- CARINHATO, Pedro Henrique. Neoliberalismo, reforma do estado e políticas sociais nas últimas décadas do Século XX no Brasil. **Aurora**, Marília, ano II, n. 03, p. 37-46, dez. 2008.
- CARVALHO, Fabrício Aarão Freire. **Financiamento da educação: do Fundef ao Fundeb – repercussões da política de fundos na valorização docente da rede estadual de ensino do Pará – 1996 a 2009**. 2012, 263 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.
- COHN, Amélia. Os governos municipais e as políticas sociais. In: SOARES, José Arlindo; CACCIA-BAVA, Silvio (Org.). **Os desafios da gestão municipal democrática**. São Paulo: Cortez, 1998. p. 143-192

COSTA, Fábio Luciano Oliveira. **Federalismo após a promulgação da Constituição Federal de 1988 e as políticas de fundos contábeis para o financiamento da educação no Brasil**. 2012, 254 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

DOURADO, Luiz Fernandes. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, Naura Siria Carapeto (Org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 77-95.

_____. **Entrevista**. Retratos da Escola, Brasília, v.8, n.15, p. 231-246, jul./dez. 2014.

FORNO, Marcia Rakel Grahl Dal. **Gestão democrática da educação para a emancipação humana**. 2012, 203 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2012.

FRINHANI, Paulo Educardo. **Educação e desigualdades regionais: os impactos do Fundeb no Brasil**. 2011, 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Cândido Mendes, Campos dos Goytacazes, 2011.

IANNI, Octavio. Globalização: novo paradigma das ciências sociais. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 8, n. 21, p. 147-163, maio/ago. 1994

_____. **Pensamento social no Brasil**. Bauru: EDUSC, 2004.

JESUS, Wellington Ferreira de. **A política de fundos constitucionais no contexto da educação básica no Brasil: origens, contradições e perspectivas**. 2011, 264 f. Tese (doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, 2011.

LIMA, Valdisia Rodrigues de. **Conselhos escolares e resultados de avaliação em larga escala (IDEB): uma interlocução possível sobre qualidade de educação escolar**. 2011, 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos, Santos, 2011.

MAFASSIOLI, Andreia da Silva. **Plano de ações articuladas: uma avaliação da implementação no município de Gravataí/RS**. 2011, 238 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

MELO, Sandra Cristin Lousada de. **Impactos da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC/PROVA BRASIL) entre os anos de 2007 a 2009 na gestão do processo de ensino-aprendizagem em um município baiano**. 2012, 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2012.

MENEZES, Claudia Celeste Lima Costa. **Educação infantil: a interseção entre as políticas públicas, a gestão educacional e a prática pedagógica – um estudo de caso no município de Itabuna-BA**. 2012, 277 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

NASCIMENTO, João Batista do. **O financiamento da educação básica e a política de fundos em Goiás (1998-2011): municipalização, redistribuição dos recursos e (des)valorização do magistério**. 2011, 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Goiás, Goiânia, 2011.

NASCIMENTO, Ana Paula Santiago do. **Avanços e retrocessos na oferta da educação infantil no Brasil: análise financeiro-orçamentária dos recursos destinados a essa etapa da educação 2001-2010**. 2012, 228 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

Nardi, Elton Luiz. Bandeiras de descentralização no Brasil: a ação do Estado e a política educacional. In: ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de; FERNANDES, Sonia Regina Souza (Org.). **Política de Educação e processos pedagógicos contemporâneos no Brasil**. Campinas: Mercado das Letras, 2011.

PUPO, Cristiane Cusin. **Financiamento da educação e formação continuada de professores: o Fundef no município de Campinas**. 2012, 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

RIBEIRO, Maria Lucia de Jesus Araujo. **Impactos iniciais do Fundeb na qualidade da educação infantil pública do município de Fortaleza**. 2011, 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

SANTOS, Joedson Brito dos. **O Fundeb e a educação infantil no município de Itabuna**. 2012b. 171 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, 2012.

SILVA, Rose Cleia Ramos de. **O conselho de acompanhamento e controle social do Fundeb de Campo Verde – MT**. 2011, 299 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2011.

SILVA, Julio Cesar Gonçalves da. **O controle social e o Fundeb**: possibilidades e limites da participação da sociedade civil nas políticas públicas em educação. 2012 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

SOARES, Liana Silva de Almeida. **Impactos das políticas públicas de financiamento da educação em Rondônia no período de 2003-2010**: o caso de uma escola de ensino médio de Porto Velho. 2012, 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2012.

SOUZA, Alisson Penna de. **Eficiência na alocação dos recursos públicos na educação em municípios mineiros**. 2011, 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2011.

VIEIRA, Maria Mirtes Lages. **Gestão escolar**: implicações da avaliação escolar externa para a qualidade do ensino. 2012, 102 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração) – Faculdades Integradas de Pedro Leopoldo, Pedro Leopoldo, 2012.

INSTITUCIONALIZAÇÃO DE SISTEMAS MUNICIPAIS DE ENSINO EM SANTA CATARINA: ANÁLISE DAS DIRETRIZES E MECANISMOS DE PARTICIPAÇÃO

Durlei Maria Bernardon Rebelatto – IFSC
durlei.rebelatto@gmail.com

Eixo 4: Políticas e gestão educacionais
Categoria: Comunicação oral

RESUMO:

O trabalho apresenta uma análise sobre as condições político-institucionais estabelecidas em torno da promoção da gestão democrática do ensino público, no âmbito dos sistemas municipais de ensino de uma região de Santa Catarina. Com vistas ao debate em torno do aprimoramento da gestão democrática, levantaram-se diretrizes e espaços/mecanismos de participação através do exame das leis municipais que institucionalizaram os sistemas de ensino. Os resultados conduzem a problematização das opções governamentais em face das condições político-institucionais regulamentadas. Conclui que, as opções dos municípios pesquisados não sinalizam para o alargamento de condições de democratização da gestão educacional, não avançando ao que já está proposto na lei maior, situando-se apenas no campo das intenções. **Palavras-chave:** Educação Pública. Gestão Democrática. Sistemas Municipais de Ensino.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Quando os educadores, durante a década de 1980, organizados em movimentos sociais, associações, cujas bandeiras de luta voltavam-se à democratização da educação vinculada a um projeto social comprometido com os anseios da população, poderiam auferir um poder de participação e democratização da escola, suas possibilidades ficaram limitadas ao pragmatismo hegemônico (FERREIRA, 2014) da década seguinte.

Na perspectiva neoliberal, a democracia na educação transformou-se em uma prática de gestão que visava assegurar mais eficiência e eficácia nos processos educativos (MARQUES, 2004), onde busca atender as demandas do setor produtivo, adotando métodos e estratégias oriundas da lógica empresarial (LAVAL, 2004; PARO 2001), cuja prioridade é a busca de resultados. As prioridades e compromissos dessa lógica resultam das novas regras de intervenção do Estado, quando de sua minimização, redirecionando as políticas sociais e, por consequências, rearticulando o papel social da educação (DOURADO, 2000).

Como contrapartida a esse viés ideológico de gestão, emerge a defesa de uma gestão educacional comprometida com a escola pública e democrática, defendida pelos que reconhecem a educação como direito de todos e lutam para consolidar a gestão democrática como política pública (ARAUJO, 2012). Nessa visão, além da valorização política da gestão, a participação é premissa para pensar e construir um direcionamento coletivo às políticas educacionais com vistas a um projeto de educação comprometido com a transformação social.

No entanto, a defesa da participação também está presente nos discursos da lógica produtivista de pensar a gestão. “[...] tem se constituído, também, como realidade nos projetos conservadores no âmbito da gestão da educação” (ARAUJO, 2012, p. 22). Setores que hasteiam essa bandeira têm apresentado iniciativas que induzem uma maior participação da sociedade, por exemplo, no âmbito do poder público local.

Nesse cenário complexo e contraditório, as políticas educacionais que tendem à democratização da educação, devem considerar o contexto em que elas se inserem, bem como as demandas decorrentes e as condições concretas de efetivação (DOURADO, 2000). Esse entendimento reconduz o papel das políticas, em especial a da gestão democrática como “[...] ações sempre orientadas por escolhas (prioridades, vínculos, compromissos) nem sempre manifestas, que retratam interesses e funções, objeto de articulação pela estruturação do sistema escolar entre o Estado, demandas sociais e o setor produtivo [...]” (DOURADO, 2000, p.80), sendo essas orientações relacionadas à estrutura social maior de onde derivam condições para a sua constituição e funcionamento. No Brasil, a influência da cultura política, de traços patrimonialistas, é um forte ingrediente de tal orientação (NARDI, REBELATTO, GAMBA, 2013).

O esforço em torno da análise desse contexto apontado brevemente, nos desafia a pensar a complexidade posta no que tange o debate sobre a democratização da gestão educacional, em um cenário crucial de resistência às políticas e aos modelos de gestão, em que, parafraseando Frigotto, “[...] ampliam e alargam a escola pública para menos.” (2009, p. 79).

Analisar esse processo de implantação da gestão democrática, tendo presente sua formalidade legal assegurada como princípio na Constituição Federal, alargada ou reproduzida nas Constituições Estaduais, Leis Orgânicas Municipais, Leis de Criação dos Sistemas Municipais de Ensino e demais leis complementares, e tendo como referência a participação nos diversos espaços e mecanismos institucionalizados “obriga os interessados no assunto a se debruçarem sobre suas realidades regionais e locais.” (CURY, 2009, p.201).

Diante da reflexão tecida e, da incumbência determinada aos sistemas de ensino ficam alguns questionamentos no que tange ao poder local: por onde segue a gestão educacional nos sistemas municipais de ensino? O que sinalizam as diretrizes, espaços e mecanismos de participação? Com qual projeto de educação os gestores municipais tem se comprometido?

Em sintonia com esse contexto, diante do desafio de nos aproximar na realidade local e, aos resultados do primeiro desdobramento dessa pesquisa, cuja proposta consiste em mapear a gestão educacional nos sistemas municipais de ensino e, na intenção de contribuir a uma análise crítica em torno de condições que aprimorem e contribuam no avanço da democratização da gestão da educação, enquanto ideal e projeto, o presente trabalho tem por objetivo analisar as condições político-institucionais atinentes à gestão democrática do ensino público, no âmbito dos sistemas municipais de ensino de uma região de Santa Catarina.

Considerando esse quadro referencial, recorreremos às apreciações de um conjunto de dados resultantes da pesquisa que iniciou em 2015 e está em andamento, pesquisa esta, que faz de parte de uma pesquisa maior desenvolvida no âmbito do estado de Santa Catarina, à qual compõe uma rede que envolve outros estados brasileiros. Para análise, foram considerados dados obtidos por meio de exame documental, oriundos das leis de institucionalização dos sistemas municipais de ensino e outras leis referentes à gestão democrática dos municípios da área de abrangência da investigação.

Consoante ao objetivo proposto, apresentamos, inicialmente, algumas reflexões sobre a perspectiva democrática de gestão educacional, bem como sobre referenciais legais atinentes ao tema e sua expansão através dos sistemas municipais de ensino. Na sequência, abordamos os primeiros resultados da pesquisa, analisados à luz das reflexões levantadas na parte inicial e, apresentamos uma síntese conclusiva do trabalho até aqui feito.

SISTEMAS MUNICIPAIS DE ENSINO E A GESTÃO DEMOCRÁTICA

As mudanças “modernizantes” que vem demarcando as políticas educacionais e perpassando governos ganharam conformidade na base legal. A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 é um marco fundamental nessas mudanças. A LDB, afora seus limites e ressalvas, é expressão das lutas travadas entre as forças sociais preponderantes e, apresenta um balizador para as políticas educacionais, dentre elas, às de democratização da educação (DOURADO, 2000).

A despeito da conquista constitucional, não podemos perder de vista que, o princípio da gestão democrática da escola pública, mesmo escoltada pelas múltiplas reformas implantadas na década de 1990, serviu para tornar tímida a democratização da gestão. O processo de democratização no país foi atropelado pela lógica neoliberal, tendo a globalização econômica e cultural como princípio fundante dessa ideologia, o que minimizou a organização da sociedade em torno de um novo projeto de educação e de sociedade. A onda neoliberal não apagou os ideais de democracia, oriundos de um projeto popular da sociedade, e sim, ressurgiu com maior frequência e intensidade, reconvertidos à lógica da modernização (FERREIRA, 2014), concentrando novos significados a partir de uma concepção de escola aos moldes empresarial. Esses aspectos, na visão de Ferreira (2014, p.127), “trazem limites na experiência da gestão democrática da educação pública” dos últimos anos, obscurecendo intenções.

Suscitar esses elementos implica resgatar os compromissos assumidos em torno da gestão democrática, pois, como ressalta Dourado (2000), convivemos com um leque de interpretações e intenções que revelam concepções políticas e sociais divergentes, “[...] indo desde posturas de participação restrita e funcional atreladas às novas formas de controle social (qualidade total), até perspectivas de busca de participação efetiva e, conseqüentemente, de participação cidadã.” (p. 79).

A defesa de democracia da educação abraçada pelos setores progressistas que marcaram a década de 1980, tendo “[...] preocupação com significado social e político da educação, do qual decorre a busca de uma escola pública de qualidade, aberta a toda a população e voltada, precipuamente, para as necessidades da maioria [...]” (SAVIANI, 2011, p. 404), fez-se presente no texto da Constituinte de 1988. Embora de forma vaga e imprecisa, no seu Art. 206, inciso VI, a gestão democrática tornou-se princípio orientador para o ensino público. Segundo Cury (2009, p. 9), a conquista desse princípio constitucional em “[...] estabelecimentos oficiais dos sistemas de ensino representou, e continua representando, um passo admirável para a vida democrática de nossos estabelecimentos e para os próprios sistemas de ensino”.

Na esteira da Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional reafirmou o princípio da gestão democrática, definindo a quem caberia a responsabilidade e apontou, mesmo que timidamente, alguns parâmetros para a gestão democrática, ainda que não tenha explicitado diretrizes mais específicas da mesma.

Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] VIII. - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; [...] Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na Educação Básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. [...].

Como se observa, a responsabilidade pela normatização da gestão democrática ficou a cargo dos sistemas de ensino nas diversas esferas administrativas. No caso dos municípios, a partir da Constituição Federal, passaram a ser reconhecidos como entes federados e adquiriram autonomia de criarem seus sistemas de ensino e legislar sobre eles, bem como a incumbência de definir normas da gestão democrática.

Desde então, os sistemas de ensino tem definido normatizações próprias, objetivando a implementação da gestão democrática. A questão é que, a condição conferida legalmente à gestão da educação pública ainda revela grande descompasso em relação à realidade concreta de nossa escola, pois a democratização da gestão não é um fim em si mesma, mas se constitui como uma das estratégias que tem por finalidade a busca da melhoria da qualidade da educação (MARQUES, 2014). Consoante, se somam limitações quanto à qualidade do ensino que, apesar do aumento significativo de matrículas, ainda têm levado a sociedade a se mobilizar prioritariamente em prol do direito ao acesso.

Em conformidade, Souza (2010, p.3) destaca que, apesar do respaldo legal, materializar esse processo de implementação da gestão democrática tem sido um grande desafio, dadas “[...] as incertezas de uma tradição política de governo calcada no autoritarismo e na centralização das decisões”, o que é característico da nossa cultura brasileira, herança da velha cultura política patrimonial (FAORO, 1987), que insiste em não abrir mão do passado, e “[...] preservando-se ao longo do tempo, renova-se por meio de práticas autoritárias e conservadoras, hábeis em atropelar valores democráticos.” (NARDI, 2015, p. 651).

Consoante a essa discussão, Gracindo (2009) alerta para o fato de que muitos sistemas de ensino não propiciaram a normatização necessária para implementação da gestão democrática e, assim, vem sendo desenvolvida de várias formas e a partir de diferentes denominações, o que demanda a compreensão das nuances desse movimento, pois sob o aparente manto da semelhança estão alojados comportamentos, atitudes e concepções, por vezes, muito diferenciados, independentes de sua orientação ideológica.

De toda a forma, a materialização da gestão democrática passa, necessariamente, pela regulamentação expressa por norma posterior à constitucional, em nível de sistemas de ensino. A renúncia a essa regulamentação representa um entrave poderoso à democratização aqui referida, ainda que sua concretização também dependa de outras condições.

Sob tais considerações, a normatização dos princípios da gestão democrática nos sistemas de ensino, pode dar margem tanto para um alargamento da democracia, como manter a proposição legal ou, de outra forma, tomar caminhos divergentes à democracia. Acrescenta Cury (2012, p.20), que “[...] uma lei ou um norma só será sustentável se ela estiver aninhada na consciência e na prática dos educadores.” Ou seja, o processo de democratização requer participação dos interessados no processo decisório e, para que isso se efetive é necessário ampliação da consciência e relevância desse princípio na prática da gestão da educação. Como salienta Bordignon e Gracindo (2009, p.148), “a gestão democrática requer mudanças de paradigmas que fundamentam a construção de uma Proposta Educacional”, e isso perpassa por uma (re) construção da própria definição do que seja gestão. Ela precisa se efetivar como cultura na escola que permeia as práticas sociais (MARQUES, 2014).

Reforço a essa ideia, esse entendimento de democracia requer tempo e aprendizado, ou seja, memorando Dourado (2000), a gestão democrática precisa ser entendida como um processo de aprendizado e de luta política, que não se limita à prática educativa, mas avista-se na [...] possibilidade de criação de canais de efetiva participação e de aprendizado do “jogo” democrático e, conseqüentemente, do repensar estruturas de poder autoritário que permeiam as relações sociais e, no seio dessas, as práticas educativas.” (DOURADO, 2000, p. 79).

Assim, gestão da educação implica a participação das pessoas nos processos decisórios, tendo em vista a construção e o exercício da autonomia em um contexto de relações e interdependências, no avanço da escola democrática de qualidade social. A participação na gestão se expressa na criação de mecanismos que implicam a superação da velha

cultura política, “[...] a superação de práticas clientelistas e autoritárias que permeiam as práticas sociais nas quais as práticas educativas se incluem [...]” (MARQUES, 2014, p. 466).

DIRETRIZES E ESPAÇOS E MECANISMOS DE PARTICIPAÇÃO: PERCURSO DEMOCRÁTICO?

Na intenção de ampliar o debate sobre as condições de aprimoramento do processo de democratização da escola pública, recorreremos aos dados da pesquisa encontrados até o momento, por meio de exame documental, oriundos das leis de institucionalização sistemas municipais de ensino e outras leis referidas à gestão democrática dos municípios membros da área de abrangência da investigação, que neste trabalho, refere-se à mesorregião da Grande Florianópolis. No levantamento e análise dessas leis, tais como Lei Orgânica do Município; Lei de Criação do Sistema Municipal de Ensino e outras leis referidas como extensão da gestão democrática foram consideradas as diretrizes, os espaços e mecanismos de participação dos sistemas municipais de ensino.

Também é importante destacar que, nesta mesorregião pesquisada, 85% dos municípios possuem sistema municipal de ensino institucionalizado e, apenas 10% dos municípios, ainda não efetivaram o processo de criação do sistema municipal de educação.

Considerando o princípio da gestão democrática e, as diretrizes que o direcionam, o levantamento revelou um quadro interessante a ser analisado das opções políticas relacionadas à democratização da gestão educacional nos municípios como se constata no quadro a seguir:

Quadro 1 – Síntese das diretrizes da gestão democrática do ensino conformados na legislação dos sistemas de ensino dos municípios da Grande Florianópolis.

	Diretrizes	Frequência
Grande Florianópolis	• Participação da comunidade escolar e local nos conselhos escolares ou equivalentes.	50% (9)
	• Participação dos profissionais de educação na elaboração do projeto político-pedagógico da escola.	38,8% (7)
	• Progressivo grau de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira.	38,8% (7)
	• Participação da comunidade no planejamento da educação municipal.	38,8% (7)
	• Eleição de diretores	33,3% (6)
	• Participação efetiva da comunidade escolar, na tomada de decisão no âmbito das respectivas unidades escolares e do sistema municipal de ensino.	27,7% (5)
	• Transparência dos mecanismos pedagógicos, administrativos e financeiros.	22,2% (4)
	• Participação dos profissionais de educação na elaboração do projeto político-pedagógico da escola, bem como de toda a comunidade escolar.	16,6% (3)
	• Respeito à autonomia de organização de pais, professores, servidores e estudantes.	16,6% (3)
	• Descentralização do processo educacional e de orçamento	11,1% (2)
	• Adoção de Planejamento Participativo.	5,5% (1)

Fonte: Legislação municipal

Analisando os dados, percebemos que nenhuma das diretrizes apontadas pelas legislações pesquisadas aparece com frequência de 100%, ou se aproximam desse percentual, recorrentes em todos ou em bom número dos municípios. A diretriz recorrente com maior frequência aparece apenas em 50% dos municípios pesquisados. As demais diretrizes apresentam uma frequência ainda menor. O que realça aos nossos olhos é que essa diretriz mais recorrente é assegurada por lei (art. 14, inciso II da LDB), e mesmo assim está presente em apenas 50% dos municípios da mesorregião, o que abre precedente para questionamentos, tanto no sentido de sua expansão, quando a LDB sugere aos sistemas de ensino definirem normas da gestão democrática, como da ausência desta nas demais legislações de outros sistemas municipais, o que é ainda mais preocupante, pois, o que orienta a educação nesses municípios? Isso deixa à

mercê o papel que cumprem os conselhos no sentido de serem canais de participação no aperfeiçoamento da educação, na pretensão de “discutir e avaliar a evolução de um estabelecimento como um todo e expressar a participação da comunidade [...]” (CURY, 2011, p. 43).

O que também se percebe é a frágil participação da comunidade nos conselhos. Os dados revelam que, se cruzarmos essa diretriz com o espaço de participação no quadro 2, “Conselhos escolares”, perceberemos que esse percentual aumenta (83,3%), ou seja, o espaço de participação existe em número considerável, a questão é exígua participação da comunidade nesse espaço, evidenciando qual a importância ocupa esse instrumento de democratização no cultivo ao exercício da participação política, “[...] onde se decide, cobra-se, questiona-se, negocia-se e reivindica-se o compromisso coletivo.” (ANDRADE, 2011, p.305). Cury (2011, p. 51), refere-se ao conselho como o que propicia a democratização do Estado, em que “torna-se possível e (re) entrada da sociedade civil no âmbito dos governos”. Consoante à afirmação do autor e aos dados levantados, é notável o impedimento de questões imprescindíveis para a democratização da educação, quais sejam, a própria democratização do Estado e a não participação e protagonismo da comunidade em decidir sobre os rumos da educação.

Ainda com relação à participação, destaque para a diretriz que trata da “participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político-pedagógico da escola”. No quadro 1, esta diretriz aparece em dois momentos: quando se trata apenas da participação dos profissionais na elaboração do projeto pedagógico da escola e; quando se trata da participação dos profissionais da educação, bem como de toda a comunidade na elaboração do projeto da escola. Se juntar ambas as diretrizes teremos o maior percentual entre o total das diretrizes (55,4%), já que ambas, num primeiro momento, tratam da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola, assegurando na LDB (art. 14, inciso I). No entanto, num segundo momento, percebemos que a outra diretriz citada com 16,6%, traz um ingrediente a mais, a qual pode ser apontada como um alargamento na legislação no âmbito municipal, pois, trata da inserção da comunidade na elaboração do projeto pedagógico da escola, mesmo sendo um número reduzido.

A terceira diretriz em maior percentual identificado nas leis municipais, também se respalda em dispositivo legal (art. 15 da LDB). Nesta regulamentação a autonomia aparece em destaque, no entanto, não podemos perder de vista, que se trata de uma autonomia delegada, uma vez que os parâmetros referidos à gestão democrática na LDB são vagos por não estabelecerem diretrizes, caminhos, como já mencionado, ou seja, trata-se de um caráter de autonomia que se assenta numa posição ainda articulada com o Estado (SILVA, 2001).

Esse viés é permeado pelo paradigma de uma gestão “moderna”, que recomenda a ideia de gestão colegiada, de gestão partilhada, entre outras denominações, pela comunidade interna e externa da escola, porém, esse modelo de gestão delega poderes, como apontando no dispositivo – autonomia pedagógica, administrativa e financeira –, para escola resolver o grande desafio posto, a questão da qualidade da educação, como se ela por si só fosse capaz de fazê-lo, esquecendo que a melhoria da educação depende da sintonia de um contexto maior e complexo. É preciso perceber também que, essa intensificação a autonomia, a participação do poder local, onde o município é dado como sujeito, para além de uma acomodação da legislação educacional, pode ser percebido como indícios de possibilidades, uma vez que não podemos perder de vista a contradição existente na realidade, na prática educativa.

No tocante a totalidade das diretrizes apresentadas, o que desperta certa curiosidade é que das 11 (onze) diretrizes identificadas nas legislações, cinco delas tratam diretamente da participação, isso nos leva a pensar que essa diretriz é uma demanda nos municípios da região pesquisada, mesmo que os dados demonstrem fragilidades em torno disso, não sendo possível afirmar se essa demanda realmente parte da sociedade local ou seria uma demanda de intenções por parte do próprio Estado, já que a participação é algo em voga na atualidade, o que seria um tanto estranha não mencioná-la, independe de seu teor político e ideológico.

Ainda em relação às diretrizes, as menos frequentes indicadas no quadro, mesmo sendo constatadas como uma iniciativa local, conforme creditou a LDB, a baixa frequência das mesmas nas leis examinadas, demonstram que os municípios tenderam ao mínimo, postergando as especificidades locais, como já se mostrou em outra pesquisa sobre os sistemas municipais desenvolvida em outra mesorregião de Santa Catarina¹. Essa evidência demonstra que estamos diante de uma limitação do que seria um alargamento das condições favoráveis à democratização da gestão, isso sem considerar, o descompasso entre as orientações legais e as ações concretas, o que nos leva às suspeitas do comprometimento dos fins democráticos propagados.

No que diz respeito aos espaços e mecanismos de participação institucionalizados examinados, considerados como meios de materialização da participação pode-se percebê-los no quadro a seguir:

¹ Ver Nardi, Rebalatto e Gamba (2013).

Quadro 2 – Síntese dos espaços de participação definidos na legislação dos sistemas de ensino dos municípios da Grande Florianópolis

Grande Florianópolis	Espaços de participação	Frequência
	Conselho Municipal de Educação	100% (18)
	Plano Municipal	100% (18)
	Projeto pedagógico	94,4% (17)
	Conselhos escolares	83,3% (15)
	Eleição de diretores	33,3% (6)
	Fórum Municipal	22,7% (5)
	Conferência Municipal	22,2% (4)
	Grêmio Estudantil	11,1% (2)
	Assembleia da/com a comunidade escolar	11,1% (2)
	Descentralização financeira	5,5% (1)
	Congressos, seminário e plenárias.	5,5% (1)

Fonte: Legislação municipal.

De acordo com os dados, os espaços de participação mais frequentes são aqueles condizentes com os princípios informados na LDB: os conselhos escolares ou equivalentes e a elaboração do projeto pedagógico. Com relação aos Conselhos Municipais, assegura Cury (2011), que seu crescimento tem se dado após a LDB, e, sobretudo, após a Lei do FUNDEF, “dada a consciência mais ampla de que eles já eram sistemas de ensino desde a Constituição de 1988.” (p. 53), e a várias determinações legais referentes à gestão dos gastos públicos, em torno de exigências de controle e fiscalização, no sentido de maior transparência da ação pública. No entanto, mesmo com o avanço legal de muitos conselhos e, a outra mentalidade inspirada ao convite à participação, a gestão democrática ainda é uma cultura que está para ser construída e, que “[...] exige uma nova postura de aceitação da pluralidade de concepções e, com isso, o respeito aos pontos de vista diferentes” (CURY, 2011, p. 59).

Teixeira (2004) também contribui, reconhecendo o papel que os conselhos de educação desempenharam na história educacional do Brasil, desde a formalização do sistema, à tarefa de normatizar e acompanhar o processo de ensino. Segundo a autora, os conselhos “[...] cumpriram o papel para o qual foram criados, construindo conhecimentos sobre a organização e a administração do ensino, definindo rumos, criando alternativas de ação.” (p. 701). Afora, as críticas tecidas em torno dos conselhos, no sentido de tornarem burocráticos em suas ações, de afastamento das demandas reais divergentes das necessidades da sociedade, de representarem muito mais o poder público do que a própria sociedade, também é correto, segunda a autora “[...] reconhecer que os conselhos de educação constituem o espaço próprio de deliberações cuidadosas e refletidas.” (p. 701).

O que fará a diferença em termos de mudanças seja nos conselhos ou outros espaços colegiados, é o que vem se afirmando ao longo deste texto, a participação e o pensar sobre a mesma. A participação das pessoas contribui no aperfeiçoamento dos espaços/mecanismos institucionais existentes. Segundo Teixeira (2004), a participação da população pode representar a oxigenação de seus tecidos, porém, nos alerta que “[...] desde que assegurada a proporcionalidade adequada à manutenção de suas funções normativas, ao lado da dimensão política que deve iluminar as decisões que lhe estão afetas.” (p. 701).

Com relação ao projeto pedagógico, este informa presença em praticamente todas as leis pesquisadas (94,4%), o que também não é surpresa haja vista sua determinação legal. No entanto, as leis examinadas não trazem detalhamento mais preciso sobre o processo de construção, estratégias, instâncias envolvidas, forma de acompanhamento ou avaliação em nível de sistema ou escola. No argumento de Oliveira (2012), o projeto pedagógico fundamenta-se na dimensão política, tendo presente a educação como um ato político, de formação do sujeito histórico e na dimensão pedagógica, presente nos processos de ensino e de aprendizagem, na construção e sistematização do conhecimento e dos saberes viabilizadas por meio da ação pedagógica, sendo que “[...] a gestão, a organização do processo de trabalho, a prática docente, as ações coletivas, a cultura organizacional, o envolvimento da comunidade são espaços/instâncias pedagogizados.” (OLIVEIRA, e tal. 2012, p.41). O que parece não ser essa a visão defendida nas leis analisadas.

A escola é o lugar mister de concepção, realização e avaliação do projeto educativo, onde é necessário assumir essa responsabilidade e reivindicar, do sistema de ensino, as condições necessárias para o seu desenvolvimento, e pensar a escola como o espaço de aprendizagem da participação, o que ainda fica em débito nas leis municipais examinadas.

Os demais espaços ou mecanismos de participação apreciados nas leis, que poderiam sinalizar avanços democráticos no âmbito dos sistemas municipais, dado seu respeito e respaldo histórico por conclames da sociedade, como é a eleição de diretores, fóruns, conferências, assembleias, plenárias, canais de participação dos quais as pessoas se manifestam e constroem as suas identidades pessoais e coletivas (STRECK, ADAMS, 2006), são referidos com menor frequência nas leis, sinalizando a contínua dívida histórica com a democracia.

Resumidamente, os dados levantados levam a questionar a ação dos governos municipais com relação à regulamentação da gestão democrática do ensino público, e as opções em relação a projetos educacionais comprometidos com a transformação social. O que evidencia a perpetuação do distanciamento entre o Estado e a sociedade, limite para a consolidação de sistemas de ensino articulados entre as intenções políticas educacionais previstas em leis e a materialização nas práticas educativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho procuramos salientar, o contexto em que se manifesta a criação e organização dos sistemas municipais de ensino de uma das mesorregiões de Santa Catarina. De modo geral, a partir dos dados colhidos nas leis dos sistemas municipais de ensino, no que tange as diretrizes, espaços e mecanismos de participação da gestão democrática do ensino público, é possível constatar que a regulamentação da gestão democrática no âmbito dos municípios pesquisados não demonstrou avanços significativos. No limite, o desafio para sobre contar com mecanismos de respaldo legal, garantidos na lei maior, que mobilizem práticas de participação na gestão educacional pelos atores locais, porém, o que constatamos na verificação das leis, é que esses mecanismos pecam por não contemplarem diretrizes de direcionamento democrático.

Com relação aos demais mecanismos de participação, que poderiam sinalizar avanços em termos democráticos, o cenário demonstra a opção pela não facilitação e incentivo a canais de participação da sociedade no âmbito da esfera pública, atitude que tem consonância com a própria história da escola pública brasileira em que “[...] tem predominado a falta de iniciativas por parte do poder público, que não buscar criar mecanismos facilitadores de participação popular no processo de definição das políticas educacionais.” (ARAUJO, 2012, p.20).

E ainda, poderíamos hipotetizar de modo geral, em relação às leis examinadas, no que tange a gestão democrática, que as opções dos municípios poderiam ser pela complementação às leis de criação dos sistemas, por conta de normas posteriores, inclusive anunciadas por algumas leis municipais, mas infelizmente, essa aposta não foi materializada, não foram localizadas outras leis que dessem complementariedade, levando-nos a crer que essa é uma questão ainda em aberto.

E ao finalizar, outro aspecto verificado na pesquisa é a semelhança no conteúdo informado nas leis, entre os municípios da mesorregião, o que sugere modelos ou orientações que seguem uma mesma lógica, o que pode deixar em evidências, as particularidades locais. E ainda, algumas leis se parecem mais com formulário do que propriamente uma lei que contenha orientações, encaminhamentos que direcionam democraticamente a gestão, afora a organização textual de algumas leis quem empobrecem a própria legislação.

Diante do exposto, fica aos interessados na educação de qualidade, de que a bandeira pela democracia não basta estar hasteada, precisa ser defendida, conquistada em todos os espaços passíveis de formação de cidadania, no sentido de repensar a realidade escolar, a realidade social. Como já mencionado, por Cury (2009) no contexto da movimentação da constituinte, a valorização da democracia é saída para as mazelas do país, observação que cai tão bem aos dias atuais.

Assim, a formalização do princípio da gestão democrática nas leis maiores, significa uma conquista que não podemos abrir mão, e exige de nós aproximação de nossas realidades regionais e locais (CURY, 2009), para que acompanhem e encontremos, diante das contradições postas, caminhos para sua materialização.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maria Edgleum. Gestão democrática da escola pública. In: GOMES, Alfredo Macedo (Org.). **Políticas públicas e gestão da educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2011, p. 297-328.

ARAUJO, Adilson Cesar de. **Gestão, avaliação e qualidade da educação**: políticas públicas reveladas na prática escolar. Brasília: Líber Livros – Faculdade de Educação/Universidade de Brasília, 2012.

BORDIGNON, Genuino; GRACINDO, Regina Vinhaes. Gestão da educação: o município e a escola. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto. AGUIAR. Marcia Angela da S. (Org.). **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 147-176.

CURY, Carlos Roberto Jamil. O conselho nacional de educação e a gestão democrática. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Gestão democrática da educação**: desafios contemporâneos. 9ªed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009, p. 199-2006.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Prefacio. In: OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro (Org.). **Gestão educacional**: novos olhares, novas abordagens. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

_____. Os conselhos de educação e a gestão dos sistemas. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto. AGUIAR, Marcia Angelada S. (Org.). **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 43-60.

DOURADO, L. F. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, N. S. C. **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FAORO, Raymundo. **Os donos do poder**: formação do patronato político brasileiro. 3ª. ed. São Paulo: Globo, 2001.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. Políticas para a educação básica no Brasil e as trilhas incertas da justiça social. In: SILVA, Maria Abádiada; CUNHA, Célio da (Org.). **Educação básica**: políticas, avanços e pendências. Campinas, SP: Autores Associados, 2014, p.121-147.

FRIGOTTO, G. Política e gestão educacional na contemporaneidade. In: FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A. (Org.). **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Plata, 2004

MARQUES, Luciana Rosa. Gestão democrática da educação: os projetos em disputa. **Retratos da Escola**. Brasília: CNTE, v. 8, n.15, p. 463-470, jul./dez. 2014

NARDI, Elton Luiz; REBELATTO, Durlei Maria Bernardon; GAMBA, Ivan. **Opções político-institucionais de sistemas municipais de ensino**: para onde caminha a gestão democrática do ensino público. Roteiro, Joaçaba, v. 38, n. 1, p. 169-194, jan./jun. 2013.

NARDI, Elton Luiz. Itinerários da participação na gestão de escolas públicas de educação básica. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. v. 31, n. 3, p. 649 - 666 set./dez. 2015.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro de; SOUZA, Maria Inês Salgado; BAHIA, Maria Giselle Marques. In: OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro (Org.). **Gestão educacional**: novos olhares, novas abordagens. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2012, p. 40- 53.

PARO, Vitor Henrique. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SILVA, Jair Militão da. **A autonomia da escola pública**. 4ª. ed. Campinas: Papiros, 2001.

SOUZA, Vilma Aparecida. **Políticas educacionais e gestão democrática da educação**: um desafio na formação teórico-prática dos educadores. São Paulo: UNESP, 2010. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/39>. Acesso em 26 de jan. 2016.

STRECK, D. R.; ADAMS, T. **Lugares da participação e formação da cidadania**. Revista de Ciências Sociais, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 95-117, jan./jun. 2006.

TEIXEIRA, Lucia Helena. **Conselhos municipais de educação**: autonomia e democratização do ensino. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 691-708, set./ dez. 2004.

EM PAUTA A garantia do direito à educação AOS estudantes do Ensino Médio: o que diz a legislação educacional e os estudiosos?

Adilson Luiz Tiecher¹ – UFPR

adilson_tiecher@yahoo.com.br

Eixo Temático 4: Políticas e gestão educacionais

Categoria do trabalho: Comunicação Oral

RESUMO

O objetivo deste texto é fazer uma reflexão acerca do direito à educação aos estudantes do Ensino Médio brasileiro, a partir da legislação educacional e dos estudiosos desta etapa da educação. Como procedimento metodológico, nos pautamos numa pesquisa bibliográfica nos dispositivos legais, em especial na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (LDB), a Emenda Constitucional n. 59 de 2009 e em autores que pesquisam questões do Ensino Médio, como por exemplo, o currículo, formação docente, as condições de trabalho pedagógico, o perfil dos estudantes, o direito à educação. A partir das questões aqui levantadas que mostram que o Ensino Médio tem avançado nas últimas duas décadas, ainda temos muitos desafios pela frente que passam pela universalização com qualidade social.

Palavras-Chave: Ensino Médio. Políticas Educacionais. LDB. Direito à educação.

INTRODUÇÃO

Com a universalização do Ensino Fundamental a partir dos anos de 1980, o Ensino Médio brasileiro passou a se destacar nas políticas públicas ao longo dos anos de 1990 e início do Século XXI. Autores como Neubauer (2011) e Kuenzer (2010), afirmam que a expressividade alcançada nacionalmente pelo Ensino Médio nos últimos 25, vai além do aumento da demanda de estudantes concluintes do Ensino Fundamental, passando pelas mais diversas mudanças socioeconômicas, tecnológicas e culturais da contemporaneidade.

Nesse sentido, o presente ensaio tem por objetivo analisar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9.394/96 que elevou o Ensino Médio enquanto etapa final da Educação Básica, bem como levantar alguns elementos que possam nos ajudar na construção de um perfil dos novos estudantes da escola média brasileira da atualidade.

Inicialmente analisaremos o texto da LDB de 1996 no que diz respeito a concepção de Educação Básica que a Lei traz e as suas etapas. Faremos também algumas observações sobre a organização, estrutura, currículo e objetivos do Ensino Médio, bem como sobre aos direitos e garantias inerentes a este nível de ensino que trata a Lei, dentre outros.

Num segundo momento, buscaremos saber quem são e de onde vêm os jovens estudantes da última etapa da Educação Básica, bem como identificar as relações que mantêm com a escola, se a escola está conseguindo ser atrativa etc., a partir da legislação educacional que trata desta etapa de ensino. Além disso, buscaremos apresentar as contribuições de alguns autores e estudos que trazem dados e elementos sobre esse novo público que está chegando aos bancos escolares, principalmente na rede pública estadual que concentra 85,9% dos matriculados, segundo dados do MEC/Inep de 2012. Em suas análises serão feitas abordagens sobre a origem desses alunos e sua idade, o desempenho escolar, a relação entre trabalho e escola, a distribuição da matrícula desses estudantes, o que buscam e/ou esperam da escola média, os jovens com idade entre 15 e 17 anos que ainda estão fora da escola, dentre outros.

O ENSINO MÉDIO ENQUANTO ETAPA FINAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o Ensino Médio brasileiro passa a ser definido como etapa final da Educação Básica². (BRASIL, Lei n. 9.394/96, Art. 35). Um dos aspectos dessa determinação está na sinalização para a consolidação de sua identidade de base, tão importante quanto necessário à formação dos cidadãos. Já o outro aspecto da Lei é que ela nos permite percebê-lo como parte de um todo (CURY, 2008), articulando-se com as demais etapas da Educação Básica.

A concepção de Educação Básica trazida pela LDB de 1996 representou uma expressiva mudança em relação às legislações anteriores, como aponta Kuenzer (2010, p. 854), “no sentido da democratização da oferta de educação

¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professor da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED).

² No Artigo 21, inciso I, quando trata da composição da educação escolar, a LDB 9.394/96 estabelece que a Educação Básica é formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

pública de qualidade para toda a população, mas em particular para aqueles que só têm na escola pública o espaço de acesso ao conhecimento e à aprendizagem do trabalho intelectual”.

Quanto a obrigatoriedade da oferta do Ensino Médio, a forma como ele foi incorporado no texto da Lei, fica evidente a contradição de como justificar ausência da sua obrigatoriedade, uma vez que é posto como básico. Dessa análise, depreende-se que “a progressiva extensão da obrigatoriedade desta etapa de ensino, anunciada na Constituição Federal de 1988 e não assegurada no texto da LDB de 1996, reforça o caráter elitista de confinamento do Ensino Médio à condição de passagem para o Ensino Superior, ainda que esta finalidade não esteja explícita no corpo do texto.” (SILVA, 2009, p.1).

Nos art. 35 e 36 da LDB de 1996, a concepção de Educação Básica assegura a integração entre as diferentes etapas e modalidades de ensino, possibilitando aos cidadãos uma formação mínima necessária à participação na vida social e produtiva. (KUENZER, 2010, p. 855). Conforme o disposto, “a Educação Básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. (BRASIL, Lei n. 9.394/96, Art. 22).

Como observa Cury (1991), a concepção de Educação Básica que a LDB de 1996 defende, passou a ser “a categoria abrangente que envolve a educação infantil, o ensino fundamental, o ensino médio e a educação de jovens e adultos.” (CURY, 1991, p. 576). E no que se refere a oferta da última etapa da Educação Básica, a LDB de 1996 prevê, no seu Art. 4º, que ele pode ser ofertado de formas adequadas às necessidades e disponibilidades da população de jovens e adultos de forma a possibilitar as condições de acesso e permanência na rede escolar, com qualidade social. (KUENZER, 2010).

Na LDB de 1996, o Ensino Médio é abordado nos art. 35 e 36. No art. 35 o Ensino Médio passa a ser definido como etapa final da Educação Básica, em continuidade ao Ensino Fundamental, com duração mínima de três anos, e são apresentados os seus objetivos:

- I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 1996, Art. 35).

Já no art. 36, a Lei sinaliza um caminho para buscar definir uma identidade para o Ensino Médio, que historicamente tem sido objeto de indagações, polêmicas e disputas entre os mais variados e distintos sujeitos e setores da sociedade. Este artigo tratará sobre currículo e organização pedagógica do Ensino Médio:

- I – destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;
 - II – adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes;
 - III – será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.
- § 1º - Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:
- I – domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a formação moderna;
 - II – conhecimentos das formas contemporâneas de linguagem;
 - III – domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania.
- § 2º - O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.
- § 3º - Os cursos do ensino médio terão equivalência legal e habilitarão ao prosseguimento de estudos.
- § 4º - A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional. (BRASIL, 1996, Art. 36).

Para finalizar este item, destacamos que o reconhecimento do Ensino Médio enquanto etapa final da Educação Básica, foi definido pela LDB de 1996 e reforçado na Emenda Constitucional n. 59/2009 (EC 59/09), que alterou o

inciso I, do Art. 208, da Constituição Federal de 1988, assegurando que todas as etapas da Educação Básica são obrigatórias e gratuitas dos 4 aos 17 anos de idade, devendo ser ofertada para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria.

OS JOVENS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO

Ainda que a LDB de 1996 tenha contribuído com reformulações importantes para legislação educacional brasileira, principalmente quando reconhece o Ensino Médio enquanto etapa final da Educação Básica³, consagrando-o como parte um todo articulado e colaborando assim com a democratização da oferta de ensino público para todos, ela não conseguiu resolver o problema da obrigatoriedade e assegurar a oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria, dentre outros.

Com a EC 59/09, de 11 de novembro de 2009, o Art. 208 da Constituição Cidadão de 1988, nos incisos I e VII, passou a prever a obrigatoriedade do ensino de 4 a 17 anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da Educação, sem exceção.

Dentre as inovações que a nova redação do inciso I, do Art. 208 da Constituição Federal de 1988 apresenta, destaca-se a ampliação da oferta do ensino obrigatório e gratuito e a substituição do termo “Ensino Fundamental” por “Educação Básica”, quando trata de dever do Estado.

I - O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - **educação básica** obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; [...] VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da **educação básica**, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (BRASIL, Constituição Federal, 1988, Art.208).

Ao comentar as prerrogativas legais trazidas pela EC 59/09, Queiroz (2011) destaca que ela representou um avanço na “efetivação e exigibilidade do direito à educação”, uma vez que toda a Educação Básica passa a ser qualificada constitucionalmente como direito público subjetivo⁴. Tendo garantido o direito ao ensino obrigatório e gratuito, na faixa etária compreendida entre 4 e 17 anos, o Poder Judiciário pode ser acionado para que o Estado cumpra com o seu dever e o titular possa ter acesso à educação básica. Se o Estado se furtar em oferecer ou ofertar de forma irregular o ensino obrigatório e gratuito, como prevê a constituição, as autoridades serão responsabilizadas⁵.

Mesmo havendo o reconhecimento da obrigatoriedade e gratuidade da oferta, esse direito não se aplica aos jovens com idade acima de 18 anos que não concluíram as etapas da Educação Básica. A ausência de garantias de acesso desse público nos bancos escolares é um dos primeiros desafios a ser enfrentado.

Em se tratando de Ensino Médio, de imediato encontramos, pelo menos, dois perfis de estudantes. Um é formado por jovens entre 15 e 17 anos que está dentro da faixa etária considerada adequada para etapa de ensino, e outro composto por um público de jovens e adultos com idade acima de 18 anos que ainda não concluíram os estudos de nível médio. Para esse último grupo a escolarização é ofertada na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), porém não é obrigatório.

Quando Sposito e Souza (2014) analisam a queda nas matrículas e na permanência dos estudantes no Ensino Médio, no último quinquênio, após uma expressiva expansão das matrículas deste nível de ensino, registram a entrada de um público novo nos bancos escolares que até então estavam privados do acesso a uma trajetória mais longa de escolarização, ainda que esteja distante de se conformar como uma etapa universalizada, como prescrito na LDB n. 9.394/1996 e na Lei n. 12.061/2009⁶.

Novos sujeitos acessaram a escola de nível médio, mas um contingente significativo da população está fora dela, ou porque simplesmente se encontra excluído do sistema educacional ou porque ainda frequenta a etapa que precede a escola média (o ensino fundamental). (SPOSITO e SOUZA, 2014, p. 36).

³ O Art. 21, inciso I, da LDB 9.394/96, que trata da composição da educação escolar, estabelece que a Educação Básica é formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

⁴ Como descrito no §1º, do Art. 208, da Constituição Federal de 1988, “o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo”.

⁵ Como descrito no §2º, do Art. 208, da Constituição Federal de 1988, “o não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente”.

⁶ A Lei n. 12.061/09, altera o inciso II do Artigo 4º e o inciso VI do Artigo 10 da Lei n. 9.3496, de 20 de dezembro de 1996 “a LDB, assegurando a universalização do Ensino Médio gratuito (Artigo 1º, inciso II) e oferecendo com prioridade este nível de ensino a todos que o demandarem (Artigo 2º, inciso VI).

Corbucci (2009) e Neri (2012) destacam que dentre as possíveis causas de ainda termos 1,5 milhão de jovens com idade entre 15 e 17 anos, fora da escola em 2011, conforma os da PNAD/IBGE, podem estar relacionadas à persistência de problemas de fluxo – abandono e reprovação – e progressão dos estudantes no Ensino Fundamental. E para além desses fatores, Sposito e Souza (2014) acrescentam o crescimento das matrículas no nível médio na EJA, os vários estágios de desenvolvimentos regionais, bem como as desigualdades que limitam as condições de acesso e permanência de alguns grupos na educação básica.

Já para Krawczyk (2011), a evasão escolar também tem se caracterizado como um dos fatores que ajudam a explicar o distanciamento desses jovens com idade entre 15 e 17 anos do sistema de ensino.

[...] a evasão, que se mantém nos últimos anos, após uma política de aumento significativo da matrícula no ensino médio, aponta para uma crise de legitimidade da escola, que resulta não apenas da crise econômica ou do declínio da utilidade social dos diplomas, mas também da falta de outras motivações para os alunos continuarem estudando. (KRAWCZYK, 2011, p. 756).

Num estudo encomendado pelo Conselho Nacional da Educação (CNE), para subsidiar uma comissão especial formada pela Câmara de Educação Básica (CEB) do MEC e o CNE (CNE-UNESCO), na elaboração de uma proposta de reorganização do Ensino Médio regular⁷ e na modalidade EJA, levantou-se algumas questões⁸ que nos parecem pertinentes quanto ao direito de garantir uma Educação Básica de qualidade para os nossos jovens estudantes com idade entre 15 e 17 anos ou acima de 18 anos.

A partir desses questionamentos que tinham como principal preocupação analisar as condições de oferta do ensino e a situação dos jovens estudantes do Ensino Médio brasileiro, os dados de matrículas e das taxas de rendimento escolar obtidos nos sites do Inep⁹ e do IBGE¹⁰, bem como da análise da bibliografia publicada recentemente sobre este nível de ensino, o resumo executivo da CNE-UNESCO destacou alguns desafios a serem enfrentadas pelas políticas públicas e pela sociedade como um todo. São eles:

Desafio 1 - O Brasil tem hoje cerca de 2 milhões de jovens com idade entre 15 e 17 anos de idade que estão fora da escola ou foram simplesmente excluídos da rede escolar. Esses números vêm crescendo nos últimos anos, indicando que os sistemas de ensino não estão conseguindo assumir sua responsabilidade de garantir a universalização progressiva dessa etapa de ensino para esses jovens;

Desafio 2 - Quando considerada a totalidade das matrículas do Ensino Médio, percebe-se que a oferta na modalidade EJA está muito distante da demanda de alunos que poderiam ingressar nessa modalidade de ensino para concluir seus estudos escolares. A EJA atende hoje aproximadamente 10% do público;

Desafio 3 - Queda contínua das matrículas no Ensino Médio regular e EJA, especialmente no período noturno. Na última década as redes estaduais de ensino vêm amargando uma redução de mais de 1 milhão de matrículas do Ensino Médio noturno;

Desafio 4 - Em média, 20% dos jovens estudantes com idade entre 15 e 17 anos estão matriculados no Ensino Médio regular noturno e 5% na modalidade EJA. Destaca ainda que, em média, apenas

⁷ Para este estudo, o termo regular foi empregado para facilitar a distinção entre as ofertas de Ensino Médio, não se constitui em qualquer forma de diminuição ou hierarquização dessas mesmas ofertas.

⁸ Questões que podem auxiliar no debate a cerca do direito a uma Educação Básica de qualidade para os estudantes do Ensino Médio regular e na modalidade EJA, na faixa etária de 15 a 17 anos e dos que estão acima dos 18 anos: Como podemos garantir que os jovens estudantes que entram no Ensino Médio na faixa etária apropriada consigam terminar esta etapa de estudos, com sucesso e aprendizagens aos 17 anos de idade? Esses jovens estão encontrando vagas nas redes de ensino? Quantos desses jovens estão fora da escola? Está sendo garantido o direito à educação desses jovens, como prevê a legislação educacional? Em qual período encontramos o maior número de matrículas desses alunos? Qual tem sido o desempenho escolar desses jovens? Há diferenças entre o desempenho de quem estuda no diurno e no noturno? Como podemos assegurar que os jovens estudantes que apresentam defasagem idade/série, possam encontrar uma oferta apropriada a eles na modalidade de EJA? A oferta de Ensino Médio na modalidade EJA atende à demanda potencial de estudantes? Como tem se revelado os indicadores de matrícula no Ensino Médio em EJA nos últimos anos? E qual o rendimento escolar e a situação dos alunos do Ensino Médio na modalidade EJA, considerando os turnos diurno e noturno? (Resumo Executivo do Projeto CNE-UNESCO 914BRZ1142.3, “Desenvolvimento, aprimoramento e consolidação de uma educação nacional de qualidade” “Proposta de Reorganização do Ensino Médio Noturno Regular e na Modalidade EJA, 2014, p. 5 e 6).

⁹ Do Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), foram utilizados os dados do Censo Escolar dos anos de 2010, 2011 e 2012; as Sinopses do Censo Escolar de 2010, 2011 e 2012; e os Relatórios Técnicos do Censo Escolar de 2010, 2011 e 2012.

¹⁰ Do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), foram utilizados os dados do Censo de 2010 e os Relatórios da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) DE 2011 e 2012.

64% dos estudantes do Ensino Médio regular pertencem à faixa etária considerada apropriada para esta etapa de ensino;

Desafio 5 - Disparidades no rendimento escolar entre os estudantes do Ensino Médio noturno e diurno, na modalidade regular e EJA. Na média, a EJA diurna concentra aproximadamente 20% das matrículas, enquanto o noturno abriga 80% deles. A taxa de reprovação dos estudantes do Ensino Médio regular noturno, em média, é 50% superior ao do diurno. Já a aprovação noturna é, em média, 15% menor que no diurno. Além disso, quando somados os índices de reprovação e abandono, o Ensino Médio noturno na modalidade EJA, atinge 30% dos estudantes;

Desafio 6 - Necessidade de ampliar a matrícula no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, principalmente na modalidade EJA. Embora tenha aumentado as matrículas no ano de 2010, nas redes estadual e federal, na ordem de 45,8% e 37,9%, respectivamente, na modalidade EJA esse percentual ainda não passa dos 12%. (Resumo Executivo do Projeto CNE-UNESCO 914BRZ1142.3, “Desenvolvimento, aprimoramento e consolidação de uma educação nacional de qualidade” – Proposta de Reorganização do Ensino Médio Noturno Regular e na Modalidade EJA, 2014)

Estes desafios traçam um retrato dos principais problemas que afetam o acesso, a permanência e o sucesso escolar dos jovens e adultos trabalhadores no Ensino Médio Regular e na modalidade EJA. Pois, segundo Sposito e Souza (2014, p. 44), “escola e trabalho [...] foram variáveis que sempre se articularam [...] e se exprimiram na expansão dos cursos noturnos e na figura emblemática do trabalhador-estudante.” Felícia Madeira (apud SPOSITO e SOUZA, 2014) destaca que já na década de 1980 a expansão do ensino não retirou o jovem do mercado de trabalho e que a busca pelo trabalho não pode ser derivada das condições precárias da vida, mas das demandas dos próprios jovens que aspiram melhores condições de consumo de bens materiais e simbólicos que caracterizariam a cultura jovem.

No entanto, quando buscamos na literatura explicar as razões do abandono e reprovação escolar, como parte do fracasso escolar ou da exclusão escolar dos jovens trabalhadores, alguns autores como Angelucci et. Al. (2004) e Freitas (2007) apontam como causas os fatores intra e extraescolares¹¹.

Quando buscamos analisar esses dois fatores, encontramos de um lado, os que creem que as causas do fracasso escolar estão relacionadas aos fatores intraescolares, colocam o sistema escolar como os únicos responsáveis, desconsiderando as questões estruturais da sociedade que interferem diretamente nos encaminhamentos e processos escolares. De outro lado, os defensores dos fatores extraescolares desconsideram tanto os problemas estruturais da sociedade quanto os aspectos pedagógicos do sistema escolar.

No entanto, ainda que os fatores intraescolares se destaquem nas análises que os autores fazem sobre o Ensino Médio, quando consideram as mudanças recentes no perfil dos estudantes das escolas, composto cada vez mais por adolescentes, Mariano Enguita (apud Sposito e Souza, 2014) nos alerta que é preciso fazer uma análise simultânea e combinada desses dois processos de “desescolarização” (fatores intra e extraescolares) que facilitam o abandono escolar. Precisamos também verificar as contribuições de cada um deles sobre as causas que levam ao abandono e reprovação escolar, e analisá-las dentro da organização/estrutura socioeconômica da nossa sociedade, não sendo possível isolá-las do corpo social em que está inserida.

Sobre as razões do abandono e reprovação escolar, para Mazzoti (2003) a perda do sentido da escola, da inadequação dos conteúdos, do deslocamento familiar, do sentimento de fracasso escolar diante das reprovações, do sistema econômico excludente, do trabalho infante-juvenil e da pobreza, dentre outros, são os principais determinantes do fracasso no desempenho acadêmico dos estudantes.

Krawczyk (2011) caminha nessa mesma direção ao destacar que, ainda que a escola não seja suficientemente atraente para os jovens estudantes, o sentido dela está bastante vinculado à integração escolar dos estudantes e à sua identificação com os professores. E ainda acrescenta:

[...] o Brasil está agora diante de uma geração de jovens de baixa renda, mais escolarizada que seus pais, mas com muitas dificuldades para encontrar sentido na vida escolar, para pensar no mundo do trabalho a partir da escola e para conseguir trabalho. (KRAWCZYK, 2011, p. 756).

¹¹ Conforme Patto (1996), Angelucci et al. (2004) e Freitas (2007), os fatores intraescolares enfatizam que as dificuldades de rendimento escolar dos estudantes e o desinteresse, estão relacionadas as formas dominantes de ensino, ao sistema de avaliação, a relação professor-aluno, a falta de sentido para o aprendizado dos saberes escolares, a formação docente, as questões estruturais, a ineficiência e a falta de adequação da escola. Já os fatores extraescolares atribuem nas condições socioeconômicas, biológicos, culturais e psicológicas dos estudantes e de suas famílias, a responsabilidade e a culpa pelo fracasso escolar.

Diante dessas abordagens podemos dizer que as causas do fracasso escolar ajudam a retratar um sistema escolar que ainda não consegue lidar com as repercussões negativas de uma reprovação, assim como não consegue perceber a necessidade de tornar a escola mais atrativa e interessante, não se identificando e não se sentindo parte das causas do fracasso escolar.

Como consequência de um processo tardio da expansão da Educação Básica, iniciado nos anos 1980 e ampliado a partir dos anos 1990, de questões relacionadas ao fluxo escolar no Ensino Fundamental e dos impedimentos dos jovens continuarem seus estudos, o Ensino Médio passa a ser constituído na sua imensa maioria por jovens com idade mais elevada do que aquela considerada adequada para este nível de ensino.

Das 3.772.698 matrículas de 1991, apenas 43% eram de jovens com idade entre 15 e 17 anos. No decorrer da década de 1990 o percentual de matrículas desta faixa etária praticamente não sofre alteração. Em 2004 esse percentual aumentou para 50,8%, em 2009 foi para 62,1% e em 2011 ela avançou para 64,9. Parece claro a existência de um movimento de “rejuvenescimento” dos estudantes do Ensino Médio, com uma maior presença de jovens com trajetórias escolares menos marcadas por experiências com o fracasso escolar, com a repetência e a evasão escolar, destaca Sposito e Souza (2014, p. 45).

Já quanto aos elementos que podem nos ajudar a explicar o fenômeno da “menoridade” cada vez maior nas matrículas do Ensino Médio, destacam-se as políticas de correção de fluxo da etapa anterior e a migração de estudantes com idades mais avançadas para a EJA. Porém, ainda existe um percentual de jovens que já concluíram o Ensino Fundamental e ainda não tem acesso à etapa final da Educação Básica, podendo ser caracterizado como “jovens invisíveis” para o sistema escolar.

Por outro lado, quando se olha os dados da PNAD 2001 e 2011, Sposito e Souza (2014) mostram que a juventude brasileira é trabalhadora. Em 2011, dos 23.069.198 adolescentes e jovens com idade entre 15 e 24 anos, 69,7% trabalhavam, procuravam por trabalho ou desempenhavam atividades domésticas. Já entre os 10.580.060 jovens de 15 a 17 anos, o percentual chega 36,6%. Além disso, nos anos 2000 os adolescentes e jovens ingressaram mais cedo no mercado de trabalho. Se em 2001 a participação dos que se dedicavam exclusivamente aos estudos era de 51,5%, em 2011 esse percentual foi de 60,4%. Esses dados colaboram para mostrar que nesta nova configuração há uma maior permanência do jovem na escola e uma diminuição na incidência do trabalho de crianças e adolescentes no Brasil.

Por fim, mas não menos importante, ao utilizar os dados do MEC/Inep sobre o número de matrículas no Ensino Médio por turno, segundo o percentual de matrículas no noturno, no período de 1991 a 2011, podemos encontrar outros elementos para nos ajudar a traçar o perfil dos jovens estudantes do Ensino Médio, como tem sido apontado pelo relatório executivo da CNE-UNESCO, ainda que de forma preliminar. Em 2001, de um total de 3.772.698 matrículas do Ensino Médio, 50,3% correspondiam ao noturno. Já em 2011, 32,7% das matrículas estavam concentradas no noturno, de um total de 8.400.689 estudantes que frequentavam a escola. Dessa análise, podemos concluir que em média, um terço dos estudantes do Ensino Médio está no noturno e que há um fenômeno de “diurnização” desse nível de ensino. Por outro lado, percebe-se também que uma parcela significativa de estudantes do Ensino Fundamental, com ou sem problemas relacionados ao fluxo escolar, que continuarão a demandar uma escola noturna, tentando adequar trabalho e escolarização.

CONCLUSÃO

Ainda que os dados e índices aqui apresentados sobre o Ensino Médio brasileiro sejam tímidos e represente apenas parte das suas demandas e desafios, que passam pelas questões de acesso, permanência e qualidade do ensino, eles sinalizam para a necessidade de se discutir e desenvolver políticas e programas de melhoria da formação dos jovens estudantes deste nível de ensino.

Essas observações vêm ao encontro do que alguns autores, como Sposito e Souza (2014) e Krawczyk (2011), apontam quanto às características dos nossos estudantes do Ensino Médio. Dentre elas destacam-se: 1) existência de dois grupos de estudantes, um na faixa etária de 15 e 17 e outro com idade acima de 18 anos; 2) a maioria deles tem idade mais elevada do que a considerada adequada para este nível de ensino; 3) os que frequentam o noturno normalmente são trabalhadores-estudantes; 4) é cada vez maior o número de adolescentes (fenômeno da menoridade) que ingressam nesta etapa de ensino, que até então estavam privados do ambiente escolar; 5) é maior a presença de jovens que não são tão marcados por experiências com o fracasso escolar; 6) o sentido da escola está na integração escolar dos estudantes e à sua identificação com os professores; dentre outros.

Como podemos perceber, ainda que a escola média brasileira tenha avançado no número de matrículas no decorrer dos anos de 1990 e 2000, está longe de garantir o direito de colocar todos os seus adolescentes e jovens nos bancos escolares, como prevê a legislação educacional (LDB de 1996, EC 59/09 e PNE de 2014). Ainda temos de 1,5 a 2 milhões de jovens entre 15 e 17 anos fora da escola ou excluídos dela, além daqueles que estão com idade acima dos 18 anos e ainda não concluíram a Educação Básica.

Nesse sentido, segundo Costa (2013, p. 186) e os dados aqui apresentados, os dois grandes desafios desta última etapa da educação básica de hoje é “retornar a expansão da oferta do Ensino Médio verificada na década de 1990 e buscar a universalização com qualidade social¹².”

REFERÊNCIAS

ANGELUCCI, C. B. et al. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p. 51-72, jan./abr. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a04v30n1.pdf>>. Acesso em: 27 jan. 2015.

BRASIL. CONSTITUIÇÃO (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 27 jan. 2015.

_____. CONSTITUIÇÃO (1988). **Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI, da Constituição Federal. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 nov. 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm>. Acesso em: 27 jan. 2015.

BRASIL. INEP. **Instituto Nacional de Educação e Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Portal INEP** [on-line]. IDEB - Resultados e Metas. Publicado em: 14/08/2012. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb>> Acesso em: 27 jan. 2015.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez.1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 27 jan. 2015.

_____. **Lei nº 12.061, de 27 de outubro de 2009**. Altera o inciso II do art. 4º e o inciso VI do art. 10 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para assegurar o acesso de todos os interessados ao ensino médio público. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 out.2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12061.htm>. Acesso em: 27 jan. 2015.

_____. CNE-UNESCO. **Proposta de Reorganização do Ensino Médio Noturno Regular e na Modalidade EJA – Resumo Executivo**. Projeto CNE/UNESCO 914BRZ1142.3, 2014.

CORBUCCI, Paulo Roberto. **Sobre a redução das matrículas no ensino médio regular**. Brasília: lpea, 2009. (Texto para Discussão, n. 1.421.)

COSTA, Gilvan Luiz Machado. O ensino médio no Brasil; desafios à matrícula e ao trabalho docente. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 185-210, jan./abr. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v94n236/10.pdf>> Acesso em: 27 jan. 2015.

CURY, C. R. J. Alguns apontamentos em torno da expansão e qualidade do ensino médio no Brasil. Ensino Médio como Educação Básica. In: MEC/SENEB/PNUD: **Ensino médio como educação básica**. Cadernos Seneb n. 4. São Paulo: Cortez; Brasília: Seneb, 1991.

FREITAS, L. C. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 965-987, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 27 jan. 2015.

¹² Para Kuenzer (2010), universalizar o ensino médio com qualidade social pressupõe ações que visem a inclusão de todos no processo educativo, com garantia de acesso, permanência e conclusão de estudos com bom desempenho; respeito e atendimento à diversidade socioeconômica cultural, de gênero, étnica, racial e de acessibilidade, promovendo igualdade de direitos; e o desenvolvimento da gestão democrática.

KRAWCZYK, Nora. **Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 752-69, 2011.

KUENZER, A. Z. (Org.). O Ensino Médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: superando a década perdida? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, jul.- set. 2010. Disponível em: < <http://cedes.preface.com.br/> >. Acesso em: 27 jan. 2015.

MAZZOTTI, A. J. A. “Fracasso escolar”: representações de professores e de alunos repetentes. In: **Trabalho apresentado na Reunião Anual da ANPED**, 26., GT 20, 2003, Poços de Caldas. Disponível em: <<http://26reuniao.anped.org.br/trabalhos/aldajudithalvesmazzotti.rtf>>. Acesso em: 27 jan. 2015.

NERI, Marcelo Côrtes. **Evasão ou melhora no fluxo escolar?** Valor Econômico, 27 nov. 2012.

NEUBAUER, Rose (Coord.); DAVIS, Cláudia; TARTUCE, Gisela L. B. P.; NUNES, Marina M. R. Ensino médio no Brasil: Uma Análise de Melhores Práticas e de Políticas Públicas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 92, n. 230, p. 11-33, jan./abr. 2011. Disponível em: <rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/view/1822/1378>. Acesso em: 12 abr. 2013.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**. 4. ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 1996.

QUEIROZ, Andre Manuel Peixoto Frota. A Emenda Constitucional no. 59/2009: Caráter social, fundamental e pétreo do direito a educação, efetivação do direito a educação e fortalecimento mediato de valores constitucionais. In: **Revista Eletrônica Kike Δίκη** vol. 1, no 1 (jan/jul 2011).

SPOSITO, M. P.; SOUZA, Raquel. “Desafios da reflexão sociológica para análise do ensino médio no Brasil”. In: KRAWCZYK, Nora (Org.). **Sociologia do Ensino Médio – Crítica ao economicismo na política educacional**. São Paulo: Cortez, 2014.

CURRÍCULO, PODER E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: TENSÕES DE UM CAMPO EM DISPUTA

Mauricio Cravo dos Reis - FURG
mauriciocdosreis@hotmail.com

Eixo Temático: Políticas e gestão educacionais (Comunicação oral)

RESUMO

O presente artigo trata-se de um recorte de um projeto de tese vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação e Ciências da Universidade Federal do Rio Grande, na qual aborda o currículo permeado por relações de poder e as constantes discussões no campo da Educação Física escolar. O objetivo foi analisar as propostas curriculares que tem sido produzidas e os possíveis efeitos na Educação Física. A pesquisa se utilizou da análise bibliográfica como metodologia, na qual localiza nos estudos pós-estruturalistas sua base teórica para que seja desenvolvida a temática, problematizando os possíveis engendramentos existentes. Foi possível perceber que embora haja a promessa de ampliação das propostas curriculares, a Educação Física continua ocupando espaço desprivilegiado na escola.

Palavras-chaves: currículo, poder, educação física.

O presente estudo busca discutir o currículo escolar, a inserção da Educação Física nesse segmento e as relações de poder existentes nesse contexto. Destacar-se-á as lutas por espaço, importância e prestígio de determinadas áreas de conhecimento e práticas educacionais. Para um melhor entendimento do currículo, busca-se, primeiramente, resgatar parte de suas perspectivas e seus significados.

Segundo Vieira (2001, p.72), o currículo “é uma coisa, um objeto, um artefato, um documento, um roteiro, um caminho, uma grade de conhecimentos, uma relação social – afinal coisa, objeto, documento, artefato, etc., são coisas sociais, produzidas nas/pelas relações sociais”. Esses registros são produzidos por nós e ao mesmo tempo nos produzem à medida que moldam e direcionam as práticas escolares e as relações sociais. Essas relações são históricas, e acabam por produzir o currículo.

O currículo escolar é considerado componente da educação e está no centro das relações entre os processos de escolarização e a sociedade. Com isso, os acontecimentos e as experiências da vida cotidiana não podem ser compreendidos de forma isolada. De acordo com Apple (1982), as políticas de educação não estão separadas das políticas da sociedade, existindo uma relação entre o processo de escolarização e os poderes.

Os processos de escolarização se orientam e acontecem por meio do currículo. Diante disso, enfatiza-se que o currículo não pode ser considerado uma área técnica, neutra e desvinculada da construção social. Dessa forma, o currículo é entendido como o percurso da formação escolar, ou seja, ele se refere a tudo que acontece na escolarização. Ao ser considerado projeto político que forma as novas gerações, o currículo é pensado para garantir o controle, a organização e a eficiência social. O currículo, como transmissor de certos modos de ser e validar determinados conhecimentos, está intimamente ligado ao poder. O currículo, pelos seus modos de endereçamento, nos chama a ocupar determinadas posições de sujeito (APPLE, 1982).

O currículo escolar visa, de certa forma, regular as ações dos sujeitos que dele fazem parte através da organização e das intenções que nele estão inseridas. Isso é um importante elemento no processo de formação das identidades desses sujeitos. Sendo que, segundo Hall (1997), a identidade é um processo discursivo no qual se dá, culturalmente, sua constituição mediante circunstâncias históricas e experiências pessoais que levam o sujeito a assumir determinadas posições temporárias de sujeito.

Além disso, a identidade pode ser considerada como um conjunto de características pelas quais os grupos se definem como grupos e estabelecem, da mesma forma, aquilo que eles não são. Assim, ao idealizar as identidades adequadas, as políticas educacionais estabelecem as posições que os sujeitos da educação devem assumir enquanto cidadãos.

Por outro lado, aqueles que apresentarem características diferentes do desejado, contrariarem o sistema ou resistirem ao processo de regulação dos modos de ser, pensar e agir serão considerados rebeldes, inadequados e ineficientes. Desse modo, o que parece ser importante é o que se seleciona para compor os conteúdos do currículo e qual o resultado dessa seleção na constituição das identidades (HALL, 1997).

No caso da Educação Física, o fato de ela estar presente nos currículos escolares já indica sua importância. Frente a isso, a luta por uma posição de mais destaque dentro do currículo é uma batalha constante, travada de certa forma entre todos os outros componentes curriculares.

Para Neira e Nunes (2008), os conteúdos são a parte mais importante do currículo, pois a questão central dos currículos é identificar qual conhecimento deve ser selecionado para ensinar. Seguindo essa concepção, os autores sugerem o seguinte questionamento: “o que elas ou eles devem saber? ou seja, qual conhecimento é considerado importante ou válido para merecer ser considerado parte do currículo?” (Idem, p. 105).

A escolha de determinados conteúdos do currículo privilegia alguns temas em detrimento de outros na interação entre saberes, identidade e poder e acaba por promover os conhecimentos e os valores considerados adequados para as pessoas atuarem na sociedade. Esse fator faz com que a escola se torne um dos espaços sociais responsáveis pela construção da representação de que cidadão se espera produzir e de o que não se espera. Através dessa ideia, o currículo, pensado em um sistema nacional de ensino, busca modificar a realidade educacional (SILVA, 1999).

Ao se levar em consideração as concepções tradicionais de currículo, se estabelece um conceito para além das próprias concepções que indicam apenas um processo de organização do espaço escolar.

O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forma nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (SILVA, 2005 p.150)

As relações de poder existentes no currículo começam a ser expostas e analisadas de forma a evidenciar os processos de regulação nele implicadas. Nos documentos e registros escolares de grande parte das instituições de ensino, fica nítido que toda estrutura curricular possui interesses bem direcionados, e que todas as práticas nele existentes tentam fazer com que esse discurso se fortaleça cada vez mais.

Dentre os inúmeros discursos existentes acerca do currículo, a busca pela legitimidade segue em constante disputa.

O currículo é um campo de disputa: algumas posições querem que o currículo retome suas primeiras concepções de educação – técnica, negando seu caráter eminentemente político; outras, no entanto, querem superar este reducionismo dando destaque ao caráter de classe do currículo; outras ainda dizem que o currículo é polifonicamente produzido, não podendo ser reduzido a um ou outro elemento explicativo (VIEIRA, 2001, p.72).

O currículo escolar prescinde que os professores e os alunos coloquem seus discursos em prática. Muitas vezes essas práticas são pautadas na ciência, na técnica e na preparação para o mercado de trabalho, operando com relações desiguais, na qual o professor é apenas um reprodutor dos saberes e conhecimentos programados e organizados por discursos exteriores à escola.

No entanto, não é possível ignorar que:

Um currículo é levado além de si próprio, pois o sentido do que diz, encontra-se na linguagem de sua época e lugar, na qual está enredado. Também ao agir, um currículo sempre significa algo diferente do que faz e faz algo diferente do que significa (CORAZZA, 2004, p. 11-12).

Dessa forma, o currículo, enquanto documento, busca dar segurança aos professores e escolas; produzir certezas sobre o que pode ou não pode ser experimentado no processo educativo. É uma forma de não permitir espaços para os questionamentos: afinal, se o professor possui alguma dúvida sobre o que trabalhar na próxima aula com a turma, basta ver na grade curricular o que ainda não foi trabalhado e escolher algum conteúdo.

O currículo, como prática, e o currículo, como documento, geram tensão no processo educacional, não havendo facilidades em garantir que haja correspondência entre um e outro. Por exemplo, nos documentos curriculares consta que a Educação Física é um componente obrigatório nos anos iniciais do ensino fundamental, todavia nem sempre é oferecida aos alunos.

As análises de currículo pré-ativo e ativo realizadas por Goodson (1995) estão interligadas, pois correspondem à teoria e à prática que ditam os caminhos curriculares das escolas. Ambos se fazem presentes e geram muitas discussões sobre o fazer docente dentro e fora da sala de aula.

Nesta abordagem o que é denominado por currículo pré-ativo pode ser considerado uma norma, um documento, uma teoria que, conseqüentemente, tem efeitos práticos no currículo ativo. Além disso, é considerado algo estático que visa, através de procedimentos pré-estabelecidos, direcionar o caminho pedagógico que deva ser percor-

rido. Por exemplo, as disciplinas inseridas na grade curricular, as cargas horárias estabelecidas para cada uma delas, a sequência de conteúdos que devem ser seguidos e os modelos de avaliação que o professor deve adotar.

Segundo Greene *apud* Goodson (1995, p.18), o currículo pré-ativo pode ser considerado “uma estrutura de conhecimento, socialmente apresentado, externo ao conhecedor, a ser por ele dominado”. A grade curricular organizada previamente, ditando os caminhos didáticos e pedagógicos que devem servir como diretrizes para o trabalho de professores e alunos se faz presente nas escolas. Porém, suas intenções e objetivos nem sempre são adotados ou praticados pelos professores e alunos, pois quando é aplicado, surgem os movimentos, as subjetividades e as intenções de cada um que o pratica.

Sendo assim, se entende que o currículo ativo seja um desdobramento do pré-ativo, ou seja, um deslocamento da organização curricular estática e documental e possui efeitos teóricos sobre o currículo pré-ativo e sua construção.

No espaço escolar, principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental, o currículo é produzido através de elementos direcionados à formação da criança, visando a atender seus interesses, à inserção e integração dos mesmos na escola. Para isso, utiliza, como ferramenta de execução no processo de alfabetização, os professores unidocentes que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, com o objetivo de adequar esses profissionais às políticas educacionais e os documentos elaborados através delas.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados e publicados a partir de 1997 e é um desses documentos. Naquele ano difundiu-se o documento referente aos 1º e 2º ciclos (1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental), atualmente relativos ao 1º até 5º ano. Este documento propõe a organização do currículo, estipulando objetivos, conteúdos, metodologias e critérios de avaliação. Além disso, apresenta os temas transversais como: ética, saúde, pluralidade cultural, meio ambiente, orientação sexual, trabalho e consumo. A sistematização curricular do documento se caracteriza como uma proposta, que pode ou não compor o currículo das escolas, de forma que o currículo em ação é que indicará o que de fato acontece no cotidiano das escolas. A partir deste pressuposto, pode-se constatar que os professores possuem autonomia pedagógica, já que eles são os articuladores do currículo em ação.

Compreendendo as concepções curriculares encontra-se a Educação Física ocupando uma importante função no processo de escolarização. Essa área do conhecimento é definida como disciplina que trata pedagogicamente do corpo. Este componente curricular se constituiu por inúmeras abordagens de ensino inseridas em variados modelos de currículo que expressam diferentes visões de homem e sociedade.

Nestes, o corpo e o movimento são elementos importantes na aprendizagem dos alunos e ferramentas pertinentes na Educação Física escolar, porém, muitas vezes, são ignorados, tangenciados e sonegados em detrimento de campos de conhecimento considerados “mais nobres” o que se pode remeter, diretamente, às relações de poder e de controle imiscuídas nas relações sociais educativas.

Ao se identificar relações de poder existentes no currículo escolar, insere-se nesse contexto a Educação Física, pois existe uma hierarquização entre as disciplinas que compõem o currículo. Nesse sentido, a escola pode ser considerada uma instituição de controle, na qual as atividades programadas e sistemáticas acabam formando um ciclo de regulação dos alunos. De acordo com Deleuze (1992, p. 225), os mecanismos de controle estão: “no regime das escolas: as formas de controle contínuo, avaliação contínua e a ação da formação permanente sobre a escola, o abandono correspondente de qualquer pesquisa na Universidade, a introdução da “empresa” em todos os níveis da escolaridade”.

Para que se possa discutir as relações de poder emergentes nos currículos escolares se optou por partir do conceito de poder na perspectiva foucaultiana.

Foucault escreve que:

Quando se fala de poder, as pessoas pensam imediatamente em uma estrutura política, um governo, uma classe social dominante, o mestre frente ao escravo, etc. isto não é de nenhum modo aquilo que eu penso quando falo de relações de poder. Eu quero dizer que, nas relações humanas, qualquer que sejam – que trate de comunicar verbalmente, como fazemo-lo agora, ou que se trate de relações amorosas, institucionais ou econômicas –, o poder continua presente: eu quero dizer a relação na qual um quer tentar de dirigir a conduta do outro. Estas são, por conseguinte, relações que se pode encontrar em diversos níveis, sob diferentes formas; estas relações de poder são relações móveis, ou seja, elas podem alterar-se, elas não são dadas de uma vez para sempre (Foucault, 2001, p. 1538).

Ao analisar as relações de poder, Foucault coloca a importância do entendimento de que o poder se dá a todo instante, pode variar e trocar de posição, pois somente existe quando posto em prática.

Através dessa concepção pode-se afirmar que o poder não é estável e nem está concentrado em determinados locais ou pertencentes como propriedade a determinadas classes sociais. Nessa perspectiva, as relações de poder não são necessariamente opressivas ou estruturadas entre dominantes e dominados; elas são instáveis, mudam de posição, variam conforme as situações sociais:

Eu não quis absolutamente identificar poder e opressão. Por quê? Primeiro porque penso que não há um poder, mas numa sociedade, existem relações de poder extraordinariamente numerosas, múltiplas, em diversos níveis, onde umas apoiam-se sobre as outras, e onde umas contestam as outras. Relações de poder muito diferentes vêm atualizar-se dentro de uma instituição; por exemplo, nas relações sexuais, nós temos relações de poder, e seria simplista dizer que estas relações são a projeção do poder de classe. Mesmo de um ponto de vista estritamente político, (o fato acontece) em certos países do Ocidente, o poder, o poder político é exercido por indivíduos ou classes sociais que não detêm absolutamente o poder econômico. Estas relações de poder são sutis, a diversos níveis, e nós não podemos falar de um poder, mas antes descrever relações de poder. (FOUCAULT, 2001, p. 1510).

Quando se relaciona este tema ao cenário educacional se pode pensar na análise das instituições escolares a partir de suas relações de poder. Entre elas, se podem citar as políticas educacionais, as relações estabelecidas entre as secretarias estaduais e municipais com as direções das escolas, a elaboração dos projetos políticos pedagógicos e regimentos escolares, as disciplinas e áreas do conhecimento que disputam espaços e valorização no currículo escolar, as relações entre os professores, entre os educadores e educandos e ainda entre os próprios alunos.

As práticas pedagógicas, o disciplinamento e o controle estão presentes historicamente nas instituições escolares. Para perceber isso basta analisar a composição da sala de aula, dos corredores escolares e dos espaços de ocupação dos alunos. As práticas docentes existentes estabelecidas pelos professores também estão cercadas pelo controle, tendo em vista os discursos que transferem a estes grande parte da responsabilidade por possíveis fracassos escolares.

A analítica do poder em Foucault pode ser compreendida como uma forma de problematização do ideal estabelecido pela sociedade atual, a qual vê as relações sociais sedimentadas através de uma verdade estabelecida que entende o sujeito como cartesiano, racional, consciente, real, heterossexual e masculino. Por isso, considerar as relações de saber-poder implicadas nas relações sociais estabelecidas pelas pessoas se torna importante, pois é, através delas, que se constituem e se legitimam os saberes que instituem verdades nas quais se encontram as instâncias do poder.

O interessante da análise é justamente que os poderes não estão localizados em nenhum ponto específico da estrutura social. Funcionam como uma rede de dispositivos ou mecanismos a que nada ou ninguém escapa, a que não existe exterior possível, limites ou fronteiras. Daí a importante e polêmica ideia de que o poder não é algo que se detém como uma coisa, como uma propriedade, que se possui ou não. Não existe de um lado os que têm o poder e de outro aqueles que se encontram dele alijados. Rigorosamente falando, o poder não existe; existem sim práticas ou relações de poder. O que significa dizer que o poder é algo que se exerce, que se efetua, que funciona. (Machado, 1979 p.14).

Sendo assim, não se deve entender por poder alguma lei, instituição, estrutura, algo que se adquira, que se possua ou escape, ou que venha do exterior das relações. A assimetria do poder se exerce em redes, a partir de inúmeros pontos e em meio a relações desiguais e móveis. O poder permeia as relações sociais, produz coisas, induz ao prazer, é uma forma de saber, pois se exerce pelo e no saber e institui formas de conhecimentos que produzem o discurso. O poder não se estabelece sem o discurso. Seu exercício é intencional e subjetivo, portanto os procedimentos discursivos, ou seja, os discursos que se instituem, estão imersos em relações de poder-saber-verdade (FOUCAULT, 1979).

Ao se analisar as práticas pedagógicas existentes na Educação Física escolar se pode identificar algumas peculiaridades como a divisão dos alunos por faixa etária, a forma de inserção dos alunos na comunidade escolar, os espaços e materiais disponibilizados para as aulas e até mesmo a avaliação decorrente desse processo.

No currículo escolar, na maioria das vezes, estão inseridas disciplinas ou áreas do conhecimento, como Matemática, Português, Estudos Sociais, Ciências, Educação Artística e Educação Física, as quais, disputam espaço e legitimidade dentro do mesmo. Disciplinas como a Matemática e Português costumam ser mais valorizadas em relação às demais. A primeira, pela importância dada aos cálculos, e a segunda, por se tratar da língua oficial do país que, no caso dos anos iniciais, ainda é mais destacada pelo processo de alfabetização.

Esse privilégio pode ser observado na carga horária que é atribuída a ambas as áreas do conhecimento, as quais, em grande parte dos currículos, ocupam juntas a metade ou até mais da carga horária semanal nos anos iniciais do

ensino fundamental. Entre as disciplinas menos privilegiadas na hierarquização curricular aparecem a Educação Artística e a Educação Física. Estas últimas visam complementar a grade curricular de forma ligada à cultura, arte, atividades físicas, esportes e saúde.

Embora gozem de apreciação de grande parte dos alunos, essas áreas do conhecimento ainda não conquistaram o espaço e importância suficientes para se legitimarem no espaço escolar. Prova disso, é a diminuta carga horária que lhes são atribuídas, os insuficientes e inadequados espaços existentes em inúmeras instituições, as dificuldades na aquisição de materiais direcionados a determinadas faixas etárias e, por último, a falta de incentivo à formação continuada dos professores que ministram aulas nessas disciplinas escolares.

Além disso, sabe-se que a escola não é um local no qual a cultura e o movimento possuam a mesma valorização que as outras áreas do conhecimento. No caso da Educação Física, por exemplo, o simples fato de os alunos serem convidados a saírem da sala de aula e desenvolverem determinados movimentos corporais gera uma desestabilização e incômodo aos padrões estabelecidos pelas escolas. Segundo Foucault (1997, p. 118), “Controlar o educando, cuidar para que não fuja deste padrão, faz da escola um instrumento de coerção”.

A organização do espaço escolar remete a uma posição de controle sobre os corpos, pois quando as classes e cadeiras estão alinhadas é possível, com mais facilidade, controlar os movimentos realizados pelos alunos. A organização do espaço físico e dos corpos são intencionalmente propostos para gerar a possibilidade de se ter um bom funcionamento na execução do currículo escolar.

Embora o movimento nunca tenha sido e ainda não seja um privilégio da Educação Física é através desta que ele pode se valorizar no ambiente escolar e, ao mesmo tempo em que vai de encontro às tentativas de controle que são impostas nos discursos curriculares, também, exerce controle sobre os corpos. O corpo ativo, movimentos, gestos, atitudes, rapidez estão presentes nessas práticas e, ao mesmo tempo, que contribuem no processo de formação dos estudantes, geram inúmeras dificuldades aos professores que tentam ou são obrigados a ofertá-los.

Mesmo que venha buscando legitimidade no espaço escolar, a Educação Física ainda não é considerada fundamental para o processo de formação dos educandos. Muitas vezes ela é utilizada como forma de punição ou castigo – alunos impedidos, em função de seu comportamento, de participarem das aulas de Educação Física –, fazendo assim com que os sujeitos tenham seus movimentos regulados, embora os discursos curriculares tenham inserido o movimento como direito dos estudantes.

Outra prática recorrente no espaço escolar que tende a restringir o movimento dos sujeitos são os esportes de rendimento praticados nas aulas de Educação Física, que acabam reproduzindo seus gestos, técnicas e regras oriundas de um espaço de fora da escola, dentro do ambiente escolar.

Entende-se que a análise a respeito dos currículos escolares e da inserção da Educação Física nesse contexto e a constituição das identidades de seus sujeitos deva ser realizada referindo-se ao momento histórico em que essas relações são construídas e, portanto, sujeito às relações de poder, às práticas discursivas e às constantes disputas pela verdade.

Diante disso, se deve abandonar os recorrentes questionamentos que se preocupam em responder a pergunta: “O que é Educação Física?”. Questão que visa a estabelecer uma resposta única e fixa. Nesse momento, o que importa é refletir acerca do “que vem sendo a Educação Física”, para que se possa indicar possíveis caminhos para esses questionamentos a respeito da ação do currículo sobre as identidades dos sujeitos da educação.

Diante das reformas curriculares existentes e das possibilidades de se pensar o currículo de forma ampla, se aponta questionamentos como: quais saberes estão sendo propostos e validados por esta disciplina na escola?; qual importância tem tido a Educação Física no currículo escolar?; quais identidades as propostas curriculares de Educação Física estão contribuindo para constituir? – considerando que qualquer exercício que tente repostas a estas questões deva partir da concepção de poder apontada anteriormente, ou seja, que se desloque sempre a análise para as relações de poder que tornam possíveis determinados arranjos no currículo.

Sendo assim, indica-se que, a Educação Física como componente curricular, campo de atuação profissional e importante segmento pedagógico através do movimento, práticas corporais e culturais, deva angariar maior prestígio e espaço dentro das discussões curriculares que se travam em um permanente campo de tensão e disputas. Além disso, espera-se que este texto sirva de base e estímulo para que outras pesquisas se realizem e contribuam nas discussões e reflexões sobre esta importante temática na escola e conseqüentemente na sociedade.

REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedes**, ano XIX, nº 48, Agosto/99.
- COLL, César. **Psicologia e currículo**: uma aproximação psicopedagogia à elaboração do currículo escolar. 5ed. São Paulo: Ática, 2003.
- CORAZZA, Sandra. **O que quer um currículo?** Pesquisas pós-críticas em educação. 3ª ed. Petrópolis. 2004.
- DARIDO, Suraya; RANGEL, Irene. **A Educação Física na escola**: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.
- DELEUZE, Gilles. **Conversações**. São Paulo: Editora 34, 1992.
- FOUCAULT, Michel. **Verdade e poder**. In.: Microfísica do Poder. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- _____, Michel. **“L’herméneutique du sujet cours au Collège de France 1981 – 1982**. Édition publiée sur la direction de François Ewald e autres. Paris. Gallimard, 2001.
- FREIRE, João Batista. **Educação Física de corpo inteiro**: teoria e prática da Educação Física. Campinas: Scipione, 1994.]
- GOODSON, Ivor F. **Currículo**: Teoria e História. Petrópolis: Vozes, 1995.
- HALL, Stuart. **A Centralidade da cultura**: notas sobre as revoluções de nosso tempo. In: Educação e Realidade. Porto Alegre, v.22, nº 2, p.15-46, 1997.
- MACHADO, Roberto. **Introdução: Por uma genealogia do poder**. In.: FOUCAULT, Michel. Microfísica do Poder. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Educação Física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2008.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- VEIGA NETO, Alfredo. **Currículo, disciplina e interdisciplinaridade**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Florianópolis, v. 17, n.2, p. 128-137, 1996.
- VIEIRA, Jarbas. **Currículo: rastros, histórias, blasfêmias, dissoluções, deslizamentos, pistas**. Educação (UFAL), Alagoas, v. 13, n.1, p. 71-93, 2001.

PRESTAÇÃO DE CONTAS E CONTROLE SOCIAL: ELEMENTOS PARA O DEBATE SOBRE POLÍTICAS DE *ACCOUNTABILITY* EM EDUCAÇÃO

Chaiane Oliveira Kadzerski
 Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
 chaianeoliveirakadzerski@hotmail.com
 Elton Luiz Nardi
 Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
 elton.nardi@unoesc.edu.br
 Financiamento: CNPq

RESUMO:

Este trabalho filia-se a uma pesquisa maior sobre políticas de *accountability* educacional no Brasil e em Portugal. Tem por objetivo analisar a frequência de trabalhos acadêmicos de diferentes áreas sobre prestação de contas e controle social, publicados em 2011 e 2012 e constantes do Banco de Teses da Capes, bem como possíveis tendências dos debates nos trabalhos da área da Educação. Destaca a prestação de contas como um dos pilares da *accountability* e o fato de, a par de determinada perspectiva de controle social, constituir mecanismo do modelo gerencial. Conclui apontando a predominância de estudos sobre controle social, com reflexões sobre combinações que o incluem em favor de modelos de *accountability* que evidenciam a importação, para o domínio público, de modelos de gestão privada.

Palavras-chave: Políticas de *accountability*. Educação pública. Prestação de contas. Controle social.

1 INTRODUÇÃO

Em meio a discursos públicos que reclamam um padrão de qualidade educacional e a necessidade de regulação dos gastos públicos e da prestação de contas à sociedade, mostram-se iniciativas já fortemente relacionadas com medidas de *accountability*, muito conhecidas no meio empresarial e em ascensão na gestão pública visando à “introdução de mecanismos [...] baseados em indicadores de qualidade e produtividade.” (ABRUCIO, 1997, p. 37).

Conquanto o termo *accountability* seja frequentemente traduzido como responsabilização ou prestação de contas, importa antes assinalarmos três dimensões que lhe estruturantes: a informação, a justificação e a imposição ou sanção (SCHEDLER, 1999). As duas primeiras constituem dimensões do pilar “prestação de contas”, que podem ser definidas como a “obrigação ou dever de responder a indagações ou solicitações (*answerability*).” (AFONSO, 2009).

Segundo Schedler (1999), a prestação de contas tem a ver com o direito de receber informação e, portanto, o dever de se liberar os detalhes necessários. Mas, também diz respeito ao direito de se receber explicação e o dever de haver justificativa. Mas, na sua extensão, a prestação de contas também tem uma dimensão impositiva ou sancionatória (*enforcement*) que, aliás. Trata-se, portanto, do pilar da responsabilização que, com o da prestação de contas e o da avaliação, conforme propõe Afonso (2009), compõem um modelo completo e consistente de *accountability*.

No Brasil, onde os primeiros indícios do uso de modelos de *accountability* são percebidos com a Constituição Federal de 1988, em sua marcante perspectiva de participação da comunidade nos assuntos públicos e na transparência da ação do Estado, com a reforma do aparelho do Estado, em 1995, e a adoção de pressupostos da administração gerencialista os controles sociais mostram-se mais diretamente relacionados a procedimentos voltados ao controle de resultados (PEREIRA 2008). Ademais, as mudanças na forma de administrar tenderam à implementação de ações que promovessem a participação da sociedade nas ações públicas, tendo a seu favor a maior transparência nas informações, o que reforçou o papel do controle social para fiscalização e o controle das atividades do Estado (ASSIS; VILLA, 2003; SIMIONATO, 2001).

Como ocorre em muitos estudos sobre políticas educacionais, temas como os apontados têm sido associados à reforma do Estado e aos pressupostos da *New Public Management*, não tendo sido estranhas as referências sobre a introdução de sistemas formais de *accountability* que visam precipuamente “mensurar e codificar padrões de resultados e prever determinada consequência quando atingem ou não esses resultados” (AFONSO, 2009, p. 18).

Em face das muitas questões úteis ao debate sobre *accountability*, o presente trabalho enfoca um dos seus pilares, a “prestação de contas” e, em extensão, o tema do “controle social”, tendo por objetivo analisar a frequência

de trabalhos acadêmicos de diferentes áreas sobre prestação de contas e controle social, publicados em 2011 e 2012 e constantes do Banco de Teses da Capes, bem como possíveis tendências dos debates nos trabalhos da área da Educação.¹

O levantamento das produções ocorreu por meio do sistema de busca disponibilizado no portal. Para tanto, foram adotados isoladamente os descritores “prestação de contas” e “controle social”. Nesse processo de levantamento, cujo enfoque recaiu nos resumos das produções, foram excluídos os trabalhos repetidos nas diversas áreas do conhecimento. No caso específico dos trabalhos da área da Educação, após esse mesmo procedimento e associação dos referidos descritores com outros cinco – Estado, gestão pública, responsabilização e sociedade civil –, foram selecionados aqueles em cujos títulos e/ou palavras-chave figuravam um ou mais descritor.

3 CONTEXTUALIZAÇÃO DO TEMA: ALGUMAS ANOTAÇÕES

A crise do capitalismo dos anos 1970 projeta a fragmentação do tipo de Estado que predominara até então, “[...] compreendendo três dimensões interligadas, quais sejam: econômica, social e administrativa”. (MEDEIROS; RODRIGUES, 2014 p. 207). Surge um novo papel para Estado como meio de superar a crise, agora pautado em um modelo gerencialista, não mais compatível com o modelo burocrático. Segundo Abrucio (1997, p. 9), nesse momento a reforma do Estado “[...] se tornou palavra de ordem em quase todo o mundo”, tendo por base pressupostos da *New Public Management*.

No Brasil a reforma do Estado ocorre somente na década de 1990, capitaneada pelo Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), sob o comando do ministro Luiz Carlos Bresser Pereira. Em decorrência, no ano de 1995 foi publicado o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRE), contendo um novo modelo de gestão para o setor público. O PDRE baseou-se no diagnóstico de crise do Estado, nos modelos de administração e de financiamento do setor público, levando em conta as mudanças estruturais de ordem econômica, política e social. Quanto às diretrizes, claramente sintonizadas pela *New Public Management*, estas eram baseadas na “[...] descentralização, a desburocratização e o aumento da autonomia de gestão” (PEREIRA, 1998, p. 206), tendo foco no aumento do controle social, apontado como garantidor dos serviços de qualidade (BRASIL, 1995).

Podemos dizer, então, que a introdução dos pressupostos da *New Public Management* na gestão pública brasileira seguiu, portanto, atrelada à Reforma do Estado com vistas a uma administração mais eficiente e com redução de custos, visando garantir qualidade nos serviços públicos e valorização do servidor público perante a sociedade (PEREIRA, 2008). A crítica ao modelo burocrático de administração impulsionou, portanto, a introdução de conceitos como melhoria do desempenho, prestação de contas e responsabilização (RAPOSO, 2007), conceitos esses sintonizados com modelos já correntes na gestão privada.

Tal projeto de desenvolvimento adotado no país impulsionou, também, reformas educacionais na década de 1990, envolvendo mudanças no sistema de ensino, legislação, planejamento e gestão educacional, financiamento, currículos escolares, avaliação, entre outras (SILVA JÚNIOR, 2002). Dentre as principais características dessas reformas destacam-se: a focalização dos gastos públicos no ensino fundamental; a descentralização (destaque à municipalização do ensino); privatização, desregulamentação, no qual o governo controla por intermédio da avaliação de resultados institucionais e da definição das diretrizes curriculares (ALMEIDA; LARA, 2005; KRAWCZYK, 2008; OLIVEIRA, 2008;).

Nesse contexto, a avaliação assumirá um papel importante, pois na medida em que a educação não é um serviço exclusivo do Estado – perspectiva da Reforma do aparelho de Estado de 1995 –, despontará como uma ação central para o controle de resultados, influenciada pela lógica do mercado “[...] através da importação para o domínio público de modelos de gestão privada, com ênfase nos resultados ou produtos dos sistemas educativos.” (AFONSO, 2000, p.49).

Assim, como ocorre em muitos estudos sobre políticas educacionais das últimas décadas, é fato que temas como os apontados até aqui têm sido frequentemente associados à emergência do Estado-avaliador e da *New Public Management*, não sendo estranhas, portanto, referências sobre a introdução de sistemas formais de *accountability* que visam “mensurar e codificar padrões de resultados e prever determinada consequência quando atingem ou não esses resultados” (AFONSO, 2009, p. 18).

A pressão por maior eficiência, eficácia e qualidade nas atividades também repercutiu na forma de entender e operar o controle social nesse novo contexto. Portanto, este passou a ser considerado o principal meio para o controle de resultados, não somente isso, mas, também para o controle social de políticas públicas, no qual a sociedade civil passa a dividir as responsabilidades de tomada de decisões com os governantes.

¹ Os anos enfocados neste estudo constituem parte do recorte temporal adotado na pesquisa da qual resulta o presente trabalho.

Conforme Paiva (2004), é importante lembrar que o controle da administração pública, pela sociedade, ocorre ou mecanismos criados pela própria sociedade no interior no Estado, o que a autora designa de controle governamental, ou por fora do Estado, por meio do controle social. Todavia, como registra Bresser Pereira (1997), no capitalismo globalizado o que predomina é a combinação do controle hierárquico gerencial, da democracia representativa e democracia direta ou controle social e do mercado.

2 ACCOUNTABILITY, PRESTAÇÃO DE CONTAS E CONTROLE SOCIAL: SINALIZANDO CONEXÕES

O conceito de *accountability*, construído na década de 1960, nos Estados Unidos, discutido no Brasil a partir do final da década de 1980 e com maiores proporções nos anos 1990, esteve relacionado a mecanismos democráticos (SOUSA, 2006). Nessa direção, Abrucio e Loureiro (2005, p. 2) assinalam que, para entender o efeito da *accountability* em seu contexto democrático, impõe considerar a definição de democracia desde o pós-guerra, tendo em vista a busca de três ideais:

Primeiro: o governo deve emanar da vontade popular, que se torna a principal fonte da soberania – trata-se da ideia de autogoverno, mola mestre do regime democrático. Segundo: os governantes devem prestar contas ao povo, responsabilizando-se perante ele, pelos atos ou omissões cometidos no exercício do poder. E terceiro: o Estado deve ser regido por regras que delimitem seu campo de atuação em prol da defesa de direitos básicos dos cidadãos, tanto individuais como coletivos.

No campo educacional, o modelo de *accountability* expandiu-se em meados da década de 1970 e o interesse por ele vem crescendo em associação a novos modos de regulação e gestão educacional. Como parte da manifestação política relacionada à qualidade dos serviços públicos prestados, “[...] tem sido privilegiada a associação entre *accountability* educacional e os procedimentos de avaliação vinculados em testes padronizados, com ampla divulgação dos resultados” (SCHNEIDER; NARDI, 2014 p.13).

No Brasil, os primeiros indícios do uso de formas de *accountability* são percebidos com a Constituição Federal de 1988, em sua marcante perspectiva de participação da comunidade nos assuntos públicos e na ênfase à transparência das ações estatais. Contudo, com a reforma do aparelho do Estado e a implementação da administração gerencialista, os controles sociais passam a ser mais diretamente relacionados a procedimentos visando ao controle de resultados (PEREIRA 2008). Corroborando essa perspectiva, Abrúcio (2006) considera que as formas de responsabilização baseadas no desempenho governamental e na participação devem ser contempladas para garantir a maior eficiência dos serviços prestados pelo Estado.

Aos moldes do que se designa de *New Public Management*, essa tendência de *accountability* impulsionada na década de 1990 informa a ascensão do modelo de administração gerencial e de seu declarado potencial de modernização do setor público. Nesse modelo o controle social está focado em três fundamentos: eficácia, eficiência e qualidade. Conforme, Araújo (2004), trata-se de uma nova gestão para dar “grandes respostas” aos problemas da administração pública.

Vale assinalar que, em tempos de grande pressão para que as organizações busquem mais eficiência, eficácia e qualidade em suas atividades, são destacados canais de participação na gestão governamental, com a presença de novos sujeitos coletivos nos processos decisórios. Nesse sentido, observam Assis e Villa (2003), vê-se reforçado o papel de fiscalização e controle das atividades do Estado do controle social. Conforme explica Simionato (2001), referindo-se à reforma do Estado brasileiro, o controle social compreende aquelas formas organizativas da sociedade, formais ou informais, tidas necessárias para a fiscalização das organizações públicas e privadas, conferindo um sentido à fiscalização conducente a uma interpretação mais restrita do conceito de controle social.

4 ACHADOS PRELIMINARES DA PESQUISA

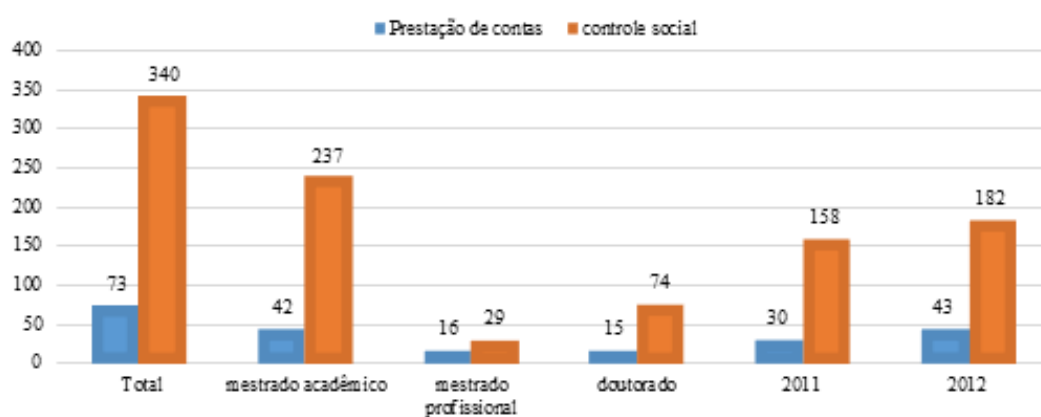
O levantamento realizado, de acordo com o que propõe Ferreira (2002), assume um caráter bibliográfico, pois diz respeito ao mapeamento para discussão de certa produção acadêmica em diferentes áreas do conhecimento. Mais especificamente, a pesquisa recorreu ao método bibliométrico, que, de acordo com Café e Bräscher (2008), compreende a aplicação de conjunto de princípios aplicados a métodos estatísticos e matemáticos com vistas ao mapeamento da produção científica, de modo a possibilitar o conhecimento sobre ocorrências de variação e suas tendências.

A realização do levantamento ocorreu em quatro etapas, a saber:

- i) busca no Banco de Teses da Capes por meio dos descritores “prestação de contas” e “controle social”, aplicados isoladamente;
- ii) sistematização dos achados visando explicitar a frequência nas diferentes áreas do conhecimento; e
- iii) associação dos descritores “prestação de contas” e “controle social” com cada um dos demais descritores (Estado, gestão pública, responsabilização e sociedade civil) sobre o conjunto de trabalhos mapeados vinculados à área da Educação;
- iv) exploração dos enfoques na área da Educação, a fim de sinalizar possíveis tendências do debate na área.

No que se refere à produção de 2011 e 2012, considerando a presença, nos resumos, dos descritores “prestação de contas” e “controle social”, aplicados isoladamente, o levantamento permitiu identificar 413 trabalhos acadêmicos, compreendidos as teses e dissertações de mestrados acadêmicos e profissionais das diversas áreas do conhecimento. Os resultados detalhados constam do Gráfico 1.

Gráfico 1 – Número de produções científicas identificadas por meio dos descritores “prestação de contas” e “controle social”, segundo ano e nível acadêmico 2011 e 2012



Fonte: Banco de Teses/Capes.

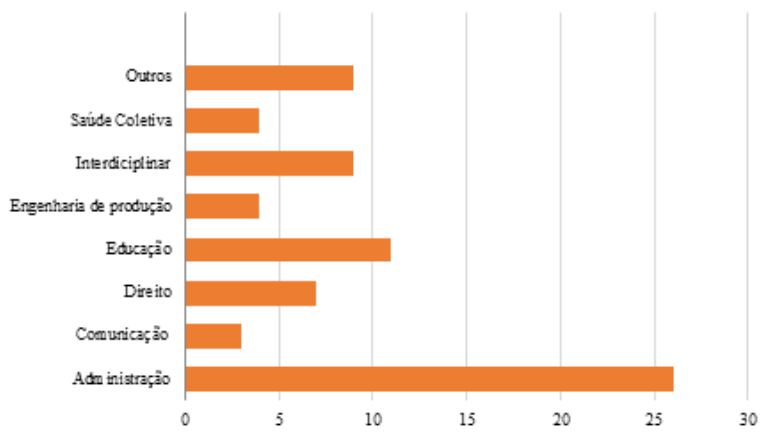
De acordo com os dados ilustrados no gráfico, há uma grande disparidade no número de trabalhos dos dois eixos temáticos centrais, ou seja, dos descritores “prestação de contas” e “controle social”, com destaque a este último. É possível perceber, também, que essa disparidade se mantém praticamente estável quando considerada a produção geral em cada um dos anos pesquisados.

O gráfico também oportuniza perceber que, tanto em relação ao descritor “prestação de contas” como “controle social”, o maior número de trabalhos identificados foi produzido em nível de mestrado acadêmico, seguido do nível de doutorado. Embora o mestrado profissional seja o nível que registra a menor produção, é neste que há maior equilíbrio nas quantidades de trabalhos identificados por descritor.

Vejamos agora a frequência das produções mapeadas nas diferentes áreas do conhecimento segundo cada um dos descritores – prestação de contas e controle social –, conforme consta nos Gráficos 2 e 3, respectivamente. Vale observar que os trabalhos acadêmicos identificados por meio do descritor “prestação de contas” estão distribuídos em sete áreas do conhecimento e em mais uma categoria aqui denominada de “outros”,² enquanto os trabalhos cuja identificação está associada ao descritor “controle social” estão distribuídos em um conjunto de 19 áreas.

² Áreas em que os resultados foram inferiores a três ocorrências.

Gráfico 2 – Número de produções científicas identificadas por meio do descritor “prestação de contas”, segundo ano e área de conhecimento – 2011 e 2012



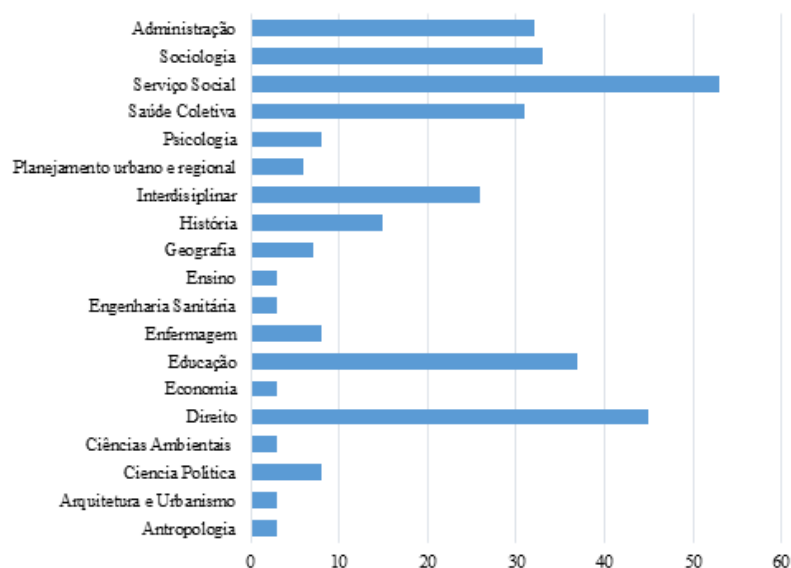
Fonte: Banco de Teses/Capes.

Considerando o descritor “prestação de contas”, foram levantados 73 produções entre teses e dissertações. Conforme ilustra o Gráfico 2, há maior incidência de trabalhos na área da Administração, que somou 26 produções, uma recorrência que pode estar relacionada à forte vinculação da área com temas relacionados à gestão pública, assim como ao enfoque em indicadores de qualidade e de produtividade nesse âmbito. Também, tendo em vista a ascensão, nas últimas décadas, de pressupostos *New Public Management*, fortemente presentes no processo de Reforma do Estado brasileiro ocorrido na década de 1990.

Em segundo lugar, a maior incidência de trabalhos foi na área da Educação, tendo sido localizados 11 trabalhos. Neste caso, é possível que os estudos do tema, em alguma medida, sejam impulsionados em razão do curso assumido pelas políticas educacionais e a forte presença de discursos públicos que reclamam um padrão de qualidade, a necessidade de regulação dos gastos públicos e de prestação de contas à sociedade.

No tocante à produção identificada por meio do descritor “controle social” (Gráfico 3), a maior incidência dos 340 trabalhos identificados recai, principalmente, nas áreas do Serviço Social (53), Direito (45) e Educação (37), seguidas da Sociologia (33), Administração (32) e Saúde Coletiva (31), áreas estas em que a quantidade de trabalhos produzidos é muito próxima. Na maioria das demais áreas identificadas, conforme ilustra o Gráfico 3, o número de trabalhos é inferior a 10.

Gráfico 3 – Número de produções científicas identificadas por meio do descritor “controle social”, segundo ano e área de conhecimento – 2011 e 2012



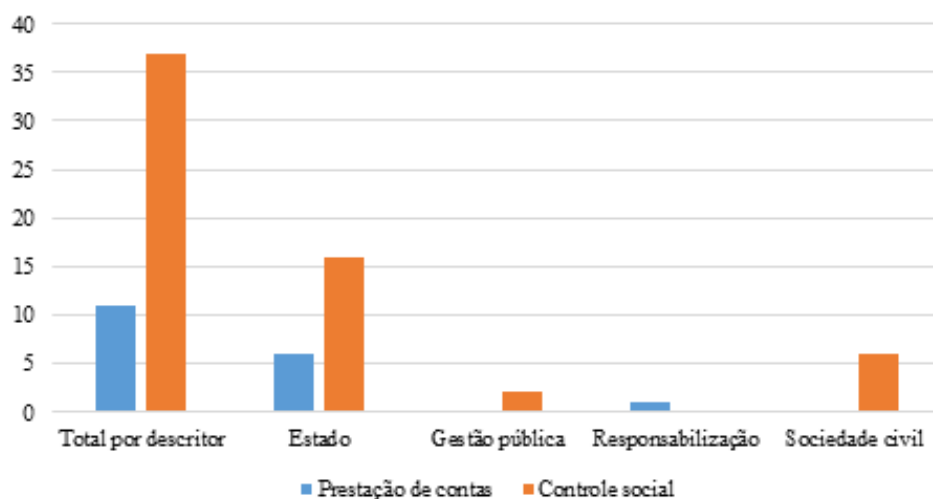
Fonte: Banco de Teses/Capes.

Segundo Bravo (2009, p.2), “historicamente, a categoria controle social foi entendida apenas como controle do Estado ou do empresariado sobre as massas.” Para o autor, é com essa acepção que, quase sempre, o controle social é abordado na Sociologia, ou seja, em um sentido coercitivo sobre a população.

Na área da Educação, assim como em outras das Ciências Humanas e Sociais, é certo que muitos dos debates empreendidos têm em vista o sentido conferido ao tema a partir dos movimentos em defesa dos direitos sociais e da redemocratização do país, movimentos estes datados dos anos de 1980 e que influenciaram a definição de conteúdos da Constituição Federal de 1988. Com base na Carta Magna, a fiscalização, pela população, da elaboração e execução das políticas constituem ingredientes centrais da relação Estado e sociedade. Um exemplo dessa tendência é a fiscalização do financiamento da educação, ou seja, o cumprimento dos preceitos legais acerca dos investimentos públicos e possíveis fraudes de administradores públicos.

A fim de sinalizar possíveis tendências do debate sobre prestação de contas e controle social na área da Educação, operamos os mesmos descritores em associação a cada um dos seguintes: Estado; gestão pública; responsabilização; e sociedade civil. Tal medida visou promover uma busca mais diretamente focalizada ao tema das políticas de *accountability* educacional. Com tal procedimento, dentre os 48 trabalhos inicialmente identificados na área da Educação (11 associados ao descritor “prestação de contas” e 37 ao descritor “controle social”), foram selecionadas 31 produções, conforme ilustra o Gráfico 4.

Gráfico 4 – Número de produções científicas da área da Educação identificadas por meio da associação dos descritores “prestação de contas” e “controle social” com os descritores “Estado”, “gestão pública”, “responsabilização” e “sociedade civil” – 2011 e 2012



Fonte: Banco de Teses/Capes.

Conforme se pode verificar nos dados do Gráfico 4, a associação de cada um dos descritores com o descritor “Estado” resultou na identificação da maior parte dos trabalhos da área, sendo diminuto o número de trabalhos ou inexistentes no caso das associações com gestão pública e responsabilização. No caso da associação com o descritor “sociedade civil”, conforme os argumentos lançados anteriormente, os trabalhos ficaram circunscritos ao conjunto identificado com o descritor “controle social”.

Por fim, das 31 produções identificadas, foram selecionados seis trabalhos acadêmicos para a análise da tendência dos debates sobre prestação de contas e controle social na área da Educação, no período 2011-2012, no contexto das políticas de *accountability* educacional.

Para a seleção, utilizamos como critérios a identificação, no título e/ou nas palavras-chave, dos termos “prestação de contas”, “*accountability*” e/ou “controle social”. Os resultados deste levantamento constam no Quadro 1.

Quadro 1 – Trabalhos acadêmicos da área da Educação, selecionados com base na associação de descritores, segundo ano, instituição, título, nível acadêmico e palavras-chave – 2011 e 2012

Nº	Ano	Instituição	Título	Nível	Palavras-chave
	2012	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	A promoção da accountability na fiscalização de municípios do Rio Grande do Sul: a atuação do TCE na implementação do Fundeb de 2007 a 2009	Doutorado	Accountability Fiscalização Fundeb
	2011	Universidade do Planalto Catariense	Conselho municipal de educação & ensino escolar: limites e possibilidades	Mestrado	Conselho de educação Políticas públicas Controle social
	2011	Universidade Federal Fluminense	O conselho de acompanhamento e controle social do Fundeb de Campo Verde-MT: conflitos e confluências	Doutorado	Conselhos de Acompanhamento e Controle Social do Fundeb;
	2011	Universidade de Brasília	O controle social da educação básica pública: A atuação dos conselheiros do Fundeb	Mestrado	Controle social Fundeb Gestão da educação básica Conselhos
	2011	Universidade Federal do Ceará	Formação de conselheiro para o controle social no Sistema Único de Saúde – Ceará	Doutorado	Formação Educação popular Controle social
	2012	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro	O controle social e o Fundeb: possibilidades e limites da participação da sociedade civil nas políticas públicas em educação	Mestrado	Políticas públicas em educação Financiamento da educação

Fonte: Banco de Teses/Capes.

Os dados constantes do quadro permitem-nos constatar que o termo “prestação de contas” não figura em nenhum dos títulos, assim como nas palavras-chaves dos trabalhos identificados. Enquanto o termo “*accountability*” consta em um único trabalho, o termo “controle social” figura na maioria das produções identificadas.

Explorados os resumos dos trabalhos, é possível constatar a existência de uma diversidade enfoques temáticos, mesmo considerando a proximidade dos objetivos declarados, os quais tendem a analisar funções ou atuações de um órgão, conselhos e/ou programas em realidades ou circunstâncias específicas.

No caso dos trabalhos cujos enfoques recaem no tema “controle social”, é perceptível abordagem de processos democráticos diante das políticas públicas em pauta, para o que é destacada a relação entre Estado e sociedade civil, seja na perspectiva da ampliação da esfera pública, seja na perspectiva da qualidade da ação fiscalizadora da sociedade sobre o Estado.

No caso específico do trabalho que enfoca a promoção da *accountability*, o debate centra-se em conceitos e dimensões de mecanismos de controle na perspectiva da *accountability* política e da consolidação das novas democracias, na perspectiva da *accountability* horizontal discutida por Guillermo O'Donnell.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados sobre a frequência de trabalhos sobre prestação de contas e controle social em trabalhos acadêmicos do período, nas diferentes áreas do conhecimento, permitem-nos dizer que tanto o tema da prestação de contas como o do controle social foram mobilizados nas produções acadêmicas dos anos de 2011 e 2012, ainda que a frequência do segundo seja significativamente maior e esteja presente em um leque mais alargado de áreas do conhecimento. Como mostram os dados, também no caso da área da Educação é maior o número de trabalhos associados ao tema do controle social, embora em termos numéricos esteja entre as que mais produziram trabalhos sobre os temas.

Em termos de tendências dos debates sobre os temas alvos – prestação de contas, controle social e *accountability* – nos trabalhos da área da Educação, afora o que já sinaliza o retrato sobre a frequência desses trabalhos no período estudado, algumas inferências podem ser ensaiadas em relação ao tema “controle social”, posto não terem sido identificados trabalhos que enfocassem a prestação de contas e ter sido localizado apenas um sobre *accountability*.

De modo geral, os estudos da área sobre controle social tendem a abordar fragilidades nos processos de implantação e desenvolvimento de órgãos como conselhos e/ou programas, chamando a atenção para limitações em termos de exercício desse controle sobre as políticas públicas, com destaque ao financiamento da educação. Na esteira

desses enfoques, também destacam a importância da participação consciente e da atitude crítica por parte da sociedade no acompanhamento dos assuntos de interesse público, havendo algumas reflexões que têm em conta a tendente combinação do controle hierárquico gerencial, da democracia representativa e democracia direta (ou controle social) e do mercado, favorável a modelos de *accountability* que evidenciam a importação, para o domínio público, de modelos de gestão privada.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável: crítica à *accountability* baseada em testes estandardizados e rankings escolares. **Revista Lusófona de Educação**, n. 13, p. 13-29, 2009.

ASSIS, Marluce Maria; VILLA, Tereza Cristina Scatena. O controle social e a democratização da informação: um processo em construção. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, v. 11, n. 3, p. 376-382, 2003.

ABRUCIO, Fernando Luiz. O impacto do modelo gerencial na Administração Pública: um breve estudo sobre a experiência internacional recente. **Cadernos ENAP**, Brasília, n.10, p.7-54, 1997.

ABRUCIO, Fernando Luiz.; LOUREIRO, Maria Rita. **Finanças públicas, democracia e accountability**: debate teórico e o caso brasileiro. Disponível em: <http://www.ufpa.br/epdir/images/docs/paper12.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2016.

BRASIL. Câmara da Reforma do Estado. **Plano diretor da reforma do aparelho do Estado**. Brasília, 1995. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/publi_04/.../plandi.htm. Acesso em: 9 agosto 2010.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. Construindo o Estado republicano. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 2008. Tradução de “Democracy and Public Management Reform” (Oxford University Press, 2004).

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. A reforma do Estado dos anos 90. **Cadernos do Mare**, Brasília n. 1, 1997.

CAFÉ, Lígia. BRÄSCHER, Maria. Organização da informação e bibliometria. **Encontros Bibli: Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciências da Informação**, Florianópolis, n. esp., 1. sem. 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/viewFile/1518-2924.2008v13nesp1p54/1032>. Acesso em: 21 ago. 2016.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeirda. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

FONSECA, João José Saraiva. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

KRAWCZYK, Nora Rut; VIEIRA, Vera Lucia. **A reforma educacional na América Latina nos anos de 1990**: uma perspectiva histórico-sociológica. São Paulo: Xamã, 2008.

MEDEIROS, Sonayra Silva; RODRIGUES, Melânia Mendonça. O gerencialismo, reforma do Estado e da educação no Brasil. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 48, n. 34, p. 216-240, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/5774> . Acesso em: 9 ago. 2016.

OLIVEIRA, Dalila Andrade Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola. In: OLIVEIRA, D. A.; ROSAR, M. F. F. **Política e gestão da educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 127-145.

PAIVA, Rodrigo Marcio Medeiros. **O controle social na administração pública**: propostas para estruturar e estimular o seu desenvolvimento. Disponível em: https://bvc.cgu.gov.br/bitstream/123456789/2997/1/o_controle_social_na.pdf. Acesso em: 07 set. de 2016.

SANO, Hironobu; ABRUCIO, Fernando Luiz. Reforma do Estado, organizações sociais e accountability: o caso paulista. In ENANPAD, 2003, Atibaia (SP). **Anais... ANPAD**, 2003. Disponível em: [file:///C:/Users/Chaiane/Downloads/EnANPAD%20-%20Reforma%20do%20Estado,%20OS%20e%20Accountability%20-%202003%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Chaiane/Downloads/EnANPAD%20-%20Reforma%20do%20Estado,%20OS%20e%20Accountability%20-%202003%20(1).pdf) . Acesso em: 10 ago. 2016.

SCHNEIDER, Marilda Pascoal e NARDI, Elton Luiz. O Ideb e a construção de um modelo de *accountability* na educação básica brasileira. **Revista Portuguesa de Educação**, n. 27, n. 1, p. 7-28, 2014.

SIMIONATO, Ivete. Crise, reforma do Estado e políticas públicas: implicações para a sociedade civil e a profissão.

Textos: Gramsci e o Brasil, 2001. Disponível em: <http://www.artnet.com.br/gramsci/arquiv87.htm>. Acesso em 08 set. 2016.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. Sociologias, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006.

FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA PARA PROFESSORES DAS ESCOLAS DO CAMPO

Paulo Ricardo Bavaresco¹Denise Faust de Oliveira²

Eixo Temático: Políticas e Gestão Educacionais.
Comunicação Oral

RESUMO

O presente artigo é resultado da pesquisa “Formação inicial e continuada para professores das escolas do campo”. Objetivou-se analisar as políticas, a participação e o perfil dos profissionais na formação inicial e continuada. A pesquisa contou com análises bibliográficas e pesquisa de campo. Podemos compreender que apesar das dificuldades encontradas, existem muitos caminhos e possibilidades para que não só melhorem as situações das escolas do campo, como também, estas auxiliem na manutenção do homem no campo. É preciso que se construam políticas públicas que garantam esse acesso de qualidade e permanência nessas escolas, para que assim se efetive uma educação do campo de qualidade.

Palavras-chave: Educação. Campo. Formação continuada. Professores.

INTRODUÇÃO

Estudar a educação do campo nos dias atuais nos leva a novas análises, discussões e alguns aspectos que devem ser recapitulados. Ao conhecer a educação do campo, conhecemos, em parte, a realidade do povo que ali está. Fazendo isso, passamos a entender as perspectivas e condicionantes da educação do campo.

Outro aspecto a destacar é a importância de conhecer as lutas e conquistas que foram marcantes para consolidar a educação do campo no Brasil, bem como as conquistas que almejamos. Neste sentido, ao analisar a educação do campo no contexto atual, nos leva a observar as políticas públicas que atendem as necessidades dessas escolas. Não somente as políticas implantadas, mas quais são as dificuldades que enfrenta a educação do campo e quais políticas poderiam atender essas problemáticas.

Pensando nisso é que buscamos refletir sobre a formação inicial e continuada dos profissionais que atuam diretamente com esses alunos. Entendemos que apesar de ser um tema abrangente e que precisa ser pensado e repensado, destacamos algumas lacunas que precisam ser observadas.

O artigo “Formação inicial e continuada para professores das escolas do campo” surgiu através de uma pesquisa, que aconteceu entre os anos de 2014, 2015 e 2016 em quatro municípios do Extremo Oeste de Santa Catarina. Para tanto, contamos com a seguinte problemática: Como ocorre a formação inicial e continuada dos profissionais que atuam nas escolas do Campo nos municípios de Bandeirante, Belmonte Descanso e Paraíso?

Tivemos como objetivo geral, analisar as políticas de formação inicial e continuada dos professores que atuam nas Escolas do Campo. Como objetivos específicos buscamos observar o perfil e a formação dos profissionais que atuam nas Escolas do Campo; analisar a frequência de participação dos profissionais das Escolas do Campo nas atividades de educação continuada; observar a existência de políticas de formação continuada para os profissionais da Educação do Campo e discutir a complexidade do ser educador nessas escolas.

Em um primeiro momento realizou-se uma pesquisa bibliográfica com diversos autores, para contextualizar a educação do campo, no decorrer da história, bem como, compreender os fatores que marcaram as conquistas e as lutas do povo do campo. Em seguida, fez-se uma pesquisa de campo, em escolas públicas do campo, dos municípios citados acima, com perguntas descritivas e dissertativas, envolvendo alunos, professores e gestores. Após a coleta dos dados, realizou-se a análise destes, norteadas pelo referencial teórico. O resultado revela a fragilidade das políticas de formação continuada para gestores e professores das Escolas do Campo.

HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL

No decorrer da história do Brasil a exclusão social, política, econômica e cultural sempre existiu e até hoje se faz presente. A sociedade neoliberal contribui de forma significativa para que essa exclusão ainda continue existindo. Da

¹ Doutor em Ciências Sociais, professor e pesquisador Universidade do Oeste de Santa Catarina – UNOESC Paulo.bavaresco@unoesc.edu.br

² Acadêmica do Curso de Pedagogia da Universidade do Oeste de Santa Catarina – Unoesc, Campus de São Miguel do Oeste Denise_faust@hotmail.com

mesma forma é com a educação. Esse modelo de educação já vem desde a colonização, pois os portugueses não tinham, em princípio, o objetivo de educar, mas de explorar as riquezas que a terra poderia oferecer.

Podemos dizer que a primeira forma de educação existente no Brasil foi com a vinda dos jesuítas logo no início da colonização do país. Os Jesuítas recebiam subsídios do Estado Português e com isso tinham por obrigação, oferecer e formar gratuitamente sacerdotes, instruir os filhos dos colonos e catequizar os índios à fé católica. De acordo com Libâneo (2008, p.145) “A gênese da educação brasileira ocorreu com a vinda dos jesuítas, que iniciaram a instauração, no ideário educacional, dos princípios da doutrina religiosa católica, diferenciada pelos sexos e a responsabilidade da família com a educação” [...].

Aproximadamente em 1930 é que começou surgir alguns programas para as comunidades rurais. Os quais tinham o objetivo de evitar o êxodo rural, a partir de uma educação voltada para as necessidades camponesas. Esses programas vinham com o intuito de garantir a permanência do homem na zona rural.

Dez anos mais tarde, ainda continuavam com programas ruralistas pedagógicos, estes tinham o objetivo de manter o homem do campo no campo. Porém, percebeu-se que apenas esse programa não alcançaria o real objetivo. Assim, foi necessário pensar e implantar novos programas que viessem atender não somente a educação, mas também o lazer e o emprego dos camponeses para que assim se concretizasse a permanência no campo.

Já no ano de 1950 o ministério da agricultura, da educação, da saúde e das organizações americanas tinha como responsabilidade a criação de novos programas que fossem rápidos e práticos. A preocupação foi grande, pois ao se pensar e criar esses programas foram esquecidas a realidade dos educandos, o que consequentemente causou a saída dos mesmos e aumentou a crise na educação do campo.

Toledo (1995, p.63 Apud. SANTOS, SÃO JOSÉ, SAMPAIO 2013, p.06) comenta:

A elite política relegando a educação à esfera local contribuiu também para o descompasso entre as transformações que ocorriam na economia e a tradição não modificada da cultura. A falta de recursos para implantar a educação no âmbito local e a falta de uma política centralizada que dessem novas diretrizes a educação, mantinham a crise causada pelo descompasso econômico/cultural.

Podemos destacar que infelizmente durante anos os programas de educação para o campo nunca foram de fato pensados para o campo. Eram programas que tinham grande semelhança com o modelo educacional da cidade, isso porque esses programas eram voltados nada mais nada menos que para a elite.

De fato, a classe dominante não tem interesse na transformação histórica da escola. Ao contrário, estando ela empenhada na preservação de seu domínio, apenas acionará mecanismos de adaptação que evitem a transformação. (LOMBARDI, 2008, p. 254)

Em 1980 muitas iniciativas políticas interferiram na educação rural. Como não havia números o suficiente para a manutenção de turmas, foi alegado que as escolas públicas rurais deveriam ser fechadas. Porém, nesta mesma época ocorreu um processo de nucleação das escolas rurais (SOUZA E MARCOCCIA, 2011).

Em virtude disso, iniciou-se uma discussão em relação ao transporte escolar rural. Este não seria oferecido aos alunos o que acarretaria a ausência dos estudantes na escola, uma vez que estes dependiam do transporte para se locomover.

Em pesquisa Bof destaca:

No caso do ensino fundamental de 1ª a 4ª série, das 1.146.451 crianças atendidas, somente a metade é transportada para as escolas localizadas na zona rural. Esse percentual aumenta no caso das séries finais do ensino fundamental. Dos 1.814.715 alunos residentes na zona rural e que são atendidos pelo transporte escolar público, 69% tem como destino uma escola urbana, sugerindo uma carência das escolas rurais que oferecem esse tipo de ensino. (BOF, 2006, p.43).

No que se refere à legislação constitucional e educacional, podemos destacar que até o final da década de 1990, a educação rural expandiu muito pouco. Foram os movimentos sociais de trabalhadores rurais que trouxeram para o ordenamento jurídico-educacional a concepção da educação do campo. Ainda nessa mesma década (1990) ocorreu o primeiro Censo Nacional da Reforma Agrária. Esse censo mostrou um grande número de pessoas do campo, beneficiários da reforma agrária e com baixo nível de escolaridade. Isso fez com que os integrantes dos Movimentos Sem Terra - MST se mobilizassem em produzir materiais pedagógicos (SOUZA E MARCOCCIA; 2011).

No ano de 1998, surge o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), para atender as áreas de assentamento de reforma agrária. O Pronera tinha como objetivo geral fortalecer a educação nos assentamentos, estimulando projetos educacionais com utilização de métodos específicos para o campo.

Nos anos seguintes muitas foram às implementações para a educação do campo no Brasil. Em 2004 foi criada a secretaria de educação continuada, alfabetização e diversidades (SECAD). Em 2008, aconteceu a aprovação das diretrizes complementares as diretrizes operacionais de educação do campo. Já no ano de 2010, mais especificamente em 4 de novembro houve a aprovação do decreto do presidente da república dispondo sobre a política da educação do campo e sobre o PRONERA.

De acordo com Souza e Marcoccia (2011, p. 195)

No Brasil, o período de 1998 a 2010 foi marcado pela criação de inúmeros cursos de Educação Superior demandados pelos beneficiários da reforma agrária. Eles se desenvolveram no contexto das contradições internas do estado, muitas vezes expressas no campo jurídico, a exemplo das nações civis públicas que o Ministério Público Federal impetrou em vários estados.

Muitas são as conquistas alcançadas pelos movimentos sociais para a educação do campo. Porém, nas escolas do campo, ainda está sendo valorizados os conhecimentos relacionados à vida na cidade e em menos grau os conhecimentos voltados para a vida e a relação do homem com a terra. Para isso acontecer é preciso pensar na formação tanto inicial quanto continuada para os professores, onde estes tenham o olhar sobre a realidade dos povos do campo.

TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO EM SANTA CATARINA

O estado de Santa Catarina é o vigésimo Estado brasileiro com maior extensão territorial e o décimo primeiro mais populoso, além de ser o mais povoado com 295 municípios.

A colonização de Santa Catarina foi largamente efetuada por imigrantes europeus. Os portugueses açorianos colonizaram o litoral no século XVII. Os alemães o vale do Itajaí, parte da região sul e norte catarinense em meados do século XIX. Os italianos colonizaram o sul do estado no final do mesmo século. O Oeste de Santa Catarina foi colonizado por alemães, italianos, poloneses, entre outros.

Cada povo além de sua bagagem trouxe consigo suas regras, costumes e tradições, bem como, a necessidade de escolas para seus filhos. Como a maioria dos imigrantes se instalaram no campo, contribuiu para que as escolas também se difundissem na área agrícola. Outro elemento a destacar é que a agricultura passou a utilizar a mão de obra familiar.

Cada grupo de imigrantes buscava preservar sua origem. Organizaram, assim, suas escolas segundo suas tradições com o intuito de ensinar as letras e a matemática. Tinham também como objetivo manter a origem e costumes trazidos de seus países.

Foi, nesse contexto, que o Estado precisou inserir escolas nas áreas rurais, fortalecendo os laços dos imigrantes com o Brasil. O Estado exigia que não fosse ministrado o estudo da língua de origem, somente a língua nacional, instruindo as crianças para o mundo do trabalho.

Porém, algumas escolas continuaram a estudar a língua de origem. Isso fez com que o governador do Estado Nereu Ramos, nacionalizasse o ensino catarinense, com o intuito de fixar ainda mais o nacionalismo. O processo educacional de algumas comunidades ficou prejudicado, pelo fato de somente poderem usar o ensino na língua portuguesa.

Como muitos imigrantes saíram do campo para trabalhar na cidade, foram abertas escolas quase em todas as comunidades. O objetivo era claro, firmar o homem no campo, já que nem todos tinham boas oportunidades na cidade. Dessa forma, o Estado buscava controlar o êxodo rural e ainda disponibilizava escola e educação, mesmo que estas não tivessem qualidade.

Muitas escolas no campo tiveram que ser fechadas dado o êxodo rural. O governo alegava que havia poucas crianças e muitas escolas, bem como, era necessário cortar gastos. Assim, o fechamento e a nucleação de escolas rurais em comunidades que contam com um reduzido número de crianças em idade escolar, foi considerada a melhor solução econômica.

As crianças, mesmo as pequenas, deixam suas comunidades e são transportadas para escolas mais próximas, em estradas e transportes inadequados. Isso enfraqueceu ainda mais as comunidades locais e sua capacidade de coesão, quando perdem um elo importante de articulação, que é a escola.

Segundo Canário (2000, p. 134),

A escola nasceu historicamente em ruptura com as comunidades locais. É esta ruptura que está na origem das dificuldades de inserção social da atividade escolar, relacionada com o fato de a atividade

pedagógica se situar, tendencialmente, fora do espaço social e fora da flecha do tempo (o espaço e o tempo escolares são distintos dos espaços sociais e do tempo histórico) o que implica uma relação de ruptura e não de continuidade com a experiência anterior dos aprendentes.

Podemos perceber assim que as políticas públicas não fazem e nem se fizeram presentes nos problemas que afetam a educação da população que vivem no espaço rural. É necessário que aconteçam políticas sérias e que venham atender as necessidades do modo de vida do povo do campo, para que não se percam elementos culturais ainda existentes.

O EXTREMO OESTE DE SANTA CATARINA E OS MUNICÍPIOS EM ESTUDO

Para a pesquisa foram selecionadas as Escolas dos Municípios de Bandeirante, (duas escolas municipais), Belmonte (cinco escolas municipais), Descanso (duas escolas municipais e uma estadual) e o município do Paraíso (três escolas municipais) dentre os (7) sete municípios que compõem a Agência de Desenvolvimento Regional – ADR de São Miguel do Oeste. As escolas selecionadas para estudo foram pesquisadas no cadastro de escolas do campo disponível na Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina. Confirmamos, também, por meio do cadastro da Gerência Regional de Educação – GERED do Extremo Oeste de Santa Catarina.

Os quatro municípios em estudo possuem características semelhantes. A Colonização é procedente do Rio Grande do Sul e a maioria são famílias de Italianos e Alemães. Ao se fixarem na região, desenvolveram atividades agrícolas com mão de obra familiar em pequenas propriedades. Destaca-se que nos primeiros tempos da colonização não havia escolas, sendo que o ensino ficava ao encargo do Padre ou de pessoas letradas da comunidade. O ensino se resumia em aprender a ler, escrever e fazer as operações básicas da matemática.

Dos municípios pesquisados, analisamos nove escolas situadas no campo. Inicialmente tínhamos elencado 13 escolas a serem visitadas. No entanto, 4 escolas estavam fechadas e abandonadas. Fomos informados que os alunos estavam sendo deslocados para escolas da cidade, pois era um pequeno número. Isso, já de início, comprova a redução das escolas do campo na região. É possível apontar, também, o quão reduzido está a população na zona rural, bem como, o baixo número de crianças em idade escolar. Não tínhamos como objetivo de pesquisa, mas vale salientar que é preocupante a sucessão das propriedades rurais uma vez que os jovens estão migrando para os centros urbanos.

A pesquisa contou com questionários que foram aplicados para cinco alunos de séries diferentes em nove escolas, totalizando quarenta e cinco questionários. Da mesma forma, foram aplicados questionários para quatro professores, de diferentes áreas de cada escola e um questionário para cada gestor.

Em visita as escolas selecionadas para as entrevistas alguns gestores comentaram que não se consideravam e não se entendiam como escolas do campo, apesar das mesmas estarem situadas no campo. Entendemos que as mesmas são consideradas escolas do campo, pois estas estão cadastradas na GERED (Gerência Regional de Educação) e na Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina. Ao serem indagados quais os motivos, foram unânimes em responder que os materiais (livros e apostilas) destinados para as escolas não eram utilizados, pois eram vistos tanto pela direção da escola como pelos professores um “material fraco”.

Todos os gestores das escolas possuem Formação Superior e Especialização. No entanto, nenhum dos gestores possui Especialização ligada a educação do campo. Quanto à formação continuada, os gestores afirmaram que participam de cursos, congressos, seminários e encontros. Somente um gestor participou de uma formação específica para a educação e formação para escola do campo. Foi incentivado pelos gestores municipais para a realização dessa formação. Por outro lado, as escolas A, B e C não receberam nenhum incentivo para a participação dessa formação.

A realização e a participação em cursos para a formação continuada específica para a educação do campo é bastante limitada. O gestor da escola A responde que sua dificuldade é “Em encontrar um curso específico e de qualidade” Já a escola B respondeu que: “Não houve oferta”.

A falta de uma formação continuada para os profissionais que trabalham nesses espaços pode repercutir na qualidade e na formação dos alunos. Há muito vem se apontando a necessidade de implementação de políticas públicas sérias que atendam as necessidades dos alunos e consequentemente da comunidade.

A luta pela garantia do direito à educação escolar para os camponeses passa pela criação de escolas no campo; pelo não fechamento das existentes; pela ampliação da oferta dos níveis de escolarização nas escolas que estão em funcionamento; e, principalmente, pela implantação de uma política pública de formação de educadores do campo [...]. (MOLINA, 2012; SÁ, 2012, p.466).

Alguns gestores sugeriram que, para a melhoria do trabalho pedagógico nessas escolas, há necessidade de melhorias na estrutura física das escolas. “Melhores condições de trabalho, como espaço, salas de aulas, biblioteca, laboratórios, salas de informática com internet ultra veloz.” Inúmeras são as dificuldades no que se refere ao espaço físico nas escolas. Estas são citadas não somente pelos professores, mas também pelos alunos. Para a melhoria do trabalho pedagógico ficou claro que, tanto a gestão quanto os professores, tem muitas dificuldades em entender o que realmente deve ser trabalhado e como trabalhar nas escolas do campo. “Acredito que seja no esclarecimento, na proposta do que se trabalhar nas escolas do campo e a pesquisa realizada pelos próprios professores. Leituras, planejamento etc...”. Quanto ao rendimento escolar dos estudantes e a melhoria para educação de campo as respostas praticamente sinalizaram para a mesma direção. A necessidade de capacitação para os professores, bem como a melhoria na qualidade do material didático.

A educação e a aprendizagem dos estudantes serão de qualidade se os profissionais que nela atuam tenham uma formação que atenda as necessidades dos educandos. Os alunos não devem ficar limitados somente a informações que giram em torno do seu mundo. São necessárias leituras e análises que coloquem os estudantes dentro do contexto e do conhecimento universal. Sabemos que quem pode mediar isso são os professores e só poderá acontecer se estes tiverem acesso às informações através de estudos e pesquisas.

Marin (2005, p. 6) ressalta que “A formação continuada consiste em propostas que visem à qualificação, à capacitação docente para uma melhoria de sua prática, por meio do domínio de conhecimentos e métodos do campo de trabalho em que atua”.

Quanto à formação dos professores somente dois possuem ensino superior incompleto. Os demais agregam ensino superior completo e especialização em áreas afins. Nesse aspecto, a formação dos profissionais é muito positiva, porém a preocupação maior centra-se na formação específica para escola do campo como salientamos anteriormente.

Em relação à formação continuada todos os professores responderam que sim, que participam. Cinquenta por cento dos professores responderam que participam de duas ou mais atividades de formação por ano, o restante, de um curso durante o ano. Apenas quatro professores disseram ter participado de cursos voltados para a educação e escolas do campo. Destaca-se a pouca oferta de cursos específicos para esses profissionais. Pouco tem sido investido em infraestrutura e formação aos profissionais das escolas do campo. O investimento maior está no transporte para as crianças irem até as cidades próximas, reduzindo e extinguindo cada vez mais as escolas de campo, conforme destaca Oliveira e Campos, (2012, p. 242).

Agricultores familiares, quilombolas, sem-terra, indígenas, mestiços [...] encontram como principais desafios para a consolidação da educação básica do campo: a ampliação da educação infantil, do segundo segmento do ensino fundamental e do ensino médio para os sujeitos do campo; **a luta contra o fechamento das escolas do campo; o investimento na formação inicial e continuada de educadores do campo; construção de materiais didáticos contextualizados e a implementação de metodologias ativas e participativas** [...] (Grifo nosso).

A não participação dos professores na formação continuada, segundo os resultados da pesquisa, reflete na falta de incentivo e oportunidades para esses cursos. Outros responderam que não tinham tempo para a realização dos cursos e que o deslocamento é difícil, já que a maioria deles acontece na capital do Estado de Santa Catarina (Florianópolis está aproximadamente a 800 quilômetros da região em estudo). Segundo o professor (E) ao se referir à formação continuada, “Pouca oferta na área específica e pouco número de vagas quando existe, sendo que seu desenvolvimento ocorre geralmente na capital”.

Quando questionados sobre sugestões para melhoria do trabalho pedagógico percebemos unanimidade nas respostas apontando ser necessário mais incentivo, mais formação continuada e pessoas especializadas nas escolas para poder dar informações sobre como trabalhar nas escolas de campo. Assim podemos perceber nas respostas. Professor (E):

Ter o apoio pedagógico de um assistente técnico pedagógico na unidade escolar, pois a unidade não dispõe deste suporte. Maiores incentivos com disponibilização de cursos de formação continuada mais específicos das áreas de conhecimento, bem como sobre a escola do campo.

Para o professor (A) são necessários “Mais livros didáticos e materiais específicos para tais escolas. Incentivo e atividades praticas do cotidiano, com envolvimento de entidades (EPAGRI)”. Como sugestão para melhoria do rendimento escolar dos alunos, o professor da escola E responde que é preciso “Materiais didáticos que incentivem a aprendizagem dos educandos e espaços de recreação dinamizados que instigue a curiosidade e a participação dos alu-

nos.” Assim percebemos que além da baixa capacitação específica dos profissionais que atuam nas escolas de campo também, há pouco material para ser utilizado. Neste sentido, levantamos questionamentos: não há verba para as escolas do campo, para a apropriação dos materiais necessários? Como oferecer educação de qualidade e construir um mundo mais igualitário com tanto descaso com o povo do campo?

A ex-presidente da república Dilma Rousseff lançou um programa que “promete oferecer apoio técnico e financeiro às unidades da federação e implementar política de educação no campo”. O próprio Ministério da Educação reconhece que “23% da população rural do Brasil, com mais de 15 anos, é analfabeta e mais da metade não terminou o ensino fundamental” (ALCÂNTARA, 2012).

O plano nacional da educação (PNE) tem como meta de 2011 a 2020:

Elevar a escolaridade média da população de 18 à 24 anos de modo a alcançar mínimo de 12 anos de estudo para as populações do campo, da região de menor escolaridade no país e dos 25% mais pobres, bem como igualar a escolaridade média entre negros e não negros, com vistas a redução da desigualdade educacional.

Ao serem indagados sobre propostas para a melhoria da educação de campo, mais uma vez nos deparamos com a preocupação dos profissionais em relação a capacitação dos que ali atuam. Para o professor (B) “Ter mais pessoas capacitadas, assim há uma melhora na qualidade de ensino.” E o professor D salienta “Que incluam na grade curricular conteúdos (disciplinas) voltados a área do campo, com atividades práticas nessas disciplinas.” Se não está no currículo atividades voltadas para a educação de campo, o que está sendo trabalhado? Os conteúdos que estão sendo trabalhados seguem o mesmo padrão das escolas urbanas?

Segundo o documento da CONAE:

[...] a instituição educacional precisa ter uma relação permanente com a comunidade, construindo coletiva e participativamente o projeto político pedagógico (PPP) ou PDI, observando o seu entrelaçamento com outros espaços e setores da sociedade, especialmente com os movimentos sociais (negros/as, quilombolas, índios, mulheres, do campo, e LGBTT), dialogando com a realidade de cada segmento, incluindo-os/as no processo de democratização da produção do conhecimento. (BRASIL, 2010).

É como nos diz Arroyo (2012, p.229): “A diversidade está exposta e exige reconhecimento”. O reconhecimento dessa diversidade é tão necessário e se torna complexa com todos os desafios.

Outro aspecto importante a ser destacado é o local de residência dos professores, uma vez que apenas seis deles moram próximos da escola onde atuam. Os demais professores moram na cidade. Isso é preocupante e faz-se necessário a formação continuada voltada para a educação e escola do campo. Assim, teriam maior entendimento da educação do campo e da real situação e necessidades desses alunos.

As principais dificuldades encontradas na realização do trabalho escolar destacam-se, como elementos de maior gravidade, o envolvimento com a família e o relacionamento entre professores e direção da escola. Neste sentido, sentimos certa preocupação, pois entendemos que a escola e família precisam andar juntas para um bom desempenho escolar do aluno. Da mesma forma, a relação que o professor precisa manter com a direção, pois a ligação entre ambos é de fundamental importância no processo de ensino e aprendizagem da criança.

A pesquisa com os alunos das escolas teve como critério de escolha, a participação voluntária. A idade dos alunos variava entre nove e quinze anos, sendo estes do sexo feminino e masculino.

Ao serem questionados sobre o que mais eles gostam na escola onde estudam percebemos, que os alunos tem uma boa relação com os colegas e que gostam muito de estudar e aprender coisas novas. O aluno da escola (A) responde que gosta de “aprender novos conteúdos, colegas e professores”. Para o aluno da escola (E) “Eu gosto de ler” e da escola (B) “Eu gosto de tudo”. Podemos perceber que esses alunos não estão descontentes com a escola, pelo contrário, para eles está tudo muito bom.

Já ao serem questionados sobre o que eles não gostam, todos os alunos da escola (A) falaram sobre os computadores e goteiras no ginásio. “Os computadores que não funcionam”, “vidros quebrados, goteiras no ginásio, computador que não funciona.” Percebe-se que os problemas citados pelos alunos são de infraestrutura. É notório que algumas crianças sentem vontade de ir além do que tem na escola, buscar coisas novas, diferentes e destacam que deveriam “Acrescentar novas aulas como dança, canto, teatro, música.”. “Ter mais recursos, material, vídeos, excursões, etc.”. Sen-

do assim, a escola deve ter novos horizontes, proporcionar aos alunos cultura, lazer e descobrir novos talentos. E, é a escola, juntamente com seu currículo, que deve pensar nisso, ter um olhar mais inovador, diferenciado para esses alunos.

É como nos diz Molina (2012, p.592):

A efetiva promoção do direito à educação em todos os níveis de ensino para as populações do campo requer a adoção de políticas e programas que sejam capazes de traduzir, na prática da ação do Estado, os princípios de igualdade formal e da igualdade material determinados na Constituição Federal de 1988.

Os alunos demonstraram que gostam do trabalho do professor em sala de aula “sim, pois a cada dia aprendemos coisas novas.”, “sim porque são criativos.”, “sim, são muito inteligentes e profissionais.”. conforme analisamos as respostas percebemos que para os alunos o professor é uma pessoa maravilhosa que sabe muito e que muito tem a ensinar.

Percebemos assim, que mesmo os alunos gostarem de estudar em seus espaços escolares sentem a necessidade de melhorias, de ampliações e de pessoas que olhem para suas escolas. Para que isso aconteça não basta ter apenas vontade, mas sim atitudes que realmente façam a diferença nas escolas do campo. São necessárias políticas que atendam a educação e as escolas do campo. A fragilidade dessas políticas impactam de forma negativa na educação brasileira, principalmente na educação do campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisar e compreender o histórico das escolas do campo nos permite maior reflexão acerca das necessidades e anseios do povo das escolas de campo. Entendemos que precisamos de governantes que possam olhar para essas escolas e criar políticas públicas que venham ao encontro da comunidade camponesa. É preciso romper algumas barreiras, rotulações e estereótipos ao que se refere a estas escolas, para que assim possa se manter as escolas no campo.

Também precisamos entender que sem profissionais capacitados a qualidade das escolas do campo, bem como, a qualidade da educação não terá êxito. Se estes profissionais não estão preparados e não entenderem o que estes alunos realmente precisam não iremos efetivar uma boa qualidade de ensino.

É necessário investir na infraestrutura dessas escolas, como bibliotecas, espaços escolares que permitam momentos de ludicidade trazendo as crianças momentos de prazer juntamente com a aprendizagem. Educar no campo sem duvida nenhuma é educar para o campo sem deixar de levar em conta esse importante espaço que é de grande significado, não somente aos alunos que nele estudam, também para toda população que ali residem.

REFERENCIAS

ALCÂNTARA, Diogo. **Dilma anuncia lei para evitar fechamento de escolas no campo**. Brasília, 2012. Disponível em: <https://noticias.terra.com.br/educacao>. Acesso em: 11 de julho 2016

ARROYO, Miguel Gonzales. **Formação de educadores do campo**. In: CALDART, Roseli Salete, et al. (Org). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 359-365.

BOF, Alvana Maria. **A Educação no Brasil Rural**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

BRASIL. Câmara dos Deputados: **Comissão de Educação, Cultura e Desporto. Plano Nacional de Educação**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2002.

_____. Conae 2010, **Construindo o Sistema Nacional articulado de educação**: O plano nacional de educação, diretrizes e estratégias de ação. Disponível em http://pne.mec.gov.br/images/pdf/conae2010_doc_final.pdf. Acesso em 14 de junho de 2016.

CANÁRIO, Rui. Prefácio. In: CAVACO, **A escola no mundo rural: contributos para a construção de um objecto de estudo**. Educação, Sociedade & Culturas, Lisboa, n. 14, 2000.

LIBÂNEO, Jose Carlos. **Educação escolar**: políticas, estruturas e organização. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LOMBARDI, José Claudinei. SAVIANI, Dermeval (Orgs.). **Marxismo e Educação: Debates Contemporâneos**. 2^o Ed. Campinas, SP: Autores Associados: Histedbr, 2008

MARIN, Alda Junqueira. **Didática e trabalho docente**. Araraquara: Junqueira e Marin, 2005.

MOLINA, Mônica Castagna. **Políticas públicas**. In. CALDART, Roseli Salete, et al (Org). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

_____. SÁ, Lais Mourão. **Escola do campo**. In. CALDART, Roseli Salete, et al (Org). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p.324-331.

OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira de. CAMPOS, Marília. **Educação Básica do Campo**. In. CALDART, Roseli Salete, et al (Org). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p.237-244.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos, História da Educação Brasileira: A Organização Escolar. 19. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SANTOS, Leandro dos; SÃO JOSÉ, Elisson Souza de; SAMPAIO, Dilson Gonzaga; **A concepção de educação do campo no cenário das políticas públicas da sociedade brasileira**. Disponível em <http://midia.unit.br/enfope/2013/GT4/REFLEXOES_HISTORIA_EDUCACAO_CAMPO_BRASIL.pdf> Acesso em: 22 de março 2015.

SOUZA, Maria Antônia de; MARCOCCIA, Patrícia Correia de Paula. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v.20, n.36, jul./dez.2011.

TOLEDO, Maria Rita de Almeida. 1995. Fernando de Azevedo e a Cultura Brasileira ou as aventuras e desventuras do criador e da criatura. São Paulo, PUC. (Dissertação – Mestrado em Educação) apud. SANTOS, Leandro dos, SÃO JOSÉ, Elisson Souza de, SAMPAIO, Dilson Gonzaga; **A concepção de educação do campo no cenário das políticas públicas da sociedade brasileira**. Disponível em <http://midia.unit.br/enfope/2013/GT4/REFLEXOES_HISTORIA_EDUCACAO_CAMPO_BRASIL.pdf> Acesso em: 22 de março 2015.

AVALIAÇÃO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO: UMA ANÁLISE DO MUNICÍPIO DE VIDEIRA

Camila Regina Rostirola

Lucimere Tonello

coord.pedagogica@videira.sc.gov.br

Eixo 4 - Políticas e Gestão educacionais

Categoria Pôster

RESUMO

O texto analisa os resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) das escolas pertencentes a rede pública do município de Videira. Os procedimentos metodológicos compreendem apresentação dos resultados em leitura, escrita e matemática, bem como análise comparativa dos dados levantados considerando os escores obtidos nos biênios de 2013 e 2014. Os resultados buscam evidenciar que, as escolas integrantes da rede pública apresentam avanços significativos nos seus indicadores, mormente, no que tange aos que competem a proficiência em língua portuguesa.

Palavras Chave - INDICADORES. ANA. REDE PÚBLICA

INTRODUÇÃO

No ano de 2013, com vistas a avaliar os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e Matemática foi criada a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), trata-se de uma avaliação de caráter censitário direcionada para unidades escolares e estudantes matriculados na fase final do Ciclo de Alfabetização e insere-se no contexto de atenção voltada à alfabetização prevista no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), (BRASIL, 2013).

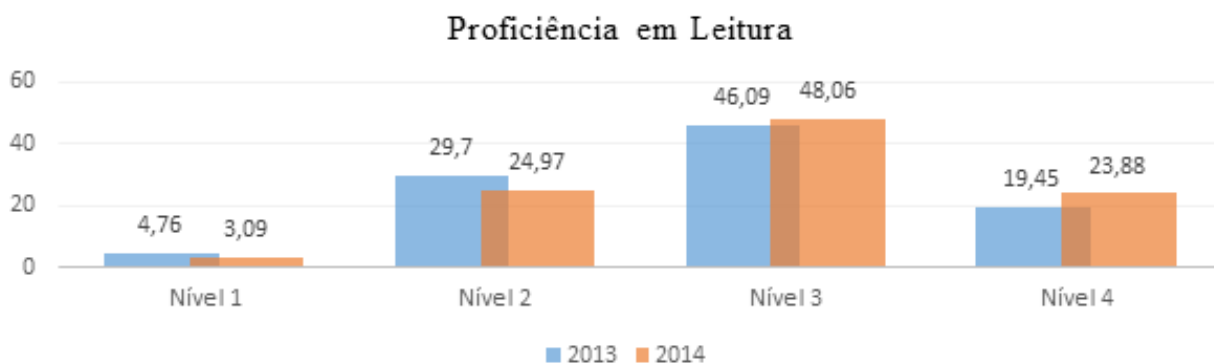
Nessa via, tendo em vista o objetivo de analisar os indicadores obtidos na ANA, pelas escolas integrantes da rede pública do município de Videira, passemos a apresentação dos resultados alcançados por nível de proficiência em leitura, escrita e matemática nos anos de 2013 e 2014.

AVALIAÇÃO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO

Um indicador “é uma medida em geral quantitativa, dotada de significado social, usada para substituir, quantificar ou operacionalizar um conceito social abstrato, de interesse teórico (para pesquisa acadêmica) ou programático (para a formulação de políticas)” (JANUZZI, 2001, p. 15). Dessa forma, analisar indicadores pode auxiliar na compreensão dos escores educacionais, assim como, consubstanciar as discussões acerca da melhoria da qualidade de ensino no ciclo de alfabetização.

Estudo empírico realizado nas escolas pertencentes à rede pública, sejam estas municipais e estaduais evidencia os avanços obtidos no que tange aos indicadores educacionais, principalmente, em língua portuguesa. O gráfico 1 e 2 ilustram, respectivamente, os níveis de proficiência em leitura e escrita.

Gráfico 1 – Proficiência em leitura da rede pública de Videira.



Fonte: Inep (2014).

Gráfico 2 – Proficiência em escrita da rede pública de Videira.



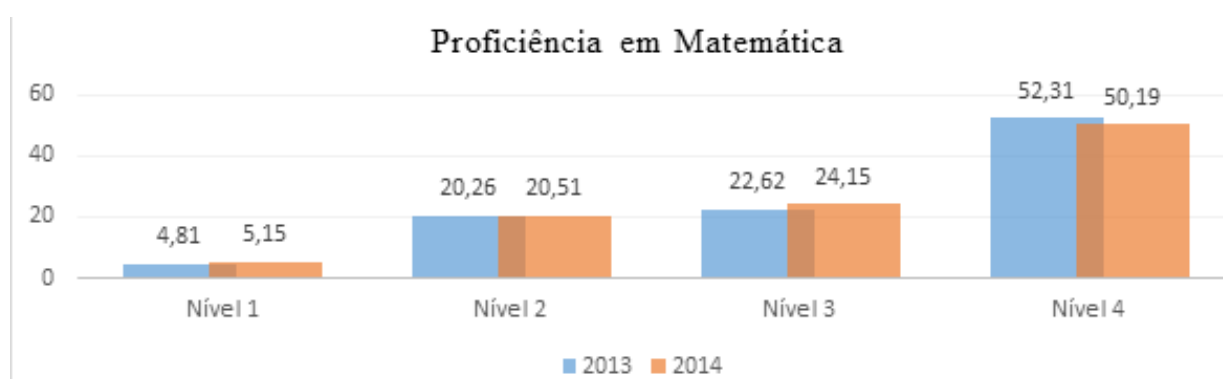
Fonte: Inep (2014)

“A matriz de Língua Portuguesa está organizada em dois eixos estruturantes: o da Leitura e o da Escrita, abrangendo diferentes níveis que vão desde a avaliação da leitura e escrita de palavras até a avaliação da leitura e escrita de textos” (BRASIL, 2013, p. 16). Destarte, em cada nível da escala estão listadas as habilidades que os estudantes deveriam desenvolver, sendo estas, “ordenadas de forma cumulativa de acordo com o grau de complexidade. Isto quer dizer que quanto mais alto o posicionamento na escala, maior o número e complexidade de habilidades demonstradas pelos estudantes”. (OLIVEIRA, 2012, p. 171).

Conforme evidenciam os dados, ao equiparar-se os biênios de 2013 e 2014 percebe-se avanços no que tange aos indicadores de leitura e principalmente em escrita, uma vez que as escolas conseguiram reduzir o percentual de alunos nos níveis mais baixos e, conseqüentemente sobrepujar nos níveis mais elevados da escala.

O gráfico 3 apresenta os resultados na disciplina de matemática.

Gráfico 3 – Proficiência em matemática da rede pública de Videira.



Fonte: Inep (2014).

Os indicadores de proficiência são mais dispares, uma vez que os dados demonstram oscilações entre os biênios de 2013 e 2014 e entre os vários níveis da escala. Pode-se observar um pequeno acréscimo no percentual de alunos no nível 1 e um decréscimo no nível 4, o que necessita um olhar mais atento, haja vista a possibilidade de queda nos escores educacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados obtidos pelas escolas pertencentes a rede pública do município de Videira, nos anos de 2014 e 2015, apontam um quadro de significativas melhoras, mormente, em língua portuguesa (leitura e escrita). No que tange a disciplina de matemática, faz-se necessário um olhar mais atento uma vez que houve um decréscimo no percentual de alunos no nível 4 e um acréscimo no nível mais baixo da escala.

Cabe salientar que melhorar as condições de ensino-aprendizagem requer mais do que simplesmente obter bons resultados em avaliações externas, ainda que essas avaliações possam representar um importante instrumento de aferição desse processo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Avaliação Nacional da Alfabetização ANA: documento básico. Brasília, 2013.

INEP. **Resultados ANA, 2013 e 2014**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/ana/resultados>. Acesso em 08 ago. 2016.

JANNUZZI, P.M. **Indicadores sociais no Brasil: conceitos, fontes e aplicações**. Campinas: Alínea/PUC-Campinas, 2001

OLIVEIRA, Ana Paula de Matos. **Avaliação e regulação da educação: a Prova Brasil como política de regulação da rede pública do Distrito Federal**. Brasília: Líber Livro, 2012.

TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS NEOPRODUTIVISTAS NA PRÁTICA EDUCATIVA: DIÁLOGOS E REFLEXÕES

Elina Renilde de Oliveira Ribeiro – Unoesc
elinalameira@hotmail.com

Bolsista Fapesc

Eixo 4. Políticas e gestão educacionais
Comunicação oral

RESUMO

Este estudo analisa as tendências pedagógicas neoprodutivistas que orientam a prática educativa nas escolas *públicas* no período pós anos 90, com base nos elementos que constituem a atividade docente. O enfoque metodológico é qualitativo e bibliográfico, baseado nas releituras de autores como Saviani, Cury e Cunha e Kuenzer. Nessa perspectiva, aborda aspectos conceituais das propostas pedagógicas neoliberais nas práticas dos professores, como o neoescolanovismo, o neocontrutivismo e o neotecnismo, considerando que o educador deve conhecê-la, e mais especificamente, servir-se daqueles referenciais que venham a contribuir para a construção de um alicerce pedagógico próprio.

Palavras-chave: Educação brasileira. Neoliberalismo. Pedagogias Neoprodutivistas. Prática educativa.

1 INTRODUÇÃO

Refletir sobre as tendências pedagógicas é de fundamental importância, uma vez que contribuem para a condução de um trabalho docente mais consciente. O conhecimento dessas tendências e perspectivas de ensino por parte dos professores constitui fator central para a realização de uma prática docente significativa, haja vista que possibilitam iluminar o trabalho do educador.

O que se pretende neste trabalho é justamente trazer à tona essa questão, erguendo a bandeira do debate sobre as tendências pedagógicas contemporâneas que se apresentam investidas do novo (neoescolanovismo, neocontrutivismo e neotecnismo), porém embebidas do pensamento da velha pedagogia tradicional, arbitrária que parte da lógica da escola como empresa. Vale dizer que o ideário neoliberal alia a premissa das liberdades individuais à diminuição das funções do Estado¹.

O procedimento metodológico adotado seguiu uma abordagem qualitativa e teve por base a pesquisa bibliográfica, destacando-se as contribuições de Saviani (2007 e 2010), Cury e Cunha (2015) e Kuenzer (2005 e 2007).

O artigo está estruturado em três partes principais. Na primeira buscamos apresentar o cenário político econômico da educação brasileira a partir dos anos 90 e, ainda, as ideias pedagógicas contra-hegemônicas correntes do período. Já na segunda parte, abordamos as tendências pedagógicas neoprodutivistas na prática educativa, com destaque para alguns marcos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e o neoescolanovismo na educação brasileira; a postura do professor frente à proposta pedagógica neocontrutivista e o Neotecnismo e a prática pedagógica. Por fim, na última parte são apresentadas as considerações conclusivas do trabalho.

2 CENÁRIO POLÍTICO-ECONÔMICO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA (PÓS 1990)

Promulgada em 1988, a nova Carta Magna forneceu arcabouço institucional necessário às mudanças na educação brasileira. Simultaneamente, iniciavam as discussões em torno do projeto de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, cujo primeiro projeto foi delineado por Dermeval Saviani. No entanto, o Projeto aprovado em 1996 (LDB 9.394) não correspondeu às aspirações alimentadas em quase duas décadas.

Dessa forma, o consenso construído nos anos 1980 serviu de alicerce para os novos consensos dos anos 1990, pois a apropriação operada não era suficiente aos interesses do governo, logo deveria ser ressignificada (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007). Desse modo, a educação era entendida como ponte de ligação entre passado e futuro, campo de negociações e trocas, tornando-se uma máquina dos entendimentos entre capital e trabalho, pois, o que acontece é a transposição de termos, discursos, palavras. A participação da sociedade civil parece cair no esquecimento e

¹ Segundo Boneti e Batistela (2011, p. 328), "(...) desloca-se o indivíduo como elemento social sob a proteção do Estado para a responsabilidade do próprio indivíduo, acentuando nas capacidades e responsabilidades individuais a construção do acesso ao trabalho e demais bens e saberes socialmente construídos".

em seu lugar ganha ênfase a articulação com empresários e ONGs. Em vez de descentralização da gestão, tem-se a desconcentração da responsabilidade do Estado; autonomia é substituída pela liberdade de captação de recursos; igualdade pela equidade; cidadania crítica por cidadania produtiva; formação do cidadão por atendimento ao cliente; melhoria da qualidade por adequação ao mercado e, finalmente, o aluno passa a ser entendido como o consumidor. A escola deve ser administrada como uma empresa pronta a satisfazer o cliente (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 44).

Os anos noventa do século passado viriam consolidar a crise do Estado de Bem-Estar e a necessidade de novos padrões de regulação para a estabilização da economia, fatores apontados como necessários para a expansão do capital.

Nesse processo agigantam-se as teses do Estado mínimo e do livre mercado como regulador das relações sociais. Período de abertura democrática, que ocorreu a reconfiguração do modelo produtivista resultando na Reforma do Estado. Partindo desse pressuposto, o ideal neoprodutivista requer a educação moldada com objetivos mercantis, bem delimitados pelos dirigentes capitalistas. Assim encontrava-se o cenário mundial. Consequentemente, no Brasil também acontecia um movimento de democratização do Brasil e nele o de defesa da escola pública.

Consoante os estudos de Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p. 40-41), cinco lineamentos sintetizam o novo projeto de educação desejado pelo movimento dos educadores brasileiros nas décadas 70 e 80, a saber: 1º) melhoria da qualidade da educação, que vai desde a permanência do aluno na escola, programas de merenda, de livro didático e de transporte até às alterações de currículo; 2º) valorização e qualificação dos profissionais de educação, entendido, principalmente como plano de carreira e piso nacional unificado; 3º) democratização da gestão, no que se refere a efetivação de uma gestão participativa, descentralizada administrativa e pedagogicamente, e ainda a eleição direta e secreta para escolha de diretor; 4º) financiamento da educação, tendo verbas públicas exclusivas para a escola pública, com transparência e aumento de recursos; e por fim, 5º) ampliação da escolaridade obrigatória, ou seja, da creche ao ensino médio (de 0 a 17 anos).

Se nos séculos XVII, XVIII e XIX as propostas educacionais conduziam-se pelos fundamentos filosóficos e didáticos. Nos séculos XX e XXI, a ênfase se desloca para os métodos de aprendizagem, estabelecendo o primado dos fundamentos psicológicos da educação.

Ademais, Frigotto (2010), após reconstituir a lógica interna e a gênese histórica da teoria do capital humano, mostra que a escola não é produtiva a serviço dos cidadãos, como previram os precursores da teoria do capital humano. Explica, ainda, que ela não é produtiva a serviço exclusivo do capital como se referiam os críticos (reprodutivistas) da citada teoria. E, muito menos improdutiva, como quiseram os críticos da crítica à teoria do capital humano. Entretanto, o autor ressalta que tal teoria aparece ressignificada ao novo momento histórico.

Se por um lado, no caso brasileiro, o mundo produtivo apresenta-se sob a égide neoliberal, trazendo consigo uma ressignificação da noção de cidadania e o discurso da inclusão cobrando da educação um novo “papel”, o da objetividade, da preparação para o consumo e para a “eficiência” no trabalho, etc., por outro lado, esta dinâmica de movimentos inter-relacionados e contraditórios impõe questões novas sobre a própria racionalidade tradicional (BONETI e BATISTELA, 2011, p. 333).

Desta forma, o que se impõe ao trabalhador já não depende da iniciativa do Estado, mas é de responsabilidade do cidadão a sua preparação, já que a ele cabe ser detentor do mérito que o leve a se destacar. Diante desse novo contexto, a teoria do capital humano foi refuncionalizada e é nessa condição que determina a produtividade na educação. Eis por que a concepção produtivista, cujo predomínio na educação brasileira se iniciou na década de 1960, com adesão à teoria do capital humano, mantém a hegemonia nos anos de 1990, assumindo a forma de neoprodutivismo.

A referida refuncionalização se faz presente nos prefixos “neo” e “pós”, dando origem a expressões como neoconstrutivismo, pós-estruturalismo, neo-escolanovismo, neotecnicismo, pós-construtivismo. Aparecem, também, novas expressões como pedagogia da qualidade total, teoria do professor reflexivo e pedagogia das competências (SAVIANI, 2010, p. 436). Desse modo, encontramos as influências dessas ideias pedagógicas contra hegemônicas nas escolas brasileiras.

As teorias crítico-reprodutivistas participam do movimento contra-hegemônico, pois, identificam as formulações pedagógicas contra-hegemônicas ou as “pedagogias de esquerda”, objetivando formular diretrizes que orientem a prática pedagógica. Estas teorias surgiram na década de 1980 como necessidade de se construir pedagogias contra a hegemonia posta.

Acerca disso, é importante destacar que a década de 1980 foi marcada por um vigoroso movimento organizativo-sindical, cuja estrutura pode ser caracterizada de duas formas distintas: preocupação com o significado social e

político da educação, pela busca da escola pública de qualidade voltada às necessidades da classe trabalhadora; e preocupação com o aspecto econômico-corporativo, de caráter reivindicativo (fenômeno das greves).

Pelo avanço do processo de organização e pelo aumento da produção científica e de sua divulgação, a área da Educação atingiu, na década de 1980, um nível de amadurecimento que lhe possibilitou a conquista do respeito e reconhecimento da comunidade científica representada pela SBPC (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência) e pelas agências federais de fomento à pesquisa e ao ensino: CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico); CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e FINEP (financiadora de Estudos e Projetos). O mesmo ocorreu com as fundações de amparo à pesquisa dos diferentes estados, como a FAPESP, FAPEMIG, FAPERJ e FAPERGS (SAVIANI, 2010).

Segundo Saviani (2010, p. 410) duas modalidades de propostas contra-hegemônicas surgem no cenário da educação brasileira. A primeira centrada no saber do povo e na autonomia de suas organizações, preconizava uma educação autônoma. Inspirava-se na concepção libertadora de Paulo Freire, estando próxima da Igreja em afinidade com a “teologia da libertação” e ainda nas ideias libertárias da tradição anarquista. A segunda, pautava-se pela centralidade da educação escolar, valorizando o acesso das camadas populares ao conhecimento sistematizado. Encontrou na Revista ANDE um canal de expressão e comunicação, aglutinando representantes de orientação teórica predominante no marxismo, porém com diferentes aproximações: uns mantinham como referência a visão liberal, e outros, com base no materialismo histórico, buscavam articular a educação com uma concepção que se contrapunha à visão liberal.

Em termos teórico-pedagógicos surgiram tentativas de elaborar propostas possíveis de orientar a prática educativa numa direção transformadora, como as Pedagogias da educação popular (centrada no saber do povo), que advogavam uma educação do povo e pelo povo, para o povo e com o povo, utilizando a categoria “povo” em lugar de “classe”. No entanto, perderam boa parte do vigor e entusiasmo que demonstravam na década de 1980. Sua maior manifestação, na década de 1990, foi a proposta Escola Cidadã, do Instituto Paulo Freire.

Outras propostas foram as Pedagogias da prática (centrada no saber do povo), as quais se nutriam da concepção libertária com princípios anarquistas e adotavam o conceito de classe. Dessa forma emergiu, em 1994, a Escola Plural (Prefeitura de Belo Horizonte) sob a coordenação de Miguel Arroyo, configurando uma nova concepção de educação que atribui à escola, entre outras funções, o desenvolvimento das aprendizagens fundamentais: aprender a aprender, aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a ser.

As ideias da Pedagogia crítico-social dos conteúdos (centrada na educação escolar) foram formuladas por José Carlos Libâneo e apresentadas no Livro “Democratização da escola pública”, em 1985. Inspirou-se em que sustenta a “primazia dos conteúdos” como critério para distinguir uma pedagogia progressista de uma conservadora, reacionária (SNYDERS, 1978 *apud* SAVIANI, 2010, p. 414). Libâneo deu sequência, na década 1980, aos seus estudos e atividades nos campos da pedagogia e da didática, não retomando, a Pedagogia crítico-social dos conteúdos.

Há, ainda, a pedagogia histórico-crítica, tributária da concepção dialética, e com fortes afinidades no que se refere às suas bases psicológicas, com a psicologia histórico-cultural de Vigotski. A prática social põe-se como ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa. Essa pedagogia permaneceu atuante na forma de resistência à onda neoconservadora de apelo ufanista às novas tecnologias (SAVIANI, 2010, p. 422). Na década de 1990, com a ascensão dos governos ditos neoliberais, promovem-se reformas educativas em nível mundial, caracterizadas pelo neoconservadorismo. Nesse contexto, o conseqüente refluxo dos movimentos progressistas refletiu-se no grau de adesão às pedagogias contra-hegemônicas.

3 TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS NEOPRODUTIVISTAS NA PRÁTICA DOCENTE

Para se entender a atual política educacional que vigora no país faz-se necessário entender o processo que levou às transformações ocorridas principalmente a partir da década de 1990. Conforme Saviani (2007), foram as mudanças ocorridas a partir da década de 1970 em alguns países centrais que reconfiguraram o liberalismo que, na superestrutura social, busca a refuncionalização da cultura produtivista.

A publicação do livro de Lyotard, “A condição pós-moderna”, em 1979, coincide com a revolução da informática, apontando para outro momento. E em termos econômicos-políticos, a denominação que se generalizou é “neoliberalismo”, política mundial após a ascensão de Margaret Thatcher, na Inglaterra, que governou entre 1979 e 1990, e de Ronald Reagan, nos Estados Unidos (1981 a 1989). No que se refere à América Latina², o consenso implicava em

² De acordo com Nardi (2011, p.47), “Com a eleição do presidente Collor, o ano de 1990 marcou a ruptura do padrão interventivo do Estado na economia. A partir daquele ano, as medidas definidas pelo ‘consenso de Washington’ passaram a ser implementadas no Brasil”.

equilíbrio fiscal por meio de reformas administrativas, trabalhistas e previdenciárias, com objetivo de cortar de gastos públicos (SAVIANI, 2010, p. 427).

O autor afirma que, nessa fase, como decorrência da transição do fordismo para o toyotismo, as tendências pedagógicas no Brasil expressam-se no neoprodutivismo, nova versão da teoria do capital humano, o que acaba desaguando na pedagogia da exclusão. Enquanto orientação pedagógica, o neoescolanovismo recupera a bandeira do aprender a aprender e o neoconstrutivismo reordena concepção psicológica do aprender como atividade construtiva do aluno. O Estado imprime uma forma de organização às escolas buscando obter o máximo de resultados com os recursos destinados à educação. Para tanto, são mobilizados instrumentos como a pedagogia da qualidade total e a pedagogia corporativa.

3.1 O MANIFESTO DOS PIONEIROS E O NEOESCOLANOVISMO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Em 2012, o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*³, dirigido ao povo e ao governo, completou 80 anos. Esse documento é símbolo de um legado que, impregnado pelas tensões das convicções políticas de seus signatários, afirma a luta e o debate em torno da democratização do acesso à escola pública. Paschoal Lemme (1984) citado por Nunes (2015, p. 52) ressaltou algumas características fundamentais desse documento que expressa o desejo da atual educação brasileira.

[...] a concepção de educação integral para todas as classes sociais; a educação como direito dentro do princípio democrático de igualdade de oportunidades para todos; o dever de o Estado assegurar esse direito, tornando-se, assim, a educação uma função essencialmente pública; a escola única, obrigatória pelo menos até os 18 anos de idade, gratuita, leiga, em regime de igualdade para os dois sexos; a adoção pelo Estado de uma política global e nacional para todos os níveis e modalidades de educação e ensino; a adoção do princípio da descentralização administrativa; métodos, processos e avaliação da aprendizagem concebidos à luz das conquistas das Ciências Sociais, da Psicologia e das técnicas pedagógicas; a constituição de um sistema de educação a partir de planos definidos do jardim da infância à universidade; a formação do professorado num espírito de unidade.

Decerto que, entre todas as bandeiras defendidas pelo movimento escolanovista estava a defesa de uma escola única, pública, gratuita, obrigatória e, principalmente, laica, para que todos os brasileiros tivessem acesso à educação de qualidade. O ideal escolanovista defendia, “Uma pátria educadora, [...] demanda espírito crítico e científico, sendo ambos resultantes do notável poder da curiosidade” (CURY e CUNHA, 2015, p. 13).

Nesse contexto, o Manifesto é atual porque possibilita uma série de releituras, assim como a produção do conhecimento a partir do que defende. É conclusivo em suas propostas e aberto a múltiplas interpretações. Suas ideias são novas e latentes diante da época vigente. Em suma, o Escolanovismo nasceu no movimento renovador e apresenta uma preocupação marcante com o aspecto político-social da educação, como mecanismo de formação do cidadão crítico e consciente de seus direitos e deveres.

Partindo desse pressuposto, Ferraz et al (2012, p. 287) assinala que deve-se questionar, pesquisar e aplicar o “pioneirismo de uma nova escola”, ou seja, refletir como a educação pública e gratuita pode vir a se desenvolver a partir das propostas alternativas de educação que surgiram às avessas, “[...] pesquisar iniciativas de inovação administrativa e pedagógica já em processo, (uma nova teoria surge à base de uma prática social nova)”. É fundamental que se oriente por caminhos que apontem para uma educação mais igualitária.

Com efeito, a orientação pedagógica do neoescolanovismo⁴, indicou as etapas pedagógicas das ideias que orientam as reformas educativas desenvolvidas desde a década de 1990 e foram difundidas em vários espaços escolares e não escolares.

³ Os textos reunidos nesta publicação foram escritos para comemorar os oitenta anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932. O manifesto continua vivo, o que é ótimo e também uma pena. É pena porque nem tudo o que seus autores defenderam se realizou e é ótimo porque mostra a pujança de sua reflexão (CURY e CUNHA, 2015, p. 12).

⁴ Saviani (2010, p. 431), lembra que a bandeira erguida do “aprender a aprender”, tão difundida na atualidade nos leva ao cerne das ideias pedagógicas escolanovistas, que significava adquirir conhecimentos por si mesmo

⁴ Diferentemente, na situação atual, o “[...] aprender a aprender liga-se à necessidade de constante atualização exigida pela necessidade de ampliar a esfera da empregabilidade” (p. 432).

3.2 POSTURA DO PROFESSOR FRENTE À PROPOSTA PEDAGÓGICA NEOCONSTRUTIVISTA

De acordo com Saviani (2010, p. 435), “o entendimento de que a fonte não está na percepção, mas na ação, conduz à conclusão de que a inteligência não é um órgão que imprime, que reproduz os dados da sensibilidade, mas que constrói os conhecimentos”. Segundo o autor, o construtivismo de Piaget desde sua origem possui afinidades com o escolanovismo, na década de 1990 o construtivismo orientou reformas educacionais em vários países, orientando também as práticas escolares. Ao ser apropriado nesse novo contexto transforma-se, configurando-se como neoconstrutivismo.

Assim, o neoconstrutivismo funde-se com o neopragmatismo e as competências resultam assimiladas às formas de adaptação do comportamento humano ao meio material e social. O termo aprender a aprender, está articulado a aspectos como a transferência do eixo do processo educativo do lógico para o psicológico, de conteúdos para métodos. O professor é o mediador da aprendizagem e o foco está em aprender a estudar, a buscar conhecimentos. Desse modo, a Pedagogia das competências apresenta-se como substituta da Pedagogia do Aprender a Aprender, “cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas” (SAVIANI, 2010, p. 437).

Nessa acepção, o relatório Jacques Delors, publicado pela UNESCO em 1996, trazia linhas orientadoras para a educação mundial no século XXI numa perspectiva neoconstrutivista. No Brasil, a obra foi publicada em 1998, fazendo às vezes de um documento destinado a repensar a educação brasileira, de acordo com o então ministro da educação Paulo Renato Costa Souza. A partir das orientações do relatório foram elaborados os PCNs que serviram de base para a construção dos currículos das escolas do país.

3.3 O NEOTECNICISMO E A PRÁTICA EDUCATIVA

O neotecnismo caracteriza-se pelo deslocamento e controle do processo para os resultados, pois avaliação dos resultados é garantia de eficiência e produtividade. O Estado cria agências reguladoras, promulga a LDB e tem a responsabilidade de avaliar o ensino em todos os níveis, compondo um sistema nacional de avaliação, distribuição de verbas de acordo com o resultado na avaliação, conforme critérios de eficiência e produtividade.

O neotecnismo alimenta a busca pela “qualidade total” na educação e o fortalecimento da “pedagogia corporativa”. No que se refere à “Qualidade total”, vale dizer que, no âmbito empresarial, significa vestir a camisa da empresa e gerar competição entre os trabalhadores para atingir grau máximo de eficiência e produtividade. A extensão dessa tendência para as escolas leva a se considerar quem ensina como sendo prestador de serviço, já os que aprendem são clientes e a educação constitui produto produzido com qualidade variável. Configura, pois, uma nova corrente pedagógica: a pedagogia corporativa.

Lembremos que na tendência pedagógica tecnicista, o aluno e o professor ocupam uma posição secundária, porque o elemento principal é o sistema técnico de organização da aula e do curso. Orientados por uma concepção mais mecanicista, os professores brasileiros entendiam seus planejamentos e planos de aulas centrados apenas nos objetivos e sua operacionalização de forma minuciosa. Faz parte ainda desse contexto tecnicista o uso abundante de recursos tecnológicos e audiovisuais, sugerindo uma modernização do ensino (LUCKESI, 1994, p. 60-61).

De modo geral, podemos dizer que essa ordem econômica atual, denominada pós-fordista e pós-keynesiana, assenta-se na exclusão. Pois, num primeiro sentido ela admite que, na atualidade, não há lugar para todos. Num segundo momento, nesse processo produtivo dispensa-se também a mão de obra. Configura-se, então, uma verdadeira “pedagogia da exclusão” que, nas palavras de Saviani (2010, p. 431), “prepara os indivíduos para, mediante sucessivos cursos dos mais diferentes tipos, se tornarem cada vez mais empregáveis, visando a escapar da condição de excluídos”.

Hoje não podemos de modo algum negar a expansão escolar, nem podemos deixar de reconhecer que um novo “perfil de aluno” adentra a escola. É aquele perfil que exige a escola em função da cidadania, não só porque ele é um cidadão, mas fundamentalmente porque é um trabalhador, que cria a riqueza da Nação. Enquanto o discurso tecnocrata quer maximizar a relação escola/emprego numa visão de racionalidade produtiva, o trabalhador quer ser um cidadão de primeira classe exatamente porque trabalha (FERRAZ *et al*, 2015, p. 284).

A concepção pedagógica produtivista postula que a educação é um bem de produção e não apenas um bem de consumo. Tem, pois, importância decisiva no processo de desenvolvimento econômico. As análises que serviram de base a essa concepção foram sistematizadas, principalmente, na teoria do capital humano, cuja base filosófica se expressa pelo positivismo na versão estrutural-funcionalista.

A referida concepção se desenvolveu a partir das décadas de 1950 e 1960, tornando-se orientação oficial no Brasil sob a forma da pedagogia tecnicista⁵. E, mesmo com o refluxo do tecnicismo a partir do final dos anos 80, permaneceu como hegemônica, assumindo novas nuances, inclusive quando, na década de 1990, a organização do ensino tendeu a se pautar predominantemente pelo cognitivismo construtivista. O caráter produtivista dessa concepção pedagógica tem uma dupla face: a externa, que destaca a importância da educação no processo de produção econômica; e a interna, que visa dotar a escola do máximo de produtividade maximizando os investimentos nela realizados pela adoção do princípio da busca constante do máximo de resultados com o mínimo de dispêndio.

Nessa concepção, a ideia do professor, entendido como executor de trabalho pedagógico, dista dos princípios defendidos pela ANFOPE (2004) para a organização curricular dos cursos de formação docente, ou seja, não necessitam de uma formação para o humano, nem de sólida formação teórica, muito menos de desenvolvimento do compromisso social e político da docência ou, da reflexão sobre a sua própria formação e suas condições de trabalho. (PRAZERES, 2011).

Em consequência, a diretiva neoliberal é a oferta cursos flexibilizados, focalizados e aligeirados, no intuito de atender às necessidades do mercado. Segundo Prazeres (2011, p. 8), é a de um “[...] profissional de educação flexível, capaz de saber fazer e educar também para o *saber fazer*, utilizando, preferencialmente, técnicas capazes de desenvolver competências e habilidades”.

No Brasil, esta diferenciação correspondeu à oferta de escolas de formação profissional e escolas acadêmicas, que atendiam populações com diferentes origens de classe, expressando-se a dualidade de forma mais significativa no nível médio, restrito, na versão propedêutica, por longo período, aos que detinham condições materiais para cursar estudos em nível superior. A delimitação precisa das funções operacionais, técnicas, de gestão e de desenvolvimento de ciência e tecnologia, típicas das formas tayloristas/fordistas de organizar o trabalho, viabilizava a clara definição de trajetórias educativas diferenciadas que atendessem às necessidades de disciplinamento dos trabalhadores e dirigentes (KUENZER e MACHADO, 2007, p. 1156).

Desse modo, na concepção neoliberal não há necessidade de formação para os profissionais que trabalham em setores de base. Ainda de acordo com Kuenzer e Machado (2007, p. 1169), “Ser flexível, para estes trabalhadores, significa adaptar-se ao movimento de um mercado que inclui/exclui, segundo as necessidades do regime de acumulação”. Ou seja, a competência, nos pontos desqualificados das cadeias produtivas, resume-se ao conhecimento tácito, demandado pelo trabalho concreto.

Saviani (2010, p. 439) recorre a duas expressões de análise, antes empregadas por Acácia Kuenzer, para ilustrar o resultado das iniciativas: “exclusão includente” e “inclusão excludente”. Os mecanismos de inclusão de mais estudantes no sistema escolar, tais como “a divisão do ensino em ciclos, a progressão continuada, as classes de aceleração”, que mantêm as crianças e os jovens na escola sem a contrapartida da “aprendizagem efetiva”, permitem a melhoria das estatísticas educacionais, mas a clientela continua excluída do mercado de trabalho e da participação ativa na vida da sociedade. Consuma-se, desse modo, a “inclusão excludente”.

O autor Saviani segue afirmando que, atualmente, o neotecnicismo se faz presente alimentando a busca da qualidade total na educação e a inserção da pedagogia corporativa. Nessa lógica, o educador passa a ser o treinador, a educação passa de exploração do conhecimento para doutrinação, convencimento e treinamento para a eficácia dos agentes que atuam no mercado.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em face do exposto, concluímos que as transformações materiais que marcaram a passagem do fordismo para o toyotismo, geraram as ideias pedagógicas ocorridas na última década do século XX no Brasil, expressas pelo

⁵ De acordo com Franzone e Mesquita (2014, p. 89), “O reconhecimento da educação como serviço contrasta com a ideia de educação como direito. Essa concepção de educação como mercadoria, colocada num plano cuja lógica a apreende tão-somente como uma oportunidade de lucro, reduz o estudante à condição de cliente e promove danosas implicações na questão da qualidade”.

neoprodutivismo, a nova versão da teoria do capital humano e determinam uma orientação educacional: a pedagogia da exclusão.

O neoescolanovismo retoma o aprender a aprender, que reordena o neoconcretismo que se objetiva no neotecnicismo enquanto organização das escolas, por meio de um Estado que busca maximizar os resultados de seus investimentos na educação, utilizando-se para isso da pedagogia da qualidade total e da pedagogia corporativa.

Kuenzer (2005) caracteriza a concepção pedagógica atual como uma exclusão includente, à medida que inclui os estudantes no sistema escolar em cursos de diferentes níveis e modalidades sem padrões de qualidade exigidos para o ingresso no mercado de trabalho, melhora estatísticas educacionais, atingindo metas sem aprendizagem efetiva. Assim, embora incluídos no sistema escolar os sujeitos permanecem excluídos do mercado de trabalho e da participação ativa na sociedade.

Em suma, entendemos que as diferentes tendências pedagógicas se fazem presentes, ao mesmo tempo, nas práticas educativas das escolas brasileiras, embora as circunstâncias deem força e expressão a alguma delas. Pensando assim, se anteriormente o professor tinha uma cabeça tradicional, nas décadas de 1970 a 1980, solicitaram mudanças: agora ele é um escolanovista. Depois disseram-lhe que deveria ser eficiente e produtivo e que, para tanto, era necessário planejar, racionalizar. Já não era mais o processo pedagógico que ditava o ritmo da educação. Assim, o professor ia se ajustando às demandas das políticas educacionais vigentes.

Os anos passaram e agora, o professor passa de vítima a réu, pois é visto como um porta-voz dos interesses dominantes. Ao longo da década de 1980, as pedagogias contra-hegemônicas tentaram minimizar a situação do professor. Mas, não conseguiram.

Nos anos de 1990, o império do mercado, com as reformas de neoconservadoras, continuaram solicitando ao professor que fosse eficiente e produtivo, sendo chamado a permanecer em constante aperfeiçoamento profissional, num permanente processo de aprender a aprender. Agora, a chamada da vez é a formação aligeirada e flexível. É necessário que se torne competente nas pedagogias da “inclusão excludente”, do “aprender a aprender” e da “qualidade total”. É preciso participar do Projeto Político Pedagógico (PPP), visitar as casas dos alunos e auxiliar a gestão da escola.

E aquele professor que na década de 1980 reivindicava mais participação na escola, agora se esconde, exime-se de participar, pois, devido à sobrecarga de trabalho (trabalha em 3, 4 escolas para completar a carga horária e ter um salário suficiente para sobreviver), tem salas superlotadas e se questiona, se angustia, já que não encontra forças para participar de tantas atividades extra classes.

De fato, independentemente da tendência pedagógica dos professores, como o neoescolanovismo, o neocontrutivismo e o neotecnicismo, cabe ao professor conhecê-las mesmo que para negá-las, mas de forma crítica e consciente, e mais especificamente, servir-se daqueles referenciais que venham a contribuir para a construção de um alicerce pedagógico próprio.

Por fim, questiono-me: Se as tendências pedagógicas neoprodutivistas estão mascaradas, não cabe ao professor comprometido com a aprendizagem do aluno discernir o que cabe em seu planejamento, em sua didática, em sua avaliação, com vistas ao êxito de seu trabalho pedagógico?

REFERÊNCIAS

- BONETI, Lindomar W.; BATISTELA, Airton C. Educação & Capitalismo: O contexto dos novos processos socio-culturais. In: ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto; FERNANDES, Sônia R. Souza (Org.). **Políticas de educação e processos pedagógicos contemporâneos no Brasil**. Campinas: SP, Mercado das Letras, 2011. posfácio, p. 315-335.
- CUNHA, Célio. Introdução: O Manifesto como o “grande educador”. In: CURY, Carlos R. Jamil; CUNHA, Célio (Org.). O Manifesto do Educador. **RBEP**. INEP. v. 96, n. esp. – Brasília, DF : O Instituto, 2015. p. 15-30.
- FERRAZ, Esther de Figueiredo. O manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e o desenvolvimento da educação brasileira – mesa redonda. In: CURY, Carlos R. Jamil; CUNHA, Célio (Org.). O Manifesto do Educador. **RBEP**. INEP. v. 96, n. esp. – Brasília, DF : O Instituto, 2015. p. 255-302.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo, Cortez/ Autores Associados. 2010. 1ª ed. 262p.
- KUENZER, Acácia e MACHADO, Lucília. A pedagogia tecnicista. In: MELLO, G. N. (Org.), **Escola nova, tecnicismo e educação compensatória**. SP, Loyola. 2007. p. 29-52.

KUENZER, Acácia Z. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, C. F.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2005. p. 77-96.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994. 184p.

NARDI, Elton Luiz. Bandeiras de descentralização no Brasil: a ação do estado e a política educacional. In: ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto; FERNANDES, Sônia R. Souza (Org.). **Políticas de educação e processos pedagógicos contemporâneos no Brasil**. Campinas: Mercado das Letras, 2011. Cap. 1, p.25-52.

NUNES, Clarice. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932): o compromisso com uma sociedade educada. In: CURY, Carlos R. Jamil; CUNHA, Célio (Org.). O Manifesto do Educador. **RBEP**. INEP. v. 96, n. esp. – Brasília, DF : O Instituto, 2015. p. 51-88.

PRAZERES, Valdenice de Araújo. Trabalho, Educação e Formação de Professore (a)s - Em tempos de reestruturação produtiva. **Jornada Internacional de políticas públicas**. São Luis/MA, Brasil. 23 a 26 de Agosto de 2011.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2010. 475p.

_____. **Escola e democracia**. 37. ed. Campinas: Autores Associados. 2007. 120p.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. 140p.

OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS PELAS BOLSISTAS DO PIBID AO FAZER DOCENTE: APROXIMAÇÕES PRELIMINARES

Maria Karine Guasselli de Souza – UNIPLAC e-mail: mrakarine@gmail.com

Marina Patrício de Arruda – UNIPLAC e-mail: marinh@terra.com.br

Agência Financiadora: Prefeitura do Município de Lages

Eixo temático 4: Políticas e gestão educacionais

Categoria: Pôster

RESUMO

Objetivo central desse estudo é compreender os sentidos atribuídos por bolsistas do PIBID ao fazer docente. Esta investigação de ordem qualitativa tem como instrumentos de coleta de dados observações das experiências realizadas nas rodas de conversa do subprojeto do PIBID em Pedagogia de uma IES da Serra Catarinense. A pesquisa encontra-se em andamento, mas já apresenta alguns resultados preliminares. Constatamos que a problematização das experiências durante as rodas de conversas faz com que a “auto-organização” surja como um poderoso instrumento de reflexão.

Palavras chave: PIBID. Fazer docente. Sentidos atribuídos.

Foi apenas a partir da década de 90 que o Governo Federal brasileiro iniciou ações mais consistentes e significativas para redirecionar a formação de professores. Dentre as políticas públicas e estratégias formativas de incentivo à docência e melhoria da educação básica pública, está o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID, foco desse estudo. Esse Programa proposto pela Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, criado em 2007, é destinado aos acadêmicos dos cursos de Licenciatura tendo como finalidade incentivar a iniciação à docência, favorecer o aperfeiçoamento da formação de professores em nível superior, e consequentemente, contribuir para elevar a qualidade do ensino na escola pública (BRASIL, 2013).

Nesse sentido, essa pesquisa em andamento junto a um curso de Mestrado em Educação tem como objetivo conhecer os sentidos atribuídos por bolsistas do PIBID ao fazer docente. Justificamos a relevância da discussão temática aqui apresentada pelas reflexões críticas que suscitam a investigação sobre a política educacional de formação de professores, PIBIB.

Como resultados preliminares, destacamos aqueles obtidos pela observação participante, realizada ao longo das “rodas de conversa” do subprojeto do PIBID de Pedagogia. Durante esses encontros, que pelo seu formato contra-põem-se as formais tradicionais de ensino, observamos a relação de troca entre todas as participantes permitindo o aprofundamento das discussões sobre o cotidiano da escola com base no relato das experiências das bolsistas, que destacam tanto as situações exitosas como as dificuldades vivenciadas na escola. Observamos que as questões problematizadas nas rodas de conversas são pautadas em estudos teóricos numa articulação entre teoria e prática.

Além disso, observamos ainda que a retomada e problematização das experiências, durante as rodas de conversa, faz com que as participantes potencializem um processo “auto-ecoorganizador” em que “[...] desenvolvem sua autonomia na dependência de sua cultura” profissional (MORIN, 2003, p. 95). Sendo assim, ao mesmo tempo em que reconhecem a responsabilidade de cada uma no processo em que se inserem, por meio do autoconhecimento, discutem e compreendem a realidade da escola pública, e a partir desse ponto se reorganizam, se transformam e constroem sua identidade docente num movimento interativo de aprendizagem.

Ainda, durante as discussões percebemos que ganha destaque a reflexão entre o ensino tradicional, conteudista e disciplinar e, a construção do conhecimento significativo. O primeiro, além de desmotivar o aluno contribui para o fracasso escolar, e o segundo, com sentido e contextualizado permite reflexões com base no desenvolvimento de ações para a realidade dos educandos. Esse contexto reforça a ideia de que a formação de professores não pode se dissociar da realidade escolar, corroborando com o pensamento “ecologizante” proposto por Morin (MORIN, 2003, p. 25).

Considera-se, provisoriamente, que as experiências proporcionadas pelo subprojeto em análise contribuem significativamente para redimensionar a formação dos professores. A problematização das experiências durante as rodas de conversas faz com que a “auto-organização” (MATURANA & VARELA, 1997), surja como um poderoso instrumento de reflexão. Esta aprendizagem resulta em condutas diferenciadas por meio dos modos de significar o mundo e, provavelmente novas possibilidades virão para a renovação do fazer docente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria Nº 096, de 18 de julho de 2013**. Regulamenta o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Brasília, DF, 2103. 24 p. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_Aprova<RegulamentoPIBID.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2015.

MATURANA, H.; VARELA, F. **De máquinas e seres vivos - autopoiese: a organização do vivo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 8.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

ESTRUTURA DO SISAPTO E DO SAEP NO CONTEXTO DOS SISTEMAS DE AVALIAÇÃO EXTERNA DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Heriberto Francisco Xavier

Universidade do Oeste de Santa Catarina
hf.xavier2015@gmail.com

Marilda Pasqual Schneider

Universidade do Oeste de Santa Catarina
marilda.schneider@unoesc.edu.br

Eixo 4: Políticas e Gestão Educacionais
Comunicação Oral

RESUMO

Este trabalho objetiva apresentar os resultados de um levantamento sobre a estrutura do Sistema de Avaliação da Aprendizagem Permanente do Estado do Tocantins (Sisapto) e do Sistema de Avaliação Educacional de Palmas (Saep) na sua relação com o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Caracterizou-se pela coleta de informações junto a portais virtuais e às Secretarias da Educação do Estado do Tocantins e do Município de Palmas - TO. Criados em 2011 e 2012, respectivamente, esses dois sistemas vêm realizando avaliações da qualidade na educação básica, não estando ainda regulamentados em lei estadual e municipal. Em suas estruturas, reproduzem aspectos da metodologia do Saeb, tais como a destinação às séries e disciplinas avaliadas e a matriz de referência.

Palavras-chaves: Educação Básica. Sistemas de Avaliação Externa. Sisapto. Saep.

INTRODUÇÃO

É comum falar em avaliação, seja no setor educacional/escolar ou em outros setores da sociedade como um todo, incluindo o econômico e o social. No contexto educacional/escolar, a avaliação pode servir a várias finalidades e ser realizada de forma interna na e pela escola (por professores, para aferir a aprendizagem dos estudantes nos conteúdos ministrados em sala de aula, por exemplo) e de forma externa a ela (por outras instituições ou órgãos para aferir a qualidade da educação ministrada nas escolas nos pelos estados ou municípios, por exemplo).

Neste trabalho, focalizamos os sistemas de avaliação externa da educação básica. O estudo compreende levantamento, interpretação e análise do Sistema de Avaliação da Aprendizagem Permanente do Estado do Tocantins (Sisapto) e do Sistema de Avaliação Educacional de Palmas (Saep), buscando identificar especificidades desses dois sistemas e suas relações com o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

Trata-se da primeira etapa de uma pesquisa mais ampla que visa estudar as políticas de avaliação, prestação de contas e responsabilização (*accountability*) no âmbito dos sistemas estaduais e municipais da educação básica no Brasil. O levantamento em pauta caracterizou-se pela coleta de informações junto a portais virtuais, Secretaria Estadual da Educação do Estado do Tocantins¹ (Seduc-TO) e Secretaria Municipal da Educação de Palmas² (Semed-Palmas). As informações foram obtidas junto a essas Secretarias via e-mail e telefone.

As análises efetuadas estão ancoradas teoricamente em alguns pesquisadores da área, tais como: Horta Neto (2007); Nardi (2014); Nardi e Schneider (2012); Schneider e Nardi (2015a e 2015b); Schneider e Rostirola (2015). Na primeira parte do texto, apresentamos reflexões acerca dos sistemas de avaliação externa da educação básica, com ênfase no Saeb. Em seguida, o foco recai sobre o Sisapto e o Saep.

¹ Situado na Região Norte do Brasil, o Tocantins é o estado mais jovem dentre os 26 estados brasileiros, tendo, portanto, como data de criação 5 de outubro de 1988. Tem 139 municípios que juntos somam 1.383.445 habitantes, segundo o censo de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

² Fundada em 20 de maio de 1989, Palmas é a capital e a maior cidade do Estado do Tocantins. Segundo o censo de 2010 do IBGE, possui uma população de 228.332 habitantes.

ENTENDENDO OS SISTEMAS DE AVALIAÇÃO EXTERNA DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Estudos desenvolvidos por pesquisadores da área demonstram que as “[...] as avaliações externas constituem e assumem um processo de monitoramento e controle da qualidade da educação que mobiliza determinados procedimentos, cujas características derivam da lógica gerencial [...]” (NARDI, 2014, p. 283) típica das sociedades capitalistas cujas relações de produção giram em torno da economia de mercado globalizado.

Nesse contexto, adquire expressividade o tema da *accountability* em educação (SCHNEIDER; NARDI, 2015a), o do papel do Estado como regulador e avaliador da educação (SCHNEIDER; ROSTIROLA, 2015 e SCHNEIDER; NARDI, 2015b); e o da qualidade social da educação (NARDI; SCHNEIDER, 2012), bem como algumas tendências (e exigências) internacionais no campo da avaliação educacional externa e em larga escala.

Não é objetivo deste trabalho o debate exaustivo desses temas, mas apenas situá-los no contexto das políticas de avaliação externa voltadas à melhoria da qualidade social da educação, nomeadamente a da educação básica.

No tocante ao papel regulador e avaliador do Estado, Schneider e Nardi (2015b, p. 28) destacam que ele se configura como “[...] aquele que determina as metas e traça as diretrizes gerais ao mesmo tempo em que cria um sistema de monitoramento e avaliação dos resultados, porém sem exercer controle direto sobre a escola.” Esse papel, atribuído no contexto da reforma do Estado Capitalista, ocorrida inicialmente nos Estados Unidos e Europa entre as décadas de 1970 e 1980, abriu caminho para a criação de sistemas de avaliação externa seja no âmbito internacional, ou mesmo nos contextos nacional, estadual e municipal.

De acordo com Horta Neto (2007), as políticas de avaliação externa e em larga escala começaram a ter destaque a partir dos anos de 1960 por meio de experiências realizadas nos Estados Unidos e que foram seguidas por outros países, possibilitando a criação de sistemas de avaliação nos países da Europa a partir de 1970, da Ásia e da Oceania a partir de 1980, e da América Latina, incluindo o Brasil, a partir de 1990. Ainda, segundo o autor, contribuiu para a criação desses sistemas as políticas neoliberais, implementadas principalmente a partir dos anos 1990 e que motivaram os primeiros estudos internacionais com objetivo de estabelecer comparações entre os resultados obtidos por estudantes de diversos países, submetidos a um mesmo teste.

No Brasil, ainda que experiências de avaliação externa fossem desenvolvidas desde o início dos anos de 1990, foi apenas em 27 de dezembro de 1994 que o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) foi instituído, pela Portaria 1.795/1994.

Na sua criação, o Saeb tinha por objetivos gerais:

1. contribuir para o desenvolvimento, em todos os níveis do sistema educativo, de uma cultura avaliativa que estimule a melhoria dos padrões de qualidade e equidade da educação básica e adequados controles sociais de seus resultados;
2. implementar e desenvolver, em articulação com as Secretarias de Educação, processos permanentes de avaliação, apoiados em ciclos regulares de aferições das aprendizagens e competências obtidas pelos alunos e do desempenho dos estabelecimentos que compõem os sistemas de educação básica;
3. mobilizar os recursos humanos, técnicos e institucionais do Ministério, das Secretarias e de universidades e centros de estudos e pesquisas sociais e educacionais, para gerar e difundir os conhecimentos, técnicas e instrumentos requeridos pelas práticas de aferição e avaliação educacional;
4. proporcionar, aos responsáveis pela gestão educacional e pelo ensino, às famílias e aos cidadãos em geral, informações seguras e oportunas a respeito do desempenho e dos resultados dos sistemas educativos. (BRASIL, 1994, p. 20.767).

Como destacado, anterior à criação do Saeb, alguns estados brasileiros já desenvolviam sistemas próprios de avaliação, a exemplo de Pernambuco, Minas Gerais, São Paulo, Bahia, Ceará e Paraná (HORTA NETO, 2007). As experiências desenvolvidas nesses estados serviram de inspiração para a institucionalização do Saeb.

Após várias mudanças ao longo dos anos que se seguiram, em 2005 a Portaria nº 931, de 21 de março, transformou o Saeb em um sistema composto por dois processos: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc) ou Prova Brasil (BRASIL, 2005), passando a ter como objetivos:

§ 1º A ANEB manterá os objetivos, características e procedimentos da avaliação da educação básica efetuada até agora pelo SAEB realizado por meio de amostras da população, quais sejam:

- a) a ANEB tem como objetivo principal avaliar a qualidade, equidade e a eficiência da educação brasileira;
- b) caracteriza-se por ser uma avaliação por amostragem, de larga escala, externa aos sistemas de ensino público e particular, de periodicidade bianual;
- c) utiliza procedimentos metodológicos formais e científicos para coletar e sistematizar dados e produzir informações sobre o desempenho dos alunos do Ensino Fundamental e Médio, assim como sobre as condições intra e extraescolares que incidem sobre o processo de ensino e aprendizagem;
- d) as informações produzidas pela ANEB fornecerão subsídios para a formulação de políticas públicas educacionais, com vistas à melhoria da qualidade da educação, e buscarão comparabilidade entre anos e entre séries escolares, permitindo, assim, a construção de séries históricas;
- e) as informações produzidas pela ANEB não serão utilizadas para identificar escolas, turmas, alunos, professores e diretores;

§ 2º A Avaliação Nacional do Rendimento no Ensino Escolar - ANRESC tem os seguintes objetivos gerais:

- a) avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global;
- b) contribuir para o desenvolvimento, em todos os níveis educativos, de uma cultura avaliativa que estimule a melhoria dos padrões de qualidade e equidade da educação brasileira e adequados controles sociais de seus resultados;
- c) concorrer para a melhoria da qualidade de ensino, redução das desigualdades e a democratização da gestão do ensino público nos estabelecimentos oficiais, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional;
- d) oportunizar informações sistemáticas sobre as unidades escolares. Tais informações serão úteis para a escolha dos gestores da rede a qual pertencam. (BRASIL, 2005, p.17).

Observa-se no § 1º que a Aneb manterá os objetivos (assim como as características e os procedimentos) da avaliação efetuada pelo Saeb desde o ano de 1994, quando foi criado, conforme consta na Portaria 1.795/1994. A novidade foi a inserção de mais um processo avaliativo, a Anresc, que em seus objetivos também manteve peculiaridades da avaliação realizada pelo Saeb desde 1994, só que direcionando as avaliações apenas às escolas da rede pública (5º e 9º anos do ensino fundamental), diferente da Aneb, cujo direcionamento é tanto para as escolas da rede pública quanto para as da rede privada (5º e 9º anos do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio).

Em 2013, uma nova mudança fez com que o Saeb passasse a ser composto por três processos de avaliação: a Aneb, a Anresc e a Avaliação Nacional da Alfabetização (Ana), cujas principais especificidades estão apresentadas no Quadro 1, cabendo ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) a competência pelo planejamento e operacionalização dessas avaliações (BRASIL, 2013a).

Quadro 1 – Especificidades nos processos de Avaliação do Saeb

ANEB	ANRESC	ANA
Abrange, de maneira amostral, alunos das redes públicas e privadas do país, em áreas urbanas e rurais, matriculados no 5º ano e 9º ano do ensino fundamental e no 3º ano do ensino médio, tendo como principal objetivo avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação brasileira. Apresenta os resultados do país como um todo, das regiões geográficas e das unidades da federação. Aplica como instrumentos de aferição do desempenho provas de Língua Portuguesa e de Matemática e questionários.	Trata-se de uma avaliação censitária envolvendo os alunos do 5º ano e 9º ano do ensino fundamental das escolas públicas das redes municipais, estaduais e federal, com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas. Participam desta avaliação as escolas que possuem, no mínimo, 20 alunos matriculados nos anos avaliados, sendo os resultados disponibilizados por escola e por ente federativo. Aplica como instrumentos de aferição do desempenho provas de Língua Portuguesa e de Matemática e questionários.	Avaliação censitária envolvendo os alunos do 3º ano do ensino fundamental das escolas públicas, com o objetivo principal de avaliar os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa, alfabetização Matemática e condições de oferta do Ciclo de Alfabetização das redes públicas. Aplica como instrumentos de aferição do desempenho provas de Língua Portuguesa e de Matemática e questionários.

Fonte: Elaborado conforme Brasil (2013b; 2015).

Com a institucionalização de um Sistema de abrangência nacional, estados e municípios brasileiros passaram a tomar o Saeb como parâmetro para estruturar seus próprios sistemas de avaliação externa, como é o caso do Tocantins, que criou o Sistema de Avaliação da Aprendizagem Permanente do Estado do Tocantins (Sisapto), em 2011, e de Palmas, que criou o Sistema de Avaliação Educacional de Palmas (Saep) em 2012.

É necessário considerar, contudo, que a implantação do Saeb decorre, não de uma demanda interna do Brasil, mas sim de uma demanda externa, conforme bem explicitado por Schneider e Rostriola (2015, p. 500):

A implantação do Sistema Nacional de Educação Básica (Saeb), no ano de 1990, a partir de uma demanda do Banco Mundial, é exemplo cabal da entrada do Brasil nos preceitos do Estado-avaliador e nas injunções de organizações internacionais sobre as políticas nacionais. Reestruturado no ano de 1994 e, posteriormente, em 2005, [...] o Saeb abriu espaço para realização de avaliações censitárias com dados sobre a situação educacional das escolas redes de ensino, constituindo-se em importante instrumento das políticas educacionais nos moldes praticados pelos países mais avançados.

Por meio de seus três processos de avaliação (Aneb, Anresc e Ana), o Saeb passa a ter, dentre outros, os seguintes objetivos: oferecer subsídios para a formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas e programas de intervenção ajustados às necessidades diagnosticadas nas avaliações; produzir informações sobre os fatores do contexto socioeconômico, cultural e escolar que influenciam o desempenho dos estudantes; proporcionar aos agentes educacionais e à sociedade visão dos resultados dos processos de ensino e aprendizagem e das condições em que são desenvolvidos; e fornecer dados para cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) (BRASIL, 2013b; 2015), para o qual foram estabelecidas metas³ a serem alcançadas no âmbito nacional, estadual e municipal.

O Ideb foi criado pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, e estabelece que esse Índice seja tomado como base para a aferição da qualidade da educação básica no âmbito nacional, devendo-se levar em consideração, para seu cálculo, os dados sobre o rendimento escolar obtidos por meio do censo escolar e das avaliações do Saeb (BRASI, 2007), sendo, portanto, o cálculo efetuado com base nas notas obtidas nas avaliações das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática e na taxa de aprovação dos estudantes.

Pode ser que resida no alcance das metas estabelecidas pelo Ideb uma das explicações para que estados (a exemplo do Tocantins) e municípios (a exemplo de Palmas) criassem seus sistemas de avaliação adotando, inclusive, especificidades do Saeb.

Foi tomando por base a existência desse sistema nacional, bem como sua estruturação e especificidades, que se buscou verificar como o Estado do Tocantins e o município de Palmas organizam seus sistemas de avaliação no que tange à regulamentação legal, aos objetivos a que se propõem e à metodologia empregada nas avaliações.

CONHECENDO O SISAPTO E A SAEP

Estando associadas às reformas neoliberais, as mudanças operadas na educação decorrem de alterações no papel do Estado e no modelo de administração pública que passou a vigorar também no Brasil, a partir da década de 1990. Essas mudanças

[...] repercutiram no setor educacional onde passou-se a defender a necessidade de maior transparência por parte de escolas confluindo para a entrada de processos de avaliação, prestação de conta e responsabilização (*accountability*) também nesse setor, como consequência dessas mudanças, o Estado passou a fiscalizar e avaliar os resultados obtidos em testes externos (à escola e ao país) impulsionando uma espécie de competição entre as instancias sob seu domínio. (SCHNEIDER; ROSTIROLA, 2015, p. 495)

Como num efeito cascata, as mudanças em âmbito nacional levaram estados e municípios a replicar programas e ações com as mesmas finalidades dos nacionais. Foi o que ocorreu, por exemplo no Estado de Tocantins e em alguns municípios daquele Estado, como, por exemplo, em Palmas, em vista das metas de qualidade pactuadas com a União.

O Estado de Tocantins criou o Sistema de Avaliação da Aprendizagem Permanente do Estado - Sisapto - no ano de 2011, estando até o momento de fechamento desse estudo em fase de regulamentação em Lei Estadual⁴.

A finalidade desse sistema é avaliar a qualidade do ensino e da aprendizagem na educação básica da rede estadual de ensino, bem como, a partir das informações obtidas nas avaliações, promover a modernização da gestão e o aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem nas escolas, com vistas à melhoria dos indicadores educacionais no âmbito do estado. As avaliações são realizadas de maneira censitária, incidindo sobre as turmas de 5º e 9º anos do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio das escolas públicas da rede estadual (TOCANTINS, s.d.).

³ A título de conhecimento, a meta nacional a ser alcançada no Ideb em 2021 é de: 6.0 para os anos iniciais do ensino fundamental; 5.5 para os anos finais do ensino fundamental; e 5.2 para o ensino médio. Para o Estado do Tocantins a meta é: 5.9 para os anos iniciais do ensino fundamental 5.4 anos para os anos finais do ensino fundamental; e 4.7 para o ensino médio. Para Palmas, a meta é: 6.1 para os anos iniciais e 5.5 para os anos finais do ensino fundamental.

⁴ Informação obtida junto à Gerência de Avaliação da Aprendizagem da Seduc-TO, em agosto de 2016.

A aplicação de provas recai sobre nas disciplinas Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, Biologia, Química e Física. No Saeb, as avaliações incidem sobre as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática tendo aplicado, em 2013, testes em caráter experimental na disciplina de Ciências, para o 9º ano do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio, conforme exposto na Portaria nº 304, de 21 de junho de 2013, do INEP (BRASIL, 2013b)

Nas avaliações do Sisapto são aplicadas provas compostas por questões objetivas que utilizam como critério de verificação de conhecimento dos estudantes avaliados o sistema de teoria de resposta ao item e para a organização dessas avaliações toma-se por base, além do Referencial Curricular do Ensino Fundamental e da Proposta Curricular do Ensino Médio, a matriz de referência do Saeb.

A utilização dessa matriz na organização dos Guias de Aprendizagem, bem como a aplicação de provas com questões objetivas como instrumento aferidor do desempenho dos estudantes são indicativos de que o Estado do Tocantins estruturou o Sisapto tomando por base as especificidades do Saeb.

As informações constantes no sítio da Secretaria de Estado de Educação apontam, ainda, que os resultados das avaliações visam contribuir para que as escolas verifiquem em quais descritores/conteúdos os estudantes estão com bons resultados e em quais estão com dificuldades, o que possibilita o desenvolvimento de ações para superar estas dificuldades dos estudantes.

Em síntese, o fato de o Estado do Tocantins possuir um sistema próprio de avaliação e a forma como se estrutura este sistema sinalizam para uma preocupação por parte deste Estado com a qualidade da educação ministrada nas escolas da rede pública e com sua inserção no contexto nacional das políticas públicas de avaliação.

O SAEP

As informações obtidas caracterizam o Saep como um instrumento de avaliação externa que visa fornecer indicadores sobre a rede municipal de ensino e que possam orientar os agentes envolvidos no sistema educacional na busca da melhoria da qualidade do ensino (PALMAS, s.d.).

O Saep foi criado no ano de 2012 e ainda encontra-se em fase de regulamentação em Lei Municipal⁵, tendo por objetivo principal conhecer o nível de aprendizagem dos alunos nas disciplinas e anos avaliados. São realizadas, normalmente, três avaliações anuais, nas quais se utiliza como instrumento de verificação do desempenho dos estudantes a aplicação de provas compostas de questões objetivas, assim como ocorre com o Sisapto e o Saeb.

Além dessas informações, encontram-se disponíveis no portal da Semed-Palmas Matrizes de Avaliação referentes a cada ano e disciplina avaliados e que servem como fonte de orientação para o trabalho dos professores junto aos estudantes. Adentrando a essas matrizes, pôde-se verificar que foram organizadas tendo por base, além do Referencial Curricular do Ensino Fundamental, a Matriz de Referência do Saeb.

A partir de observações a essas matrizes e de informações obtidas junto à Semed-Palmas, verificou-se que a qualidade da educação é verificada a partir de indicadores obtidos com a aplicação de provas nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas para alunos das turmas dos 3º, 4º, 5º, 8º e 9º anos do ensino fundamental.

Nota-se, nesse ponto, que as avaliações realizadas pelo município incidem, por um lado, sobre as mesmas séries das avaliações do Saeb e, por outro lado, o município acrescenta ao seu sistema avaliativo o 4º e o 8º anos do ensino fundamental que não fazem parte das avaliações do Saeb. As disciplinas sobre as quais incidem as provas do município também são as que incidem as provas do Saeb.

Diante dessas informações, pode-se inferir que a estruturação de um sistema próprio de avaliação por parte do Município de Palmas sinalizam para uma tendência (por que não dizer cultura) avaliativa e reguladora da educação básica que desponta no cenário nacional contemporâneo.

ALGUNS APONTAMENTOS PARA A CONTINUAÇÃO DA PESQUISA

Para além do que se apresentou em termos de estruturação do Sisapto e o Saep, ainda é cedo para afirmar se esses dois sistemas, o estadual e o municipal, foram criados como forma de o Estado do Tocantins e o município de Palmas exercerem um maior poder de regulação sobre as escolas ou se os criaram como forma de buscar alternativas para a melhoria da educação. Também é prematuro afirmar se a preocupação dos governos estadual e municipal é com

⁵ Informação obtida junto à Diretoria de Avaliação, Estatística e Formação da Semed-Palmas, em agosto de 2016.

a qualidade social da educação ou se esta preocupação reside apenas em garantir o cumprimento do compromisso assumido com a União para o atendimento das metas do Ideb, regulador oficial da qualidade na educação básica no Brasil.

Há que se verificar, na continuidade dos estudos, se os estados e municípios estão seguindo uma tendência nacional e internacional de implementação de políticas de avaliação com finalidades *accountability* educacional. Sobre essa tendência, é preciso destacar que, no setor educacional,

[...] tem sido privilegiada a associação entre *accountability* e os procedimentos de avaliação vinculados em testes padronizados com ampla divulgação dos resultados. Nestes casos, como parte de um ascendente processo de responsabilização das escolas e professores pelos resultados produzidos, é tendente o estabelecimento de padrões de desempenho e aplicação de sanções ou recompensas. (SCHNEIDER; NARDI, 2015a, p. 63).

Não se pode afirmar, por fim, se o Sisapto e o Saep foram criados como mais uma forma de o estado e o município prestar contas à sociedade pelo uso dos recursos públicos investidos na educação.

O desvelamento desses e outros fatores poderá ocorrer a partir do desenvolvimento dos próximos passos da pesquisa, bem como do aprofundamento teórico-metodológico sobre as questões que envolvem as políticas públicas em educação, especialmente aquelas ligadas às avaliações externas desenvolvidas por estados e municípios.

Por quais razões o Estado do Tocantins e o Município de Palmas criaram sistemas próprios de avaliação se em grande medida, se espelham no Saeb? Será que há, de fato, necessidade de esse Estado e Município replicarem uma avaliação, cuja finalidade é colher as mesmas informações que o Saeb? Haverá outros objetivos que justifiquem essa criação? Essas indagações somente serão respondidas após aprofundamento da investigação, que ocorrerá em momento imediatamente posterior à participação neste evento.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. **Diário Oficial da União**. Brasília, 25 abr. 2007.

_____. Portaria nº 174, de 13 de maio de 2015. Estabelece a sistemática para a realização das avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) no ano de 2015. **Diário Oficial da União**. Brasília, 14 mai. 2015. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/legislacao>>. Acesso em: 3 set. 2016.

_____. Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013. Dispõe sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). **Diário Oficial da União**. Brasília, 10 jun. 2013a. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/legislacao>>. Acesso em: 22 ago. 2016.

_____. Portaria nº 304, de 21 de junho de 2013. Estabelece a sistemática para a realização das avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) no ano de 2013. **Diário Oficial da União**. Brasília, 24 jun. de 2013b. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/legislacao>>. Acesso em: 3 set. 2016.

_____. Portaria nº 931, de 21 de março de 2005. Institui o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). **Diário Oficial da União**. Brasília, 22 mar. 2005. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/legislacao>>. Acesso em: 22 ago. 2016.

_____. Portaria nº 1.795, de 27 de dezembro de 1994. Cria o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. **Diário Oficial da União**. Brasília, 28 dez. 1994.

HORTA NETO, João Luiz. Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o Saeb de 2005. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 42/5, p. 1-13, abr. 2007.

NARDI, Elton Luiz. Política de responsabilização e PNE: tendências, ensaios e possibilidade. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 281-292, jul./dez. 2014.

_____; SCHNEIDER, Marilda Pasqual. Qualidade na educação básica: entre significações, políticas e indicadores. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 42, n. 28, p. 227-250, jan./abr. 2012.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; NARDI, Elton Luiz. *Accountability* em educação: mais regulação da qualidade ou apenas um estágio do Estado-Avaliador. **Educação Temáticas Digitais**, Campinas, v. 17, n. 1, p. 58-74, jan./abr. 2015a.

_____; NARDI, Elton Luiz. Políticas educacionais e regulação da qualidade da educação básica: a centralidade da avaliação. In: NARDI, Elton Luiz; SCHNEIDER, Marilda Pasqual (Orgs.). **Qualidade da educação no ensino fundamental**: entre políticas e a (ex)ensão do tema na escola pública. Ijuí: Ed. Unijuí, 2015b. cap. 1, p. 27-46.

_____; ROSTIROLA, Camila Regina. Estado-Avaliador: reflexões sobre sua evolução no Brasil. **RBPAE**, v. 31, n. 3, p. 493-510, set./dez. 2015.

TOCANTINS. Sistema de Avaliação da Aprendizagem Permanente do Estado do Tocantins (Sisapto). Palmas: Seduc, s.d. Disponível em: <<http://seduc.to.gov.br/estatisticas/sisapto/>>. Acesso em: 22 ago. 2016.

PALMAS. Sistema de Avaliação Educacional de Palmas (Saep). Palmas: Semed, s.d. Disponível em: <<http://semed.palmas.to.gov.br/saep/default.php?url=61405711B50D7265E5CF17B92E775690>>. Acesso em: 22 ago. 2016.

GESTÃO DEMOCRÁTICA DO ENSINO PÚBLICO: UMA LEITURA DA ATUAL POLÍTICA DE ESCOLHA DE DIRETORES DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE SANTA CATARINA

Aline Bettio dos Santos - UNOESC

bettio@hotmai.com

Eixo temático - Políticas e gestão educacionais

Comunicação oral

RESUMO:

O trabalho analisa a política de escolha de diretores das escolas públicas estaduais de Santa Catarina, a fim de verificar em que medida a proposta consegue avançar em relação aos desafios para implantação da gestão democrática no âmbito da educação básica brasileira. Para tanto, examina documentos e analisa planos de gestão elaborados por candidatos ao cargo de diretor escolar de um município catarinense. Conclui que, embora sinalize um caminho mais participativo na escolha do diretor, a política encetada pelo Decreto Estadual nº 1.794/2013 suscita ainda debates frente aos obstáculos para a implantação da gestão democrática nas escolas da rede, haja vista a recorrência de práticas conservadoras e a influência de um modelo gerencial amplamente difundido na gestão pública brasileira.

Palavras-chave: Gestão escolar. Gestão democrática. Plano de gestão escolar.

1 INTRODUÇÃO

Em um cenário de grandes transformações econômicas, políticas e sociais, a escola vem gradativamente sendo incumbida de resolver grande parte dos dilemas sociais.

Se ainda há esperança que essa instituição forme seres humanos capazes de problematizar a realidade, adotando uma postura questionadora, e de agir como sujeitos de sua própria história, contrariando a ideia de passividade e mera adaptação às transformações sociais, há também a vigorosa lógica neoliberal que altera as concepções de formação humana, adotando como foco, conforme elucida Frigotto (2002, p. 62), “[...] as noções de competências, de habilidades, qualidade total, cidadão produtivo e de empregabilidade”.

Em se tratando da gestão escolar é possível dizer que ela também é desafiada, primeiro porque *par i passu* ao discurso de implementação de uma gestão participativa no chão da escola, que impulse a formação de seres humanos questionadores e emancipados, segue-se o desenvolvimento de políticas de corte gerencial pautadas nos princípios de uma nova gestão gerencial, a *New Public Management*.

Segundo, se não bastasse o peso da incumbência que a escola vem recebendo, a despeito do imperativo da democratização corrente nos dias atuais, em boa parte das escolas a gestão ainda se demonstra associada a um conservadorismo que remonta o primeiro século da colonização e se preserva e renova com o passar do tempo. A escolha do diretor/gestor sob critérios político-partidários é um exemplo dessa preservação, embora contrastando com o disposto sobre a matéria em documentos oficiais tais como a Constituição Federal do Brasil (CF) de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

É válido lembrar que a implantação de uma gestão democrática foi estabelecida na Constituição Federal de 1988 e ratificada na LDB. Embora seja possível observar que a lei da educação nacional não trouxe um grande avanço em relação à Carta Magna de 1988, seu artigo 14 estabelece mecanismos de participação da comunidade escolar e local no processo de gestão democrática na escola, mencionando “[...] a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a [...] participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes” (BRASIL, 1996).

A gestão democrática caracteriza-se pela participação, pela autonomia, pela transparência e por reservar espaço “para o pensar diferente”, sem esquecer a questão de assumir responsabilidades e compromissos na instituição escolar. A escola que pauta sua proposta educativa em uma gestão democrática precisa oferecer espaços legítimos para que todos expressem suas ideias e opiniões, participem dos processos decisórios e assumam o importante compromisso com a transformação social, um dos aspectos que torna esse modelo de gestão desafiador.

Por mais que seja difícil ouvir opiniões que destoam de nosso ponto de vista, é desejável que o outro pense diferente sem, no entanto, cair no campo da passividade e da indiferença. Portanto, é fundamental que o gestor tenha

em mente a responsabilidade de promover e estimular a participação dos sujeitos, embora esse seja um aspecto profundamente imbricado ao modo de como é feita a escolha do gestor que atuará na escola.

Contrariando a tendência predominante na maioria das redes e sistemas de ensino, por meio da qual a escolha do gestor ocorre por indicação, uma tendência por sinal nada democrática, estudiosos da área da educação vêm defendendo a eleição como a forma mais democrática de escolha dos gestores escolares, posto favorecer a participação de toda a comunidade escolar no processo de decisão comprometendo-a a também zelar pelo bom funcionamento da escola.

Considerando o exposto, o estudo em tela tem por objetivo analisar aspectos atinentes aos desafios para implantação da gestão democrática no âmbito da educação básica brasileira. Analisa a política de escolha de diretores das escolas públicas estaduais implantada pelo governo do estado de Santa Catarina com o intuito de verificar em que medida a proposta consegue avançar em relação a práticas coronelistas reinantes na história da escolha dos diretores escolares no estado catarinense.

Para dar conta desse objetivo, o texto inicia apontando traços do que é a gestão escolar, refletindo acerca de aspectos da concepção técnico-científica e da democrático-participativa, bem como alguns de seus desafios na materialização de projetos orientados por esta última. Segue com estudo dos documentos que dispõem sobre a gestão escolar de educação básica e profissional na rede estadual catarinense de ensino e, por fim, analisa planos de gestão escolar elaborados por candidatos ao cargo de diretor de escolas públicas estaduais situadas em um município catarinense. Com a análise, buscamos apreender especificidades no tocante à proposta dos candidatos para o exercício da função de gestor escolar e verificar em que medida as metas e ações previstas permitem avançar em direção à implantação de uma gestão democrática no âmbito das escolas públicas estaduais de educação básica.

2 A GESTÃO E SEUS CONCEITOS

De acordo com Cury (2002, p. 164, grifo do autor), “Gestão provém do verbo latino *gero, gessi, gestum, gerere*, e significa: levar sobre si, carregar, chamar a si, executar, exercer, gerar. Trata-se de algo que implica o sujeito”.

Refletindo acerca da premissa de que a gestão implica o diálogo com os sujeitos, acredita-se que o aspecto democrático se efetiva na prática à medida que o gestor promove o diálogo, ouve o que as pessoas têm a dizer, da mesma forma que também é relevante que todos respeitem uns aos outros.

Se no passado o diretor era uma figura central, em torno da qual girava a escola, nos contextos atuais, diante dos princípios que regem a gestão democrática, é cada vez mais questionada a figura centralizadora e autoritária, antes representada pelo diretor. Dessa maneira, abre-se espaço para a figura de um novo gestor, alguém que se incumbirá de articular ideias e impulsionar o desenvolvimento de projetos e ações de maneira coletiva, olhando a escola como um todo. Conforme sugere Lück (2009, p. 22), os gestores “[...] devem zelar pela constituição de uma cultura escolar proativa e empreendedora capaz de assumir com autonomia a resolução e o encaminhamento adequado de suas problemáticas cotidianas, utilizando-as como circunstâncias de desenvolvimento e aprendizagem profissional”.

Compreendida a partir de uma cultura escolar proativa, tendo em vista a criação de espaços de participação dos sujeitos envolvidos com a escola e tendo como base o princípio de que a gestão implica o sujeito, acreditamos que além de ela envolver processos e procedimentos a fim de alcançar objetivos, deve valorizar o diálogo e a comunicação não só entre as pessoas, mas também entre as demais áreas da organização e gestão da escola, sendo elas, o planejamento e projeto pedagógico curricular; a organização e o desenvolvimento do currículo; a organização e o desenvolvimento do ensino; as práticas de gestão técnico-administrativas e pedagógico-curriculares; o desenvolvimento profissional e avaliação institucional e da aprendizagem.

Contrariando o princípio de o gestor ser um bom articulador e estar aberto a novas ideias, a lógica gerencial, já largamente difundida em nosso meio, propõe um trabalho muito determinado e prevê o desenvolvimento de habilidades mecânicas, consoante a concepção técnico-científica de gestão. Libâneo, Oliveira e Toschi (2005, p. 323) afirmam que, com base nesta concepção, “a direção é centralizada em uma pessoa, as decisões vêm de cima para baixo e basta cumprir um plano previamente elaborado, sem a participação de professores, [...] alunos e funcionários”. Nessa concepção é muito mais válido realizar bem uma tarefa sem a necessidade de questioná-la.

Enquanto a Constituição Federal de 1988 (art. 206, inciso VI) e a LDB de 1996 (art. 3, inciso VIII) preconizam a gestão democrática do ensino público, prevalece no país a escolha de diretor pela indicação, algo que já contradiz o apelo democrático expresso nos documentos. Nesse cenário, se para ser diretor depende do fator político-partidário, como falar em compromisso com a democratização da gestão?

Sobre as formas de provimento do cargo, recorremos a Gracindo (2009, p. 138, grifo da autora), que além da “[...] *indicação*, feita pelo chefe do poder executivo local, parlamentares da região e dirigentes educacionais [...]”, elenca “o *concurso público*, por meio do qual é identificada, em exame de seleção, a capacidade técnica dos futuros gestores;” uma terceira forma, por sinal a mais democrática de todas, que é “a *eleição direta*, realizada pelos segmentos escolares e comunidade local, por meio do voto; e algumas *formas mistas* de escolha, que conjugam dois ou mais desses critérios”.

Assim como para cada profissão na sociedade demanda-se que o profissional atenda a alguns requisitos, entendemos que para o cargo de diretor/gestor escolar seja assim também. Não basta ser um aliado político do partido vencedor se não se compreende a educação e se a experiência na área é irrisória. Outro ponto é que um grande número de títulos não assegura uma boa prática de gestão, bem como ao ser eleito não há como garantir ao fim e ao cabo que o futuro diretor trabalhe de fato, sob uma perspectiva democrática de gestão.

É de se questionar qual seria a melhor maneira para escolher o gestor, no entanto, se a participação é um elemento fundamental ela pode ser considerada a responsável por tornar efetiva a gestão democrática na escola, aliás, presume-se que ela seja um dos elementos mais desafiadores pelo fato de lidar com o trabalho em grupo, ter que ouvir as demais pessoas, opiniões divergentes e tudo isso sem perder de vista o respeito e outros ingredientes consideráveis como o envolvimento e o interesse. Enfim, por mais que se regule, proponha e se diga que a participação é peça fundamental para uma gestão democrática, efetivá-la e promovê-la na prática é, de fato, um desafio.

3 ORGANIZAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR NA REDE PÚBLICA ESTADUAL

Se em âmbito nacional ainda a indicação política se sobressai dentre as formas de escolha do gestor, parece-nos que esse quadro ganha novas configurações no estado de Santa Catarina, visto que a partir do Decreto SC nº 1794/13 a escolha do gestor escolar passa a não mais figurar com base na eleição de um Plano de Gestão apresentado pelo candidato interessado em assumir o posto e que, para isso, submete seu Plano à apreciação da comunidade escolar.

Além disso, segundo a Portaria nº 01/SED, de 22 de janeiro de 2014, art. 4º, o Plano será analisado e qualificado por uma Banca Avaliadora, e após a análise é que o mesmo poderá ser defendido junto à comunidade escolar, sendo que ele será ou não aprovado por ela, mediante votação.

Vale lembrar que, após aprovado pela comunidade escolar, é necessário que o Plano seja acompanhado e avaliado a fim de que se efetive o que nele foi proposto, princípio este que remete ao PPP, documento basilar que também requer acompanhamento e avaliação para que seja efetivado na prática.

Considerando os objetivos desse estudo, procedemos à análise do Plano de Gestão de três candidatos a diretores de escolas públicas estaduais situadas em um município catarinense. A análise leva em conta os elementos que compõem o Plano de Gestão, quais sejam: referencial teórico; objetivo geral; diagnóstico da instituição; metas; e ações. Por questões éticas, foi omitida a denominação das escolas no estudo, sendo elas apenas identificadas por uma legenda (Escola 1, Escola 2 e Escola 3) embora o Plano de cada uma esteja disponível para o acesso público.

As propostas analisadas enfatizam em seu referencial teórico a ideia de uma educação para a cidadania, da igualdade de condições para acesso e permanência na escola (Escola 1), de um ambiente favorável ao ensino-aprendizagem e a gestão e seus processos, ambiente este no qual o aluno se aproprie dos conhecimentos socialmente construídos e ressignifique-os de acordo com o contexto (Escola 2). Expressam-se ainda outros elementos que remetem os princípios da gestão democrática, como envolver a comunidade escolar no processo de tomada de decisões, priorizar ações conjuntas, o diálogo, além de articular as várias dimensões da escola (Escola 3).

Aproximam-se tais considerações das premissas de Gracindo (2009, p. 137), quando afirma que para uma efetiva participação é preciso existir a “possibilidade de o sujeito poder influenciar nas decisões da escola [...] e a consequente corresponsabilidade com os acertos e desacertos do processo educativo”.

Tais ideias trazem o entendimento de que o ato de participar na escola é muito mais do que ajudar nos eventos que ela realiza ou estar presente nas reuniões. Não se trata de entender o que dizem as leis ou decretos, mas sim, conhecer os processos que ocorrem nesse espaço e refletir sobre os mesmos, como no caso do que diz respeito à forma de prover o cargo de gestor.

No que tange aos objetivos gerais, as propostas pautam-se pelo desejo de “promover uma gestão democrática no espaço escolar nas dimensões administrativa, financeira e pedagógica, [...] de forma a superar as posturas tradicionais e autoritárias [...]” (Escola 1), garantindo ao educando “[...] um ensino de qualidade buscando a valorização e o respeito à diversidade e o seu desenvolvimento como pessoa [...]” (Escola 2), preparando-o “[...] para o exercício de seus direitos, o cumprimento dos deveres e o seu preparo para o exercício da cidadania [...]” (Escola 3).

Tendo por base as contribuições de Paro (2000), é possível acreditar na capacidade de a escola contribuir para a transformação social sendo de grande valia articular uma mudança que permeie as várias dimensões (pedagógica, administrativa, financeira, física), além das posturas e processos que dizem respeito à gestão. Imaginamos que ao haver essa mudança no meio escolar, tal alteração gradativamente ocorra nas relações estabelecidas a ponto de desenvolver a consciência crítica nos sujeitos, ajudando-os a ver que a realidade pode ser diferente, fazendo-os sair do conformismo e da zona de passividade que a ideologia dominante instala na sociedade.

Pensando de tal forma, ao elaborar o diagnóstico da escola, o gestor precisa estar ciente de que esse tópico é aquele que caracteriza a instituição em suas várias dimensões e para que aborde mais detalhes acerca das necessidades desse espaço, bem como seus pontos positivos e negativos, torna-se necessária a participação da comunidade escolar a fim de que o grupo pense no todo da instituição. Se é importante que um professor, por exemplo, conheça os alunos, o lugar no qual irá trabalhar, bem como a realidade de ambos, além de aprender acerca dos elementos desse contexto e de ser humilde o suficiente para repensar suas ações dentro desse lugar, também faz-se imperioso que o gestor tenha condições de agir de acordo com tais atitudes, até mesmo porque estando no cargo de diretor escolar precisa se comprometer com a instituição, conhecer sua realidade, seus alunos e tudo o que faz parte desse contexto.

Nas orientações para organização do Plano de Gestão Escolar, era requerido do candidato posicionar-se sobre o diagnóstico da escola, devendo fornecer dados e informações acerca de cinco dimensões: a socioeconômica, a pedagógica, a administrativa; a financeira; e a física.

No tocante à primeira dimensão, a socioeconômica, foi possível verificar que nas três escolas há uma diversidade social, cultural e econômica, visto que elas atendem uma clientela oriunda não só do bairro em que cada instituição está localizada, mas também de outros bairros, localidades ou municípios, já que muitas famílias chegam à cidade devido à safra da maçã. A maioria dos alunos provém de família operária, em que o valor recebido não ultrapassa dois salários mínimos. Nas Escolas 2 e 3 menciona-se que há uma parcela de desempregados, sendo que na terceira instituição esse índice atinge a marca dos 20%.

Sabendo que a composição da família vem se alterando ao longo dos tempos, é possível verificar que a mudança na configuração familiar e também nos valores é sentida pelos candidatos e aliada a outros problemas que invadem o espaço escolar, tais como o uso de drogas e bebidas alcoólicas, tornam-se questões sérias que urgem um trabalho de prevenção, de esclarecimento e de parceria com outros profissionais, com a família e com a comunidade escolar como um todo.

No que tange à segunda dimensão, a pedagógica, os três documentos evidenciam a ideia de formar sujeitos respeitando sua identidade e a diversidade encontrada em cada contexto, atentando para valores como “[...] justiça, diálogo, respeito, solidariedade, [...]” (Escola 2), além de prepará-los para serem cidadãos conscientes de seus direitos e deveres. Para o candidato dessa Escola, o espaço escolar “[...] deve ser um lugar onde os alunos desenvolvam a arte do diálogo, pois ter a capacidade de dialogar é essencial à convivência democrática”.

Já o candidato a gestor da primeira instituição destaca que, tal qual afirma a Proposta Curricular de Santa Catarina (2005), em cujo documento evidenciamos a ideia de promover uma educação como pressuposto da cidadania, a construção do Plano de Gestão da Escola 1 foi realizada “[...] visando atender às necessidades de desenvolvimento do educando dentro de uma visão holística, capacitando-o para um pensamento e ação crítica de ser, agir e interagir com o meio ambiente e social no qual está inserido.” (Escola 1).

Seguindo o raciocínio acerca da gestão à luz da perspectiva democrática, o candidato a gestor da Escola 3 salienta que para esse modelo de gestão se efetivar na prática, torna-se imprescindível as ações conjuntas, “[...] associadas e articuladas com a participação de todos que estão inseridos no contexto escolar” concluindo que o viés democrático “[...] é um instrumento de restabelecer confiança, diálogo e o comprometimento dos diversos integrantes com o projeto institucional.” (Escola 3).

Avançando na análise dos Planos, verificamos como foi apresentada a dimensão administrativa de cada um dos documentos. Iniciando pelo Plano de Gestão da Escola 1, mesmo que o diretor não tenha abordado a formação acadêmica e profissional do corpo docente nesse tópico, a dimensão administrativa de seu plano contém todos os itens requeridos pela Portaria. Citaram-se, inclusive, tópicos que poderiam estar na dimensão anterior, a pedagógica, como questões referentes a projetos, cursos e matrículas.

Na segunda instituição, um dos itens necessário para compor a dimensão administrativa da escola – “Participação da comunidade escolar nas instâncias deliberativas” – foi mencionado na dimensão seguinte, isto é, a financeira.

Dessa forma, o gestor enfatizou a formação dos profissionais atuantes na escola em detrimento de outros itens que eram apontados como necessários pela Portaria, tais como: “As condições de trabalho, inclusive o plano de

valorização dos profissionais da educação, forma de atendimento dos estudantes, pais e professores, documentação dos estudantes e professores e proposta de Avaliação Institucional” (SANTA CATARINA, 2014, p. 9).

Fato idêntico ocorreu na proposta da Escola 3, visto que no documento está elencada apenas a formação dos profissionais que lá atuam. Vale lembrar que na primeira versão do documento o avaliador já havia indicado que a dimensão não estava de acordo e precisava de ajustes. Porém, mesmo após a revisão do Plano o texto não foi modificado.

Curioso foi observar na dimensão financeira da mesma escola, que na primeira versão o texto discorria sobre o Conselho Deliberativo Escolar e o Grêmio Estudantil, enquanto que na segunda, essas instâncias não constam mais no arquivo.

Outro item solicitado pela Portaria é a Avaliação Institucional, no entanto, somente a Escola 1 abordou-o, afirmando que a “Avaliação Institucional é realizada periodicamente através de pesquisas com toda a comunidade escolar: pré conselhos feitos com os alunos, reuniões pedagógicas, conselhos de classe, assembléia de pais e questionários”.

Considerando que o Plano de Gestão surge em meio a um contexto que visa cessar antigas práticas político-partidárias para o provimento do cargo de diretor escolar, valorizando-se então o pluralismo de ideias e transparência nos processos de gestão, ideais inerentes a uma perspectiva democrática, a Avaliação Institucional torna-se componente relevante diante desse quadro.

Refletindo acerca do assunto, Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 508) esclarecem que por meio dela, “[...] os professores, [...] podem analisar conjuntamente os problemas e fazer diagnósticos mais amplos, para além do trabalho isolado [...] reforçando o entendimento da escola como local em que se pensa o trabalho escolar e [...] aprendem em conjunto”.

Apoiando-se nas ideias desses autores, depreendemos que a Avaliação Institucional não significa uma aferição na qual uma escola compete com a outra, mas sim ela só tem a somar para a instituição, pois por meio dela, o grupo tem a chance de fazer um diagnóstico sobre o trabalho realizado, identificando os pontos fortes e aqueles que necessitam ser melhorados, desenvolvendo uma visão mais ampla acerca daquele espaço.

Retomando a análise das diferentes dimensões, voltamos o olhar nesse momento para a financeira. Constatamos, por meio dos Planos, que nas três escolas uma importante forma de captar verbas é devido ao PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola).

Pelo exposto pelos candidatos, o dinheiro recebido não é suficiente, já que as três instituições contam com outras formas de captação de verba, como por exemplo, festas, contribuição espontânea e rifas, mecanismos de arrecadação que contribuem para “[...] suprir necessidades, tais como: manutenção, conservação e aquisição de bens de consumo/permanente” (Escola 1), “limpeza da área externa (jardim, gramado), pequenos consertos elétricos e hidráulicos” (Escola 2 e 3).

Explorando a última dimensão dos Planos, a física, percebemos que as três escolas tiveram parecer favorável dos avaliadores. De maneira geral, as três instituições necessitam passar por algumas reformas, seja para adequar-se em relação à acessibilidade, construir e/ou ampliar determinadas salas, ou ainda para ajustar algo na construção do espaço interno ou externo.

Refletindo ainda sobre os Planos de Gestão, a respeito do documento da Escola 1 evidenciamos o propósito do acompanhamento de projetos implantados na unidade escolar, da troca de experiências e da preocupação com pais mais participativos e conseqüentemente, mais atuantes. Em contrapartida, questionamos o fato de ter sido elencada como primeira meta alcançar índices pré-estabelecidos pelo IDEB, tendo em vista que há outros fatores que, por sua vez, “[...] se tornam responsáveis diretos pelos altos índices de reprovação e evasão escolar [...]”, conforme detalhou o candidato a gestor ainda no diagnóstico da instituição.

Quanto ao Plano da Escola 2, o parecer o avaliador destaca que “as quatro dimensões estão bem trabalhadas, apontando pontos positivos e negativos em relação à escola como um todo [...]”, no entanto, no tocante à dimensão pedagógica, sentimos a ausência de alguns itens solicitados pela Portaria, tais como: reuniões pedagógicas; cursos; seminários; projetos pedagógicos; e acompanhamento das atividades de aprendizagem dos estudantes pelos pais.

Entendemos que os tópicos não abordados ajudariam a descrever mais aspectos acerca da instituição, de sua clientela e como se apresenta sua dimensão pedagógica, embora traços dos itens faltantes sejam listados no campo das ações, quando se faz referência a reuniões e projetos.

Já a Escola 3, por mais que o avaliador tenha dito que a dimensão pedagógica não estava de acordo, considerando a explanação pouco desenvolvida, o Plano de Gestão atendeu a poucos elementos que necessitavam ser revistos, tal como uma referência clara à Proposta Curricular de Santa Catarina.

A consequência foi que o Plano analisado, embora avaliado e corrigido posteriormente pelo gestor, ainda possui algumas lacunas nessa dimensão, pois seria necessário discorrer sobre reuniões pedagógicas, cursos, seminários, projetos pedagógicos, matrícula, rendimento: aprovação, reprovação e abandono, desempenho acadêmico dos alunos em avaliações externas e acompanhamento das atividades de aprendizagem dos estudantes pelos pais.

Salienta-se nesse campo ideias contidas na Proposta Curricular de Santa Catarina, como por exemplo, a preocupação com a formação integral do sujeito, todavia, discordamos que seja necessário conhecer a Proposta “[...] a fim de que se garantam resultados consistentes nas avaliações de qualidade da educação em âmbito nacional”.

Nesse sentido, é importante conhecer o documento com o intuito de saber que rumos a educação está tomando no estado, de que maneira é possível cumprir o que lá está previsto em cada realidade e com isso, o sentido de conhecer a Proposta Curricular torna-se mais amplo do que simplesmente garantir resultados melhores nas avaliações de qualidade.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vislumbrando os aspectos pertencentes a cada uma das concepções de gestão abordadas nesse estudo, percebemos o quanto a implantação de propostas democrático- participativas de gestão é desafiadora, embora fundamental para a formação de sujeitos conscientes, esclarecidos, questionadores, capazes de assumir suas responsabilidades e exigir seus direitos.

À luz da perspectiva de gestão democrática, compreendemos que se torna imperiosa a participação das pessoas, o envolvimento delas com o processo, o que não significa o entendimento de leis, mas sim o ato de estar ciente do que está acontecendo na escola e, por conseguinte, ter a oportunidade de expor suas ideias, ouvir e dialogar, sem se eximir das responsabilidades e do comprometimento com a instituição.

Tendo em vista que essa participação está relacionada ao modo como é feita a escolha do gestor, consideramos que o estado de Santa Catarina dá um passo rumo ao aperfeiçoamento de condições favoráveis à democratização, haja vista à instituição, ainda que por Decreto, da eleição de gestores por via da de uma proposta de trabalho, isto é, o Plano de Gestão.

No que concerne aos planos aqui explorados, a preocupação com a perspectiva democrática se expressa em diversas passagens, seja quando destacada a ideia de assegurar a participação da comunidade escolar nas instâncias deliberativas, quando se evidencia o ideal de promover o diálogo e de primar pela transparência nos processos, ou então quando se fala em priorizar ações conjuntas, articulando as várias dimensões da escola.

A respeito das metas e ações traçadas por cada um dos candidatos a gestor, reconhecemos nos três Planos analisados a preocupação com a prática pedagógica, as condições para a formação dos sujeitos, condições essas que garantam o acesso, a permanência e o bom desenvolvimento do educando, e com a integração entre famílias e escola.

Identificamos a presença de princípios democráticos quando se fala em “Fortalecer o relacionamento entre alunos, professores, pais e comunidade” (Escola 1), em “Incentivar e implantar gradativamente o processo democrático na escola” (Escola 2), ou ainda quando se destaca a ideia de “[...] manter um contato direto e transparente com a comunidade para que os pais percebam a importância da sua participação [...]” (Escola 3).

No entanto, apesar de sinalizar um caminho mais participativo na escolha do diretor escolar há muito por fazer, pois muitos são os obstáculos, embora seja um tanto quanto utópico desejar um modelo de gestão democrática tal qual descreve a teoria. Contudo, não se considera uma utopia ter a esperança de que é possível tornar as relações melhores, superando a ideia de que a qualidade da gestão esteja relacionada à figura de diretor autoritário e de que ele é o único responsável pelo sucesso ou insucesso da instituição.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição: República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Gestão democrática da educação: Exigências e desafios. RBP AE. v. 8, n. 2, p. 163 – 174, jul./dez. 2002.

FRIGOTTO, G. Educação e a construção democrática no Brasil: Da ditadura civil-militar à ditadura do capital. In: FÁVERO, O; SEMERARO, G. (Org.). Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 53-68.

GRACINDO, Regina Vinhaes. O gestor escolar e as demandas da gestão democrática: Exigências, práticas, perfil e formação. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 3, n. 4, p. 135-147, jan./jun. 2009.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. Educação escolar: políticas, estrutura e organização. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LÜCK, Heloísa. Dimensões da gestão escolar e suas competências. Curitiba: Ed. Positivo, 2009. 144 p.

PARO, Vitor Henrique. Gestão democrática da escola pública. 3. ed. São Paulo: Ática, 2000. 117 p.

SANTA CATARINA. Decreto SC Nº 1794/13, de 16 de outubro de 2013. Diário Oficial, Florianópolis, SC, 16 out. 2013.

_____. Portaria N.01/SED, de 22 de janeiro de 2014. Diário Oficial. Florianópolis, SC, 22 jan. 2014.

REESTRUTURAÇÃO DA ASSESSORIA PEDAGÓGICA NA UNOESC: os imperativos da profissionalização docente

Cláudia Elisa Grasel- UNOESC

claudia.grasel@unoesc.edu.br

Adriana Sernajoto Susin- UNOESC

adriana.susin@unoesc.edu.br

Elisabeth Hafner Facin- UNOESC

elisabeth.facin@unoesc.edu.br

Regina Oneda Mello- UNOESC

regina.mello@unoesc.edu.br

Rose Maria Makowski- UNOESC

rose.makowski@unoesc.edu.br

Eixo 4- Políticas e Gestão Educacionais- Pôster

RESUMO

O objetivo desse relato é apresentar a proposta de estruturação da assessoria pedagógica na Universidade do Oeste de Santa Catarina, campus de Joaçaba. Trata-se de um relato de experiência. A equipe constitui-se por coordenação e três assessoras, por área do conhecimento. Atua em três dimensões pedagógicas, articuladas entre si: a) organização e gestão dos cursos de graduação; b) política institucional da Unoesc; c) gestão dos espaços pedagógicos. Foi criado o Laboratório de Metodologias Ativas para atender peculiaridades das áreas. A proposta tem potencial para contribuir no processo pedagógico em curso e à implementação de práticas pedagógicas inovadoras, qualificando o corpo docente e a gestão institucional.

Palavras-chave: Assessoria Pedagógica. Formação Docente. Ensino Superior.

1 INTRODUÇÃO

As demandas contemporâneas e o Plano de Desenvolvimento Institucional (UNOESC, 2014), marcados especialmente pelo perfil dos discentes, por processos de avaliação em larga escala, pela oficialização de políticas de regulação do Estado sobre as Instituições de Ensino Superior, pelos avanços tecnológicos e novas formas de interação social, impõem à Unoesc o desafio de implementar novas formas de ensinar e aprender.

De acordo com Speller, Robl e Meneghel (2012), “a velocidade das mudanças no conhecimento implica que a aprendizagem obtida durante um curso de graduação não servirá por muito tempo e será necessário renová-lo permanentemente”. Diante disso, a dinâmica do ensino superior precisa ser repensada e a autonomia e o “aprender a aprender” ganham prioridade nos processos do ensino e da aprendizagem. Por essas razões, é importante elencar estratégias pedagógicas no ensino superior que melhor se articulem com as necessidades contemporâneas.

Considerando esse cenário, a UNOESC propõe-se a reestruturar a Assessoria Pedagógica, setor que é responsável pela formação continuada dos docentes e acompanhamento dos processos pedagógicos.

A proposta elaborada se pauta em dois aspectos principais: o primeiro é quantitativo e diz respeito à ampliação da equipe em todos os *campi*; e, o segundo, de cunho qualitativo, refere-se ao incremento da capacitação docente e da pesquisa para nortear as ações institucionais que buscam o aprimoramento da qualidade educacional por meio da implementação de aprendizagens ativas e aproximação com outros setores da instituição.

2 DESENVOLVIMENTO

A Assessoria Pedagógica, por sua característica formadora, tem a sua atuação articulada às percepções do corpo docente e discente acerca dos processos pedagógicos. Um dos objetivos é promover e manter a proximidade com a Avaliação Institucional, em ações estratégicas embasadas nos resultados obtidos interna e externamente.

Assim, tornam-se legítimas a definição de estratégias de capacitação docente, a organização e elaboração de documentos norteadores dos cursos de graduação, a permanente discussão dos indicadores avaliativos que retroalimentam as ações institucionais.

Nas diferentes áreas de conhecimento, as assessorias têm diferentes inserções considerando as peculiaridades dos cursos, incluindo requisitos legais, como exemplos, as recentes exigências de criação de núcleos pedagógicos e a utilização de metodologias ativas (BRASIL, 2015).

Essa proposta se materializa na proposição do Laboratório de Metodologias Ativas, em caráter de experimentação nos anos de 2016 e 2017, e repercutirá em elementos fundamentais que se tornarão subsídios para o planejamento de ações institucionais, que passam por revisão crítica dos projetos pedagógicos, planejamento de capacitações alinhadas a essas propostas.

As ações e os projetos desenvolvidos pela Assessoria Pedagógica terão como princípio orientador construir um processo educativo da qualidade, baseada na discussão dos currículos, alinhados às metas institucionais e fundado na formação continuada dos docentes.

Para dar conta desse princípio, a Assessoria propõe-se a atuar em três dimensões pedagógicas, articuladas entre si e representadas pela Figura 1:

Figura 1- Dimensões de atuação da Assessoria Pedagógica da Unoesc.



Fonte: autor.

Cada uma das dimensões constitui-se por um conjunto de temáticas relacionadas entre si a partir das quais se planejam as ações e os projetos a serem desenvolvidas no campus e nas áreas, sob a responsabilidade das Assessorias Pedagógicas e da Coordenação Pedagógica Institucional.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a possibilidade de assessorias pedagógicas por área de conhecimento, o debate tende a ser ampliado e o desafio da busca da excelência acadêmica e do fortalecimento das ações institucionais alcançado.

A adoção de procedimentos comuns entre as áreas e a criação do Laboratório de Metodologias ativas contribuirá no alcance das metas institucionais no tocante ao processo pedagógico em curso e à implementação de práticas pedagógicas inovadoras. Com a reestruturação da Assessoria Pedagógica, espera-se qualificar ainda mais o corpo docente e a gestão institucional.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Nota Técnica DAES/INEP- nº 025/2015. Disponível em www.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/legislacao_normas/2015/nota_tecnica_DAES-Inep_n025-2015.pdf. Acesso em 20-05-2016.

SPELLER, Paulo, ROBL, Fabiane, MENEGHEL, Stela Maria (ORG). **Desafios e perspectivas da educação superior brasileira para a próxima década**. Brasília: UNESCO, CNE, MEC, 2012.

UNOESC. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2013-2017**. 2ª ed. Joaçaba: Editora UNOESC, 2014.

FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL: DIRETRIZES CURRICULARES PÓS 1996

Leda Scheibe, UFSC /UNOESC, lscheibe@uol.com.br;

Vera Lúcia Bazzo, UFSC, vbazzo@gmail.com.

Eixo temático 4 - comunicação oral

RESUMO:

Este artigo explicita os principais aspectos regulatórios da formação dos profissionais da educação básica após a LDB/96. Discute conceitualmente o que define a Educação Básica no Brasil, uma vez que a LDB/96 estabeleceu dois grandes níveis educacionais, a Educação Básica (EB) e a Educação Superior (ES), e as principais deliberações desta lei em relação à formação de professores para a EB. Analisa, a seguir, as DCN para a formação de professores da Educação Básica nos cursos de licenciatura reunidas nas Resoluções do CNE/CP 1/2002 e CNE/CP 2/2002 e n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Conclui que essa última incorpora as ideias produzidas no interior do movimento de entidades da área educacional.

Palavras-chave: Educação Básica; Formação de Professores; Diretrizes Curriculares Nacionais

INTRODUÇÃO

Esta comunicação se propõe a discutir um tema que mobiliza o debate educacional no Brasil: a regulação da formação de professores para atuar na educação escolar básica. O processo de formação docente revela-se sempre mais uma questão estratégica para o embasamento de propostas que refletem as diversas visões de sociedade no nosso meio, e, como tal, encontra dificuldades consensuais de diversas naturezas. Cury (2013), por exemplo, afirma que não seria mesmo de se esperar que se conseguisse um consenso *a priori* no interior de uma sociedade tão diversificada como a nossa.

Desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), tivemos no país, em dois momentos distintos, diretrizes curriculares nacionais elaboradas e aprovadas no âmbito do Conselho Nacional de Educação e sancionadas pelo Ministro da Educação, como instrumentos orientadores dos processos de formação dos profissionais do magistério, no país: a primeira, pela Resolução CNE/CP1, de 18 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002), que instituiu *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena*; a segunda, aprovada pela Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015), que instituiu as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada em nível superior de profissionais do magistério para a Educação Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura)*, que define, conforme artigo primeiro: “princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das instituições de educação que as ofertam”.

O processo de definição destas normas evidenciou o quanto as políticas de formação docente trazem à tona conflitos subjacentes à área educacional e oportunizam a percepção da complexidade das relações que se estabelecem entre a ação pública e as demandas sociais. Souza (2016) considera que o Estado se relaciona com tais demandas respondendo a pressões ou à ausência delas, evidenciando que, efetivamente, a política pública não acontece apenas como iniciativa isolada e em um sentido único, mas sim numa forte interação entre demanda social e ação governamental.

Nesta comunicação apresentamos uma análise a respeito dessas diretrizes. Scheibe & Valle (2007), ao referir-se à história da formação docente no país, caracterizam o período que estamos vivendo como um terceiro momento do seu percurso. O primeiro pode ser situado no advento da República, em 1889, com vigência até os anos de 1960; o segundo, de 1960 até os anos de 1980; e o terceiro, instalado com o advento da Nova República, em 1985, prolongando-se até a atualidade.

Estes três momentos não se constituíram por rupturas ou fortes discontinuidades, afirmam as autoras, mas sim por mudanças de maior ou menor expressão na organização dos sistemas de ensino, tanto em âmbito federal, como estadual e municipal, resultado de processos políticos mais ou menos definidores de novas institucionalidades no país.

O primeiro momento, que se inicia com o advento da República em 1889 e se prolonga até o início dos anos de 1960, preconizou uma formação de nível médio para os professores, que então passou a ser vista como um serviço público de responsabilidade do Estado. A este cabia escolarizar as massas e formar cidadãos civilizados, logo, a formação

dos docentes seria a mediação para esse trabalho de fortalecimento da hegemonia então em construção. O segundo momento centrou-se muito especialmente numa concepção tecnicista de formação profissional. Este período, da supremacia dos militares no país, trouxe significativa expansão da oferta escolar com a finalidade de ampliar o controle ideológico sobre as massas, que deveriam estar preparadas para responder às necessidades de um emergente mercado de trabalho, com fortes características monopolistas. A instalação da Nova República, em 1985, pode ser o marco para o terceiro momento, período em que se propõe a formação para o exercício docente da educação básica às instituições de nível superior e atribui-se à educação escolar uma forte missão, não só de compensar o déficit educacional e social no país, mas principalmente de preparar a participação de todos para a efetiva democratização da sociedade.

Caracteriza este momento uma nova Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), denominada de Constituição Cidadã, e a aprovação da LDB em 1996, ambas estabelecendo a necessidade de garantir à população um ensino de qualidade. Para compreender este período e suas regulações, cabe-nos inicialmente focalizar o significado conceitual que passou a ter a educação básica na educação brasileira, à qual se destina a formação dos profissionais focalizados nesse estudo.

A EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL

A já citada LDB estabeleceu em seu artigo 21 dois grandes níveis educacionais para a educação no país: a Educação Básica (EB) e a Educação Superior (ES). Genericamente, a expressão educação básica pode designar o conjunto de atividades educativas iniciais, formais ou não formais, destinadas às necessidades básicas de aprendizagem. Para nós, brasileiros, no entanto, tal denominação passou a designar o nível da educação que articula a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. A educação infantil, primeira etapa da EB, contempla dois momentos distintos: creches ou entidades equivalentes para o atendimento de crianças de zero a três anos; e pré-escola, destinada às crianças de quatro a seis anos. Já o ensino fundamental contempla hoje nove anos de escolarização, conforme legislação aprovada em 2009, que alterou o anteriormente disposto na LDB. O ensino médio, etapa final da EB, tem como duração mínima três anos de escolarização (SCHEIBE, 2014).

A articulação destas três etapas de ensino num mesmo nível educacional tem sido considerada como uma formulação avançada, que pode representar a busca por um desenvolvimento sequencial orgânico na organização escolar brasileira (CURY, 2002; SCHEIBE, 2014). Segundo o Censo da Educação Básica de 2014 (INEP, 2014), neste ano havia 49.771.371 alunos matriculados neste nível educacional dos quais 40.680.590 nas redes públicas de ensino e 9.090.781 na rede particular. São dados que evidenciam, especialmente, a importância das redes públicas de educação.

A universalização da educação básica para toda a população, ou seja, sua extensão a todo cidadão brasileiro como um direito social e dever do Estado, no entanto, ainda é uma grande meta a ser atingida. Até 2009, o marco legal delimitava a obrigatoriedade escolar ao ensino fundamental, a partir dos seis anos de idade. Contudo, a Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009 (BRASIL, 2009c), expandiu a obrigatoriedade de frequência à escola aos indivíduos de quatro a 17 anos, a ser implementada de forma progressiva até 2016. Tal expansão teve um significado importante de ampliação da oferta de ensino público e gratuito nas etapas da educação infantil (pré-escola), assim como do ensino médio. É preciso considerar que as mudanças e a expansão na organização do sistema escolar brasileiro após 1996 têm significado um desafio constante para a formação dos profissionais da educação, tanto no que diz respeito a necessidades de institucionalização quanto de planejamento de oferta de cursos de formação inicial e continuada.

A educação básica e seus docentes representam cada vez mais uma mediação visada, transformando-se em foco privilegiado das atenções e principalmente do controle social e político no país. Equilibram-se e alternam-se, portanto, a cada momento histórico, as diferentes perspectivas que determinam os projetos adotados para o desenvolvimento deste nível de educação. Por um lado, o atendimento aos parâmetros internacionais dominados por uma visão economicista e mercadológica da educação; por outro, uma concepção que priorize a qualidade social da EB alicerçada num projeto de emancipação e inserção social de todos os que a ela têm direito.

A importância estratégica da educação básica, objeto de múltiplos interesses, dadas as contradições inerentes a uma sociedade que se encontra em pleno desenvolvimento, mas que se caracteriza pela extrema desigualdade social e econômica, traz para a formação dos professores um grande desafio tanto para sua expansão quanto para a qualidade de sua oferta. No momento em que estamos redigindo este texto, por exemplo, está em discussão no país a elaboração e adoção de uma Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica, cuja construção tem sido intensamente polemizada. Certamente sua aprovação trará novas questões para o tema da formação de professores, entre outras importantes temáticas relativas a este nível de ensino, num país tão diverso quanto é o Brasil.

A LDB/1996 E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

A partir dos anos de 1970, movimentos e manifestações eclodiram em todo o país visando à derrubada do regime militar. A transição para a chamada Nova República estava em andamento, com a finalidade de reinaugurar os direitos políticos característicos de uma democracia liberal que haviam sido suprimidos pelo regime autoritário. A consolidação do sistema de educação nacional estava no centro das transformações requeridas, assim como a definição de uma política de formação de professores.

O arcabouço jurídico para as transformações institucionais e educacionais reivindicadas foi construído coletivamente no processo que resultou na Constituição Federal, promulgada em 1988. Seguiu-se a ela, por necessária, uma nova LDB. Foram oito anos de intensos trabalhos, num longo processo de disputa e de algumas vitórias para o movimento dos educadores, que a discutiram e elaboraram num inédito processo de discussão coletiva somente possível pelas condições favorecidas no então processo de redemocratização do país. Esta lei privilegiou um modelo de formação docente vinculado ao nível superior, embora em grande parte desvinculado de uma formação universitária, dando ênfase maior a uma preparação técnico-profissionalizante de ensino superior (SCHEIBE, 2004), evidenciada em regulamentações com base em novas institucionalizações tais como os institutos superiores de educação e seus propostos cursos normais superiores. Estas novas instâncias educativas foram planejadas para abrigar cursos superiores com redução em seus tempos de duração e com vistas a atender a um maior número de estudantes, o que demandava certo aligeiramento da formação com consequente simplificação do trabalho pedagógico. Ao mesmo tempo, continuou em vigor, por tempo indeterminado, a norma que consta do artigo 62 da LDB, no Título VI, permitindo como formação mínima e destinada ao exercício do magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, a formação de nível médio na modalidade normal. Tal determinação foi mais recentemente ratificada pela Lei n. 12796, de 04 de abril de 2013 (BRASIL, 2013), que, ao fazer algumas alterações na LDB, manteve a possibilidade dessa formação como exigência mínima para o exercício do magistério nos níveis iniciais de escolarização.

Os propostos Institutos Superiores de Educação foram incorporados à lei numa tentativa de substituição ao papel previsto para as Faculdades de Educação existentes nas instituições universitárias. Deveriam, no entanto, ir além desses espaços – Centros de Educação, Faculdades de Educação, Departamentos/Setores de Educação – que, ao longo do tempo, foram se construindo no interior das universidades, e nos quais as licenciaturas – cursos para a formação de professores – ficavam sob a responsabilidade tanto de departamentos vinculados aos conteúdos educacionais e pedagógicos quanto de departamentos responsáveis pelo ensino das disciplinas de conteúdo específico. Os Institutos poderiam então ser instituições não necessariamente universitárias, mas menos exigentes nos critérios da relação indissociável entre ensino, pesquisa e extensão, que caracterizam as universidades, transformando-se em local exclusivo para a formação dos profissionais da educação. Já na tentativa de regulamentação destes institutos, instaurou-se grande polêmica que gerou mudanças na sua exclusividade, ao mesmo tempo em que as universidades reivindicavam seu papel nesta formação.

Outra questão polêmica e que continuava a figurar na referida LDB referia-se aos cursos de Pedagogia. Para esses, a lei consagrava o papel de formadora de profissionais de educação para funções de administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional destinada à educação básica. Aos cursos normais superiores deveria caber a tarefa de formar os professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental.

Por força do movimento organizado dos educadores o Curso de Pedagogia manteve-se seguindo sua missão autoelegida, isto é, formando os professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, segundo o entendimento até então defendido pelas entidades representativas da área da educação e seguido pela grande maioria das universidades públicas do país. Tal atitude de resistência acabou levando os cursos normais superiores, criados ao sabor da recém aprovada legislação, à extinção gradativa. Com a aprovação da Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006 (BRASIL, 2006a), que estabeleceu como base de formação para este curso a docência na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, os cursos normais superiores foram oficialmente extintos.

Após a promulgação da LDB, foram produzidas regulamentações em novas legislações no que diz respeito à reforma curricular dos cursos de formação de professores para a educação básica, tais como: estruturação dos currículos por competências; instituição de parâmetros curriculares nacionais em todos os níveis de escolarização; introdução de processos de avaliação do desempenho dos professores e tentativa de relacionar diretamente tais índices ao desempenho dos alunos; instituição de políticas de promoção por mérito e gratificações por produtividade; ênfases em noções como eficiência e eficácia, entre outros conceitos do mundo empresarial e do mercado (BAZZO, 2006).

AS DCNS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA APROVADAS PELA RESOLUÇÃO CNE/CP 1/2002

As diretrizes aprovadas pela Resolução CNE/CP n.01 de 18 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002) apresentaram um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos para serem observados na organização institucional e curricular das instituições formadoras, como uma base comum nacional de formação docente. Dos pressupostos e orientações emanadas do Parecer que antecedeu esta Resolução – Parecer CNE/CP n. 09/2001, de 08 de maio de 2001 (BRASIL, 2001) –, surgiram exigências de reconstrução na organização e no desenvolvimento dos Cursos de Licenciatura, assim como de mudança de mentalidade dos formadores que neles atuavam e das instituições que lhes davam abrigo. Segundo Bordas (2009), as instituições formadoras de todo o país passaram a discutir e mesmo a implantar reformas nas estruturas curriculares dos cursos de licenciaturas, no sentido de atender às normas legais, que rompiam com uma tradição iniciada no país em 1934, quando da criação dos primeiros cursos superiores de formação de professores, cuja estrutura é conhecida como modelo denominado de “3 + 1” (três anos de conteúdos específicos da respectiva área do conhecimento e um das chamadas disciplinas pedagógicas). Por mais de sessenta anos foi este o modelo que ordenou tais cursos, tendo, ainda hoje, uma aceitação explícita de grande parte dos docentes que neles atuam, particularmente daqueles vinculados às disciplinas dos conteúdos específicos de cada área de dada licenciatura. Os docentes que atuam nas áreas de formação pedagógica foram os responsáveis pela condução das discussões a respeito da substituição de tal modelo.

É importante dizer que esta legislação, emanada do Conselho Nacional de Educação (CNE), representou um avanço importante ao estabelecer uma configuração específica aos cursos de Licenciatura, distinguindo-os dos cursos de Bacharelado. Bordas (2009) ressaltou que essa nova perspectiva conceitual e também política das diretrizes de 2002 respondeu às demandas de educadores preocupados com a melhoria da formação, embora tenham também surgido contestações a respeito de aspectos da nova legislação, tais como: orientação epistemológica predominante nos documentos com ênfase “na prática”, ou, ainda, no conceito de “competências”. Também questões pontuais como o desejo de que a carga horária mínima fosse mais extensa, além de restarem dúvidas a respeito da configuração dos estágios curriculares e mesmo sobre o entendimento do conceito de Práticas como Componentes Curriculares – PCCs.

As maiores resistências à implantação das diretrizes então definidas aconteceram nas áreas específicas em relação à necessidade de dedicarem a devida atenção e o tempo requerido às práticas pedagógicas então denominadas de componentes curriculares – PCCs, desenvolvidas seja sob responsabilidade dessas mesmas disciplinas específicas ou compartilhadas com as disciplinas da área pedagógica. O significativo aumento de horas destinadas a atividades vinculadas à prática docente constante nesta legislação, foi uma das questões que mais tomaram a atenção dos movimentos de educadores preocupados em defender a necessidade de uma formação teórica consistente na área da educação. A implantação desta regulação trouxe à tona, mais uma vez, a persistente divisão entre teoria e prática, motivo de muitos escritos dos teóricos da área. Neste sentido, Saviani (2007) salienta a necessidade de superação dessa dicotomia que, ao longo da história da educação, tem se mantido quer dando prioridade à teoria sobre a prática, subordinando a prática à teoria; quer subordinando a teoria à prática, dissolvendo, em última análise, a teoria na prática. Finalmente, a Resolução nº 1/2002 e o Parecer que a fundamenta assumiram como princípio a flexibilidade curricular, ao permitir certo grau de autonomia em relação aos componentes curriculares de cada curso sem, no entanto, abandonar a exigência de um núcleo básico comum às Licenciaturas, que envolve os princípios orientadores da formação, expressos nos projetos pedagógicos dos cursos, as competências a serem alcançadas pelos futuros docentes, assim como os conteúdos disciplinares essenciais ao desenvolvimento dessas competências.

NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: AVANÇOS E PERSPECTIVAS

Inicialmente é importante fazer menção às diretrizes específicas para o Curso de Pedagogia no país, que só foram aprovadas, em 2006, por meio do Parecer CNE/CP n. 5/2005, de 13 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005) e da Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006 (BRASIL, 2006a). Tais diretrizes, mesmo sendo concebidas sob a égide das orientações das DCNs de 2002, anteriormente tratadas, deram ao curso de Pedagogia o desenho que vinha sendo requerido pelo movimento das entidades educacionais, não com pleno consenso, mas pela maioria dos seus componentes, quais sejam: o estabelecimento deste curso como o *locus* de formação dos docentes da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, avançando em relação à LDB, que estabelecia para este curso a formação de

especialistas em educação, numa concepção considerada desarticuladora da base docente como princípio de formação de todo o educador. Estas diretrizes avançaram em algumas das proposições que vieram a caracterizar as novas regulações que apresentamos a seguir.

A Resolução, de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a Formação Continuada, está atualmente em implantação e dá continuidade em vários aspectos às disposições das diretrizes anteriores, sem, no entanto, deixar de apresentar uma concepção geral diferenciada, qual seja, compreender a formação e o desenvolvimento profissional numa perspectiva superadora daquela que colocava como seu centro articulador o desenvolvimento de competências. A nova legislação incorpora de forma mais aprofundada as ideias produzida nos anos 1980 e 1990, no interior de um amplo movimento orquestrado pelas entidades citadas a seguir: Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) e o Fórum de Diretores das Faculdades de Educação das Universidades Públicas Brasileiras (FORUNDIR).

Este movimento organizou-se especialmente em torno das lutas a favor do direito à escola pública, laica, gratuita em todos os níveis, com qualidade socialmente referenciada; e na defesa da formação inicial e continuada para todos os profissionais da educação, associada à valorização desses profissionais e à garantia de condições dignas de trabalho (BRZEZINSKI, 2011; FREITAS, 2002).

As DCNs de 2015 incorporaram mudanças no âmbito da educação trazidas por Emendas Constitucionais (EC) no período de 1988 a 2016, resultado também de ampla mobilização dos movimentos já citados e de outras mobilizações sociais. Destacamos o que trouxe a Emenda Constitucional nº 53, (BRASIL, 2006b), no que se refere à criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef). O Fundeb unificou em um mesmo fundo toda a Educação Básica e ampliou suas fontes de recursos. Promoveu, com isso, maior valorização dos profissionais da educação ao contemplar os professores e também os trabalhadores não docentes. Reafirmou a necessidade de regulamentação e implementação do “piso salarial” para os trabalhadores em educação escolar pública, instituindo tal política em lei federal, que foi efetivada em termos de regulamentação, para os profissionais do magistério, por meio da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008 (BRASIL, 2008).

Após 2002, cabe registrar várias alterações na LDB que dizem respeito à formação e à valorização dos profissionais da educação por meio das seguintes leis: 1) Lei 12.014, de 06 de agosto de 2009 (BRASIL, 2009a), que alterou o Artigo 61 da LDB, para regulamentar a nova concepção de profissionais da educação básica. Passaram a ser considerados profissionais da educação os que nela estão em efetivo exercício e possuem formação em cursos reconhecidos: professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; e trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim; 2) Lei 12.056, de 13 de outubro de 2009 (BRASIL, 2009b), que inseriu no Artigo 62 da LDB/1996 regulamentação que obriga o Estado (nas suas três esferas, União, Distrito Federal, Estados e Municípios) a promover, em regime de colaboração, a formação inicial e a continuada, além da capacitação dos profissionais de magistério. Tal regulamentação está reafirmada nas novas diretrizes de formação. Estabeleceu, também, que a formação inicial de profissionais de magistério deve ser realizada de preferência no ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação à distância; 3) e a Lei nº 12.796 (BRASIL, 2013), que introduziu na LDB dispositivos legais importantes para a formação, ao estabelecer para a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios o compromisso de, por meio de mecanismos facilitadores, propiciar o acesso e a permanência dos profissionais em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública. Esta lei cita especificamente a necessidade de manutenção do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), oferecido a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior.

CONCLUSÕES

As novas diretrizes aprovadas em 2015 enfatizam a necessidade de assegurar as suas normatizações como uma base comum nacional, sem prejuízo de incorporações diversificadas, a serem incluídas regional ou localmente. Trazem uma concepção de educação como processo emancipatório e permanente, e o reconhecimento da especificidade do trabalho docente como condutor de uma prática enquanto expressão da articulação entre teoria e prática (ANFOPE, 2012).

Dourado (2015) considera que as novas DCNs são um passo importante para possibilitar ao egresso o conhecimento da instituição educativa na qual deverá exercer sua profissão, propiciar-lhe habilidades de pesquisa e de atuação profissional no ensino, em sua gestão e organização, e na gestão de instituições de educação básica. A regulação em pauta também não se furta de apresentar os conceitos de educação, de docência, de currículo, de formação inicial e continuada, implícitos nas orientações, e que pretendem assegurar nos processos de formação estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica.

A Resolução CNE/CP n. 02/2015 volta a determinar o que já estava posto na Resolução de 2002, deixando claro às instituições formadoras a necessidade de construir/definir seu projeto institucional de formação, o que implica numa articulação com o planejamento estratégico do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente, com os sistemas e redes de ensino e com as instituições de educação básica, além das demais instâncias envolvidas no trabalho educativo.

As novas diretrizes curriculares na definição da base comum nacional de formação para o magistério da educação básica são certamente uma contribuição importante no sentido de romper com o processo histórico de desvalorização social destes profissionais. A busca de um estatuto profissional para o exercício da profissão do magistério que supere a ênfase de uma identidade unicamente vocacional é fator significativo para a valorização dos professores, pois ser profissional implica dominar um profundo conteúdo de conhecimento que caracteriza o trabalho a ser realizado, associado a certo grau de autonomia na atividade a ser desenvolvida. Esta busca fica claramente presente nas diretrizes que envolvem, articuladamente, aspectos e políticas que dizem respeito à formação inicial e continuada, carreira, salários e condições de trabalho, e ainda visam à articulação entre educação básica e superior. Segundo Fanfani (2008), existe algo de vocacional que é importante em qualquer atividade. No entanto, esta dimensão é historicamente hiperdimensionada entre os profissionais da educação. Muito mais do que nas demais profissões. É importante, finalmente, que se persiga para o professor também uma formação mais profissional, pois este será, dessa forma, um trabalhador mais qualificado, alguém que usa o conhecimento cada vez mais complexo e formalizado, para cujo domínio efetivo requer-se um esforço mais significativo, em termos de tempo e de recursos formativos.

Assim, apesar de desempenharem uma função social da mais alta relevância, é baixo o prestígio de uma profissão cujos salários são também baixos, assim como são precárias suas condições de carreira e de trabalho, a começar pelas formas de recrutamento e de contratação. São centenas de milhares no Brasil os (as) docentes da educação básica que vivem anualmente os dilemas e a insegurança da ameaça do desemprego, pois estados e municípios deixam de realizar os concursos demandados para a ocupação dos postos de trabalho disponíveis. Consequentemente, percebe-se certo preconceito em relação à capacidade intelectual daqueles estudantes que optam pela licenciatura. A regulação dos processos de formação docente e de sua profissionalização precisa, cada vez mais, ocupar lugar central no interior das políticas educacionais pelo seu caráter substancialmente cultural e formador da cidadania no país.

REFERÊNCIAS

ANFOPE. **Documento Final do XVI Encontro Nacional da Anfope**. Políticas de formação e valorização dos profissionais da educação: PNE, sistema nacional na CONAE/2014 e fóruns permanentes de apoio à formação docente. Brasília, 25 a 27 de novembro de 2012. Disponível em: <https://blogdaanfope.files.wordpress.com/2015/08/documento-final-xvi-encontro-nacional-2012.pdf>. Acesso em 10 set. 2016.

BAZZO, V. L. As consequências do processo de reestruturação do Estado brasileiro sobre a formação dos professores da educação básica: Algumas reflexões. In: PERONI, V. M.V.; BAZZO, V. L.; PEGORARO, L (Orgs.). **Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal**: Entre o público e o privado. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006. p. 25-48.

BORDAS, M. **Relatório final de pesquisa do projeto “Subsidio à formulação e avaliação de políticas educacionais brasileiras - Avaliação da implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores nos cursos de licenciatura”**. Porto Alegre: CNE/UNESCO, 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Senado Federal: Brasília, 1988.

_____. **Lei n. 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Ministério da Educação. Brasília, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em: 10 set. 2016.

_____. **Parecer CNE/CP n. 09/2001, de 08 de maio de 2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior. Ministério da Educação. Brasília, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 10 set. 2016.

_____. **Resolução CNE/CP n.01 de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Ministério da Educação. Brasília, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf. Acesso em: 10 set. 2016.

_____. **Parecer CNE/CP n. 5/2005, de 13 de dezembro de 2005**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura Ministério da Educação. Brasília, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf. Acesso em: 10 set. 2016.

_____. **Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Ministério da Educação. Brasília, 2006a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 10 set. 2016.

_____. **Emenda Constitucional n. 53, de 19 de dezembro de 2006**. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, 2006b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm. Acesso em: 10 set. 2016.

_____. **Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11738.htm. Acesso em: 10 set. 2016.

_____. **Lei n. 12.014, de 06 de agosto de 2009**. Altera o art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. Brasília, 2009a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/12014.htm. Acesso em: 10 set. 2016.

_____. **Lei 12.056, de 13 de outubro de 2009**. Altera o art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 2009b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/12056.htm. Acesso em: 10 set. 2016.

_____. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76. Brasília, 2009c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 10 set. 2016.

_____. **Lei n. 12796, de 04 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dá outras providências. Brasília, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/12796.htm. Acesso em: 10 set. 2016.

_____. **Resolução CNE/CP n. 02/2015 de 1 de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Ministério da Educação. Brasília, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 set. 2016.

BRZEZINSKI, I. (Org.). **Anfope em movimento: 2008-2010**. Brasília: Liber Livro, Anfope & Capes, 2011.

CURY, C. R. J. Direito a Educação: Direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 116, p. 245-262, jul. 2002.

_____. **A formação docente e a educação nacional**. 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ldb_Art64.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2016.

DOURADO, L. F. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica: concepções e desafios. **Educação e Sociedade**, Campinas, CEDES, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun. 2015.

FANFANI, E. T. Sociología de la profesionalización docente. In: **Profesionalizar a los profesores sin formación inicial**: puntos de referencia para actuar. Seminário Internacional, Buenos Aires, 2 a 6 de junho de 2008.

FREITAS, H. C. L. Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**, Campinas, CEDES, v. 23, n. 80, p. 137-168, set. 2002.

INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2013**: Resumo técnico. Brasília: INEP.

SAVIANI, D. *Pedagogia: o espaço da educação* na universidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, v. 37, n. 130, p. 99-134, jan./abr. 2007.

SCHEIBE L. O projeto de profissionalização docente no contexto da reforma educacional iniciada nos anos 1990. **Educar em Revista**, Curitiba, Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, n.24, p. 177-193, 2004.

_____. Educação Básica no Brasil: Expansão e qualidade. **Retratos da Escola**, Brasília, ESFORCE/CNTE, v. 8, n. 14, p. 101-114, jul./dez. 2014.

SCHEIBE. L.; VALLE, I. R. A formação dos professores no Brasil e em Santa Catarina: Do normalista ao diplomado na educação superior. In: NASCIMENTO, A. D.& HETKOWSKI, T. M. (Orgs.). **Memória e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, 2007. p. 257-272.

SOUZA, A. R. A política educacional e seus objetos de estudo. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, Buenos Aires, ReLePe, v. 01, n. 01, p. 75-89, jan./jun. 2016.

A INFERÊNCIA DO ESTADO NA AVALIAÇÃO E QUALIDADE EDUCACIONAL: REFLEXÕES E CONSIDERAÇÕES

Vanessa Rosana Peluchen (UNOESC/FAPE)

vanessapeluchen@hotmail.com

Eixo 4 Políticas e gestão educacionais categoria: comunicação oral

RESUMO

A avaliação externa objetiva disponibilizar um diagnóstico do sistema educacional para a posterior elaboração de políticas públicas que melhorem a qualidade educacional. Essa qualidade, porém, merece algumas reflexões em razão de se vincular ao que atualmente descrevemos como um quase-mercado da educação, claramente com fins capitalistas, prova disso são as inferências dos organismos internacionais nos Estados sendo visíveis em seus documentos este propósito. Para tanto, o presente artigo realiza algumas considerações e reflexões acerca do papel do Estado e dos organismos internacionais na melhoria da qualidade educacional considerando a polissemia deste conceito tão em voga no cenário educacional hodiernamente, concluindo com considerações sobre a realidade brasileira a partir das metas estabelecidas pelo Índice de desenvolvimento da educação (IDEB).

Palavras-chave: Avaliação externa. Estado. Qualidade educacional. Ideb.

1 INTRODUÇÃO

Freitas (2007, p.5) caracteriza a avaliação externa, ou comumente chamada avaliação em larga escala como o ato de “[...] emitir juízo de valor apoiado em dados e informações pertinentes, tendo em vista produzir efeitos e resultados concretos.” Em razão da intensa demanda atual sobre qualidade do ensino, a avaliação é também “um instrumento significativo que oferece subsídios para formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas de educação (...)” (WITTMANN, 2008 p.11902), “em âmbito municipal, estadual e federal” (SCHNEIDER; NARDI, 2015 p.34), compreendendo “testes e exames aplicados a um conjunto de estudantes, escolas e redes de ensino (...)” (SCHNEIDER, 2013, p.18).

Em síntese, a avaliação externa permite a realização de um “diagnóstico” da educação em todos seus aspectos, produzindo indicadores que posteriormente vão embasar a elaboração de políticas educacionais que objetivem a melhoria da qualidade educacional. Ela ganha amplitude a partir da insurgência do Estado Neoliberal, o qual irá adotar políticas de um quase mercado na educação. Considerando essas observações, inicialmente contextualizo esse cenário, para posteriormente refletir sobre os atos dos organismos internacionais na educação dos países a partir de inserções de avaliações externas. Muito se tem falado em melhoria da qualidade educacional brasileira, mas sob que contexto e situação consideramos esse conceito é o tema reflexivo da sequência do artigo, concluindo com breves reflexões sobre a qualidade a que o Ideb é relacionado, embasando-se nas metas dos anos iniciais e finais do ensino fundamental de 2007 a 2013, sintetizados na forma de tabelas.

2 O ESTADO E OS ORGANISMOS INTERNACIONAIS: CONSIDERAÇÕES SOBRE A AVALIAÇÃO EXTERNA

Barroso (2005, p.741) observando a educação sob o viés das ideias neoliberais, descreve que essas influências, sejam elas por meio de reformas estruturais, de dimensões e amplitudes diferentes, direcionadas a redução da intervenção do Estado, quer por meio das “retóricas discursivas” (dos políticos, dos peritos, dos meios de informação) de crítica ao serviço público estatal e de “encorajamento do mercado”, se fizeram sentir no cenário do Estado neoliberal.

De acordo com Afonso (2003, p.39), a promoção de mecanismos de mercado “no interior do espaço estrutural do Estado” constitui-se numa das características das políticas neoliberais. Tais mecanismos promovem

[...] pressões competitivas entre serviços, transformando os utentes em clientes, privatizando, adotando instrumentos e princípios de gestão baseados na racionalidade instrumental e subordinando os direitos sociais às lógicas da eficácia e da eficiência.

É a partir de tais conjunturas que surgem os *quase mercados* (LE GRAND, 1991 *apud* AFONSO, 2003, p.39), colocando em evidência “o carácter híbrido das novas formas de financiamento, fornecimento e regulação (que o próprio Estado incentiva e que se inscrevem na redefinição das suas funções)”, não significando, porém, a diminuição do seu poder de intervenção, ou seja, “mais reduzido e circunscrito nas suas funções, mas, ao mesmo tempo, *forte* enquanto mecanismo de coerção e controlo social” (AFONSO, 2003, p. 39).

Ainda em referência a Afonso (2003, p.40) “os *quase-mercados* são assim uma espécie de *ex libris* do carácter híbrido público/privado, Estado/ mercado, inerente às políticas adoptadas na fase de expansão neoliberal”. Porém, em relação à redefinição do papel do Estado, tais mecanismos “estão longe de esgotar o sentido das mudanças em curso” (Id, Ibid.). A partir da década de mil novecentos e oitenta, “o interesse demonstrado pela avaliação, sobretudo por parte de governos neoconservadores e neoliberais, começou a ser traduzida pela expressão “Estado Avaliador”, ou seja, “a ampliação da avaliação pelo Estado” culminou na expressão “Estado avaliador” (Neave, 1998 *apud* Freitas, 2007, p.150).

Em sentido amplo, essa expressão significa que o Estado “vem adoptando um *ethos* competitivo (...) passando a admitir a lógica do mercado, através da importação para o domínio público de modelos de gestão privada, com ênfase nos resultados ou produtos dos sistemas educativos” (AFONSO, 2009, p. 49).

É necessário destacar, porém, que apesar do surgimento da expressão Estado avaliador apenas na década de 80, não é somente nesse momento que se dá a interferência do Estado nestas atividades. De acordo com Freitas (2007), a avaliação sempre fez parte da ação política governamental, não sendo dispensada pelos governos na busca de direcionamentos das políticas e gastos públicos.

O Estado avaliador é, portanto, aquele que conduz o sistema educacional “nos bastidores” através da elaboração de políticas que irão regular esse sistema, assumindo então o papel não somente de um Estado avaliador, como regulador.

Barroso (2005) contextualiza que no Estado Avaliador entre em cena um novo papel do Estado, o de regulador. A regulação no sistema educativo não constitui uma abordagem meramente funcionalista, haja vista que se constitui como um “arranjo institucional, político, cognitivo e normativo, pois a regulação coordena e orienta os sistemas educativos, associada, ao modelo de governabilidade e a um projeto societário, que influenciam na conduta dos sujeitos envolvidos no processo” (MAROY, 2011 *apud* BARROSO, 2005).

O Estado regulador e avaliador (SCHNEIDER; NARDI, 2015, p.28) vai determinar metas e traçar diretrizes, no mesmo momento em que monitora e avalia os resultados, mesmo sem exercer influência direta sobre a escola. Essa referência pressupõe um Estado que reconhece “autonomia local no traçado de programas e ações visando ao alcance das metas educacionais”.

Com foco nos resultados, o uso das avaliações externas tem servido para orientar decisões políticas e regular os serviços educacionais constituindo, nas últimas décadas, mecanismo fundamental dos governos “nos seus esforços obsessivos de implantação de uma estrita cultura gerencialista e fiscalizadora” (AFONSO, 2005, p.39). Graças ao lugar que ocupam nas reformas em curso, veem influenciando diretamente a regulação dos currículos escolares, o trabalho do professor e a gestão da escola e dos sistemas de ensino.

Hodiernamente, os sistemas de avaliação externa em vários Estados, encontram-se no centro das políticas voltadas a melhoria educacional, ainda que uma melhoria um tanto quanto deturpada e contraditória, pois representam muito mais uma forma de controle do Estado, da interferência do mercado na educação, do que propriamente objetivam a melhoria educacional (MASCARENHAS, 2014).

É possível observar essa “preocupação” mundial focalizada na avaliação externa, a partir da inferência dos organismos internacionais nesse contexto, como por exemplo o Banco Mundial, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) a partir da coordenação do *Programme for International Student Assessment* (PISA), os estudos sobre reformas políticas educacionais na América latina e Caribe (PREAL), entre outros.

A educação voltada a um quase-mercado, inserida num contexto mundial de globalização e capitalista precisa ter certa padronização que assegure “a competitividade e uma mão de obra que possa responder aos apelos dos mercados internacionais” (MAUÉS, 2011, p.4). Freitas (2005, p.83) afirma que a pesquisa, a avaliação, a estatística, a informação e o planejamento “foram recomendados, desde os anos 50, como recursos imprescindíveis para que os mais diversos países pudessem conhecer e governar a educação básica em seu território”. Assim, alguns organismos internacionais defendem a realização de exames em larga escala, padronizados e externos. Para o Programa para a Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe (PREAL)

La realización de evaluaciones estandarizadas como forma de conocer mejor la dinámica de procesos y resultados en los sistemas educativos exhibe una tendencia creciente a nivel regional y mundial, en países de muy diversas culturas

y orientaciones ideológicas de gobierno. Prueba de ello es la creciente participación de los países en las evaluaciones internacionales como PISA, TIMSS, PIRLS y regionales como SERCE (en América Latina) y SACMEQ (en África), así como el desarrollo de diferentes tipos de sistemas nacionales y sub-nacionales de evaluación en países de todo el mundo. Esta convergencia en torno a la evaluación a gran escala se origina, sin embargo, a partir de intereses y perspectivas diversas en cuanto al rol del sistema educativo. En algunos casos predomina una preocupación por la formación ciudadana y la consolidación de una sociedad democrática; en otros, por la productividad de la fuerza de trabajo y la competitividad de la economía nacional, por las oportunidades para el desarrollo integral de las personas y sus posibilidades de participación en la sociedad del conocimiento, o por la equidad y la visión de la educación como uno de los caminos para superar la pobreza. Muchos sistemas de evaluación parten de una combinación de los intereses anteriores. En casi todos los casos se asume que la evaluación puede servir: i) como base para la adopción de políticas educativas mejor fundamentadas; ii) para la mejora de la gestión de los sistemas educativos; iii) como instrumento para la colaboración y el aprendizaje continuo al interior de los mismos (PREAL, 2008, p. 7).

De acordo com o PREAL (2008), as avaliações externas podem contribuir para a produtividade da força de trabalho, competitividade da economia nacional, para aumentar as oportunidades de desenvolvimento integral das pessoas e para que estas possam participar da sociedade do conhecimento. Em síntese, aposta na avaliação para melhorar a gestão dos sistemas educacionais, para servir como instrumento para a colaboração na aprendizagem e como base para definir as políticas educacionais (MAUÉS, 2011).

Justificando-se pela necessidade da introdução de mecanismos de avaliação externa, (padronizada e de larga escala) e para garantir a possibilidade de os instrumentos utilizados poderem corresponder às especificidades locais, a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) criou o Grupo de Iberoamericano do Pisa, cujo objetivo é introduzir na elaboração das provas questões pertinentes à região. O Brasil participa do exame internacional de avaliação de estudantes, o *Programme for International Student Assessment* (Pisa), o qual é aplicado aos alunos na faixa etária dos 15 anos (término da escolaridade básica obrigatória em grande parte dos países), e é uma iniciativa de avaliação comparada, desenvolvido e coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Em cada país participante há uma coordenação nacional, no Brasil, o Pisa é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

O Banco Mundial é outra organização internacional que vem investindo em aperfeiçoamento dos sistemas de educação, “apoio melhorias no desempenho (qualidade) e na prestação de contas (indicadores), bem como no aumento da contribuição do ensino para a inovação e crescimento” (BANCO MUNDIAL E CFI, 2008, p. 22). Mudanças na política dos organismos internacionais vem acontecendo sistematicamente nos últimos anos, um exemplo é o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento - BIRD: *Estratégias de Parcerias com o Brasil 2008-2011*. No documento norteador observa-se que é interesse “elevar o Brasil nos seguintes campos: equidade (campo educacional), sustentabilidade (questões ambientais), competitivismo (educação para inovação e crescimento) e profissionalização, fomentando a regulamentação internacional. De acordo com Silva e Coelho (2014, p.2), “confirma-se dessa forma que as políticas públicas do Brasil estão alinhadas aos interesses dos Organismos Internacionais que seguem a lógica do mercado”.

As recomendações de organismos internacionais, tais como o Programa para a Reforma Educacional na América Latina e Caribe (Preal) e Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), têm sido na direção de utilizar avaliações externas como mecanismo para assegurar um determinado padrão de qualidade na educação básica. Nessa direção, recomendam a utilização de avaliações nacionais como mecanismo para introduzir ferramentas de *accountability* no setor educacional. A produção política de avaliação com essa finalidade tem sido largamente utilizada em países como os Estados Unidos, Reino Unido e Grã-Bretanha. No Brasil, apesar de ainda com delineamentos incertos, essa tem sido uma das finalidades mais difundidas atualmente.

Em síntese, o papel dos organismos internacionais, nas ideologias disseminadas pelos Estados, de acordo com Silveira (2012, p. 03 - 04) “[...] tem sido essencial na elaboração e difusão da ideologia desenvolvimentista e educativa em nível mundial, normatizando, controlando e legitimando a produção do conhecimento considerado vital para a conservação do capitalismo”.

3 A EDUCAÇÃO BRASILEIRA: POLÍTICAS PÚBLICAS DE AVALIAÇÃO E A QUALIDADE EDUCACIONAL

Políticas públicas são diretrizes, princípios norteadores de ação do poder público, regras, conjunto de ações desencadeadas pelo Estado, no caso brasileiro, nas escalas federal, estadual e municipal (ANJOS, 2012), então, enquanto política pública, a avaliação está

Em consonância com o modelo da administração pública gerencial, no âmbito da globalização, e com a proposição do Banco Mundial de alívio da pobreza, o governo empreendedor, tendo em vista o desapego à burocracia e à rigidez de suas normas, entende que deve financiar os resultados e não os recursos ou distribuir os recursos tendo como parâmetros os resultados. Para que os gastos incidam majoritariamente sobre os resultados das organizações públicas prestadoras de serviços, o governo deve impreterivelmente adotar e implementar estratégias de participação, avaliação e aferição de rendimentos e desempenho a serem explicitados sob a forma de *rankings* (ZANARDINI, 2008, p. 97).

As políticas públicas utilizadas como estratégias para aferição de rendimentos e diagnósticos do cenário educacional no Brasil vem se intensificando nas últimas décadas, enfaticamente na década de 1990, quando as avaliações externas começam a ser implementadas enquanto políticas públicas, principalmente aliadas a reforma do Estado, conforme já citado anteriormente, e também aos compromissos assumidos pelo Brasil na Conferência Mundial de Educação para Todos em 1990, reiterados na Conferência de Dakar em 2000 e nos Objetivos do Milênio, elaborados pela ONU no mesmo ano e traduzidos em diferentes cúpulas como das Américas e em documentos elaborados por alguns organismos internacionais.

Maués (2011, p.2), afirma que nestas ações, cúpulas e documentos, algumas questões são reiteradas: “a universalização da educação fundamental, com equidade (a igualdade deixou de ser destacada), a mobilização de recursos, apontando a necessidade de parcerias com diferentes atores públicos e privados; o fortalecimento de alianças, incluindo às internacionais”.

As discussões e interesses pela avaliação em larga escala como política pública, hodiernamente concebida, teve início no Brasil na década de 80 (se firmando na década de 90), quando o Ministério de Educação começou a desenvolver estudos sobre avaliação educacional, “movido pelo incentivo proveniente das agências financiadoras transnacionais e, nesta perspectiva, foram lançados os pressupostos para a construção do que veio a se tornar, mais tarde, o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), formalmente criado por meio da Portaria nº 1.795, de 27 de dezembro de 1994 (GATTI 2002, p.20).

O sistema educacional brasileiro vivencia pós década de 90 sucessivos mecanismos e implantações de avaliações externas amostrais e/ou censitárias, como por exemplo as avaliações que até o início de 2016 compunham o Saeb (Aneb – avaliação nacional da educação básica, Anresc (Prova Brasil) – avaliação nacional do rendimento escolar, Ana – avaliação nacional da alfabetização), e também a criação do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) em 2007, através do Decreto nº 6.094, de 24 de abril (Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação). Esta política pública é também inserida no Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), que engloba um conjunto de políticas econômicas, pertencendo a educação ao primeiro bloco (medidas de infraestrutura, incluindo a infraestrutura social, como habitação, saneamento e transporte em massa (Brasil, 2007).

O Ideb é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do Inep, que usa a ANEB – para as unidades da federação e para o Brasil como um todo, e a Prova Brasil (ANRESC) para os municípios.

De certa forma, a implementação de sistemas nacionais de avaliação está relacionada ao fato de que a universalização da educação básica ter ocorrido, de se estar caminhando para ampliação de matrículas no ensino médio e superior, precisando, portanto, ser implementada uma nova etapa, a garantia da qualidade (MAUÉS, 2011).

Recentemente, o sistema de avaliação brasileiro teve nova reformulação, trazendo nova nomenclatura e características ao Saeb, agora com a denominação de Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SINAEB). A regulamentação ocorreu através da Portaria nº 369, de 5 de maio de 2016, objetivando “assegurar o processo nacional de avaliação da educação básica em todas as etapas e modalidades, considerando suas múltiplas dimensões, na perspectiva de garantir a universalização do atendimento escolar, por meio de uma educação de qualidade e democrática, a valorização dos profissionais da educação e a superação das desigualdades educacionais” (Art. 1º).

Neste novo sistema o ponto chave é a melhoria da qualidade, o documento é enfático sobre a produção de indicadores que as avaliações proporcionam, na busca por orientações para elaboração de políticas públicas visando melhor qualidade do ensino. Os indicadores referem-se ao rendimento escolar (desempenho dos estudantes e dados do censo escolar), avaliação institucional (contemplando perfil do alunado, profissionais da educação, infraestrutura, gestão, recursos pedagógicos, entre outros), condições de oferta (objetivando orientar a ação redistributiva e supletiva, técnica e financeira, dos orçamentos, referência para definição do Custo Aluno Qualidade). Portanto, o Sinaeb produzirá, de acordo com o Art. 3º, I - indicadores de rendimento escolar, referentes ao desempenho dos estudantes e aos dados pertinentes apurados pelo censo escolar da educação básica; II - indicadores de avaliação institucional, em conformidade ao estabelecido no art. 1º; e III - o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, Ideb, agregará a este o Índice de Diferença do Desempenho esperado e verificado - IDD dos estudantes da educação básica, entre outros.

De forma resumida, é possível afirmar que o sistema nacional de avaliação da educação básica brasileiro vem passando por intensas reformulações desde a sua criação. A mudança mais expressiva, no entanto, em 2005, é quando a avaliação deixa de ser amostral para ser censitária. Essa mudança permitiu que a partir de então o Brasil atribuísse outra finalidade às avaliações externas, que não simplesmente a de servir de diagnóstico da situação educacional: servir de mecanismo para introdução de políticas de *accountability* na educação básica brasileira. As avaliações censitárias possibilitaram avaliar a situação da educação por rede de ensino e a divulgação de resultados por escola.

Conforme já mencionado, o discurso seja a partir da inferência dos organismos internacionais, seja nos objetivos da elaboração das políticas educacionais, refere-se à qualidade educacional, mas sobre quê aspecto a concepção de “qualidade” está inserida, visto que em âmbito educacional o termo é polissêmico.

De acordo com Dourado, Oliveira e Santos (2015, p.6), estudos demonstram que essa concepção é complexa e abrangente, envolvendo múltiplas dimensões, não podendo se apreendido “apenas por um reconhecimento da variedade e das quantidades mínimas de *insumos* considerados indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, e muito menos, pode ser apreendido sem tais insumos”. Os autores enfatizam ainda que os documentos refletem sobre a complexidade da qualidade “bem como a sua mediação por fatores e dimensões extra-escolares, bem como intraescolares”.

A Qualidade da Educação, deve ser abordada a partir de várias perspectivas que assegurem dimensões comuns. Segundo Boletim da Unesco (2003, p.12), a OCDE e a Unesco utilizam como paradigma, para aproximação da Qualidade da Educação, a *relação insumos-processos-resultados*. Desse modo, a Qualidade da Educação “é definida envolvendo a relação entre os recursos materiais e humanos, bem como, a partir da relação que ocorre na escola e na sala de aula, ou seja, os processos ensino aprendizagem, os currículos, as expectativas de aprendizagem com relação a aprendizagem das crianças etc” (DOURADO; OLIVEIRA e SANTOS, 2015, p. 7), podendo ser definida a partir dos resultados educativos, representados pelo desempenho do aluno.

É necessário ressaltar também que uma educação de qualidade resulta do engajamento de pessoas tanto nos processos educativos pedagogicamente, tecnicamente quanto politicamente. Muitas vezes nessa balança pesa as condições do ensino, as desigualdades socioeconômicas e culturais, a desvalorização dos profissionais, entre outros, isto é, a qualidade educacional não depende somente do educando, mas também da participação ativa dos familiares e condições favoráveis ao profissional do ensino. Essas considerações traduzem-se na efetiva positividade de uma escola em termos de aprendizagem (DOURADO, OLIVEIRA e SANTOS, 2015).

Alexandre (2015) irá dizer que o Ideb permite traçar metas de qualidade educacional para os sistemas pois, de forma pioneira reúne em um só indicador dois conceitos importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. Ele agrega ao enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala do Inep a possibilidade de resultados sintéticos e facilmente assimiláveis. Considerando esse pressuposto e todas as reflexões aqui descritas, observemos o atual cenário educacional brasileiro

Começo utilizando as palavras de Gatti (2007, p.1) ao afirmar: **“se avaliações externas por si melhorassem a qualidade da educação, seríamos o país com melhor desempenho dos alunos no mundo”**.

Essa frase reflexiva é traduzida pelas sucessivas e intensas avaliações aplicadas em diversos níveis educacionais desde os anos 80, 90, intensificando-se nos anos 2000: estados e municípios realizando avaliações sistematicamente (alguns com sistemas próprios de avaliação), análises estatísticas sendo realizadas pela academia, publicização de resultados (principalmente por periódicos), hodiernamente a implantação de mais uma modalidade de avaliação externa agora para a educação infantil (ANEI), por ocasião da nova reformulação do Saeb (Sinaeb), entre outros. Esses fatores nos fazem refletir por que a educação brasileira ainda continua com índices insatisfatórios em muitos aspectos. Observemos nas tabelas 1 e 2 as metas e projeções do Ideb para os anos iniciais e finais do ensino fundamental.

Tabela 1. Percentuais e projeções do Ideb para os anos iniciais do ensino fundamental

Anos iniciais do Ensino Fundamental	IDEB Observado					Metas				
	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2021
Total	3.8	4.2	4.6	5.0	5.2	3.9	4.2	4.6	4.9	6.0
Dependência Administrativa										
Estadual	3.9	4.3	4.9	5.1	5.4	4.0	4.3	4.7	5.0	6.1
Municipal	3.4	4.0	4.4	4.7	4.9	3.5	3.8	4.2	4.5	5.7
Privada	5.9	6.0	6.4	6.5	6.7	6.0	6.3	6.6	6.8	7.5
Pública	3.6	4.0	4.4	4.7	4.9	3.6	4.0	4.4	4.7	5.8

Fonte: INEP (2016).

A tabela 1 demonstra os dados obtidos a partir do ano de 2005 nos anos iniciais do ensino fundamental, até o ano de 2013, com metas traçadas até 2021. A partir das considerações já levantadas sobre a melhoria da qualidade do ensino, as metas transcrevem um distanciamento entre a educação pública e privada, ficando uma interrogação na questão que tanto se prega sobre a universalização do ensino, supondo-se ser este um mote para a melhoria da qualidade. Apesar do ensino privado não atender a meta prevista em 2011 e 2013, esses dados ilustram que a melhoria da qualidade tanto citada nas políticas educacionais hodiernamente concebidas é apenas figurativa.

Os dados demonstram que a partir de 2007 as metas previstas foram alcançadas e/ou iguais. Se teve e têm-se uma ascendência gradual dos dados em todas dependências administrativas, porém as análises e estudos da academia demonstram que a obtenção destes dados em muitas situações é alheio a realidade, como por exemplo avaliações que não contemplam regiões e culturas heterogêneas o que dificulta um diagnóstico preciso da educação. Nesse momento nem entramos em discussão dos modos de elaboração e aplicabilidade das avaliações que propiciam esses dados, entretanto é necessário destacar que para elaboração de políticas que versem sobre a qualidade, e posterior efetivação, como já citado anteriormente, as análises devem recair sobre todo o sistema educacional, desde questões infraestruturais, até formação dos profissionais. É ilusório utilizar como parâmetro apenas o “resultado” da aprendizagem proporcionado pelo aluno através das avaliações externas.

Contemplemos agora na tabela 2 os percentuais e projeções do Ideb para os anos finais do ensino fundamental.

Tabela 2. Percentuais e projeções do Ideb para os anos finais do ensino fundamental

Anos finais do Ensino Fundamental	IDEB Observado					Metas				
	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2021
Total	3.5	3.8	4.0	4.1	4.2	3.5	3.7	3.9	4.4	5.5
Dependência Administrativa										
Estadual	3.3	3.6	3.8	3.9	4.0	3.3	3.5	3.8	4.2	5.3
Municipal	3.1	3.4	3.6	3.8	3.8	3.1	3.3	3.5	3.9	5.1
Privada	5.8	5.8	5.9	6.0	5.9	5.8	6.0	6.2	6.5	7.3
Pública	3.2	3.5	3.7	3.9	4.0	3.3	3.4	3.7	4.1	5.2

Fonte: INEP (2016)

Em tempos de numerosas políticas educacionais versando sobre a melhoria da qualidade educacional, se nos anos iniciais existem preocupações, nos anos finais os dados são ainda mais alarmantes. Esse é o momento que o educando está sendo inserido em uma nova etapa de ensino, supõe-se então que agora já tenha domínio e suporte para as novas aprendizagens e apesar das avaliações serem uniformes sem considerar as heterogeneidades como citado anteriormente, os dados de 2013 demonstram que a meta prevista não foi alcançada em nenhuma dependência administrativa, o que causa desconforto no discurso da melhoria da qualidade. O sistema brasileiro de ensino ainda caminha na contramão, pouco do previsto legislativamente é colocado em prática e os dados tem demonstrado isso.

O distanciamento da escola pública e privada também é visível, sendo que 2007 foi o único ano que este último acompanhou a meta prevista. Como já citada, a concepção de qualidade contempla inúmeros fatores que não somente a aplicação da avaliação, mas todo o contexto a que a mesma é inserida. As avaliações externas são realizadas

sistematicamente, a que se refletir, porém sobre o que elas têm ilustrado para quê e para quem, já se tem diagnósticos do sistema educacional, ainda que utilizando métodos questionáveis, porém as avaliações só têm demonstrado dados que somente estão sendo utilizados teoricamente.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As avaliações externas são hodiernamente adotadas com propósitos muito definidos no cenário brasileiro. São intensas e sucessivas, reformuladas constantemente, logicamente realizam um diagnóstico do sistema educacional, mas cabem reflexões dos métodos utilizados, dos resultados obtidos e para que propósito são constantemente realizadas. Os dados têm demonstrado que estão muito aquém da melhoria da qualidade, concepção essa referente aos sentidos tratados neste artigo.

É necessário a reflexão sobre os fins mercadológicos que a educação se encaminha, a partir da lógica do mercado, para satisfazer um sistema que objetiva a qualquer custo a obtenção do lucro. A saturação dos mecanismos de avaliação externa a que instituições, profissionais da educação e comunidade são submetidos sistematicamente trazem certo descrédito tanto na aplicabilidade como nos resultados obtidos. Passam-se os anos, os índices tendem a diminuir, não atingem as metas propostas e as políticas que objetivam a melhoria, e que teoricamente são os resultados dos processos avaliativos, na realidade possuem outros fins. Mesmo que não especificamente neste contexto, mas cabe aqui a frase impactante de Naranjo, ao dizer: Ou mudamos a educação ou o mundo vai afundar!

5 REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-nação e a emergência da regulação supranacional**. Educação e Sociedade, vol. 22 n.75 Campinas, agosto, 2001.

_____. **Estado, globalização e políticas educacionais: elementos para uma agenda de investigação**. Revista brasileira de educação. Jan/abril, n.22, 2003.

_____. **Avaliação Educacional: regulação e emancipação para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas**. São Paulo: Cortez, 4ª edição 2009.

ALEXANDRE, Manoel Moraes de O. Neto. **Sistemas de Avaliação da Educação Básica no Brasil**. Consultoria Legislativa. Brasília: 2015

ANJOS, Rosilene Amorim dos. **Para que a avaliação do sistema educacional brasileiro?** IX Anped Sul 2012

BANCO MUNDIAL e CFI. **Estratégia de Parceria com o Brasil 2008 - 2011**. Relatório nº 42677 – BR. Brasília, DF: Banco Mundial. Departamento do Brasil. Região da América Latina e Caribe; Corporação Financeira Internacional, Departamento da América Latina e Caribe, 2008.

BARROSO, João. **O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas**. Educ. Soc. Campinas, vol. 26, n.92, p.725-751, Outubro, 2005.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina de Almeida. **A Qualidade da Educação: Conceitos e Definições**. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. **A Avaliação Educacional como objeto de Recomendações Internacionais**. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Estudos em avaliação educacional. 2005.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira. **A Avaliação da Educação Básica no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

GATTI, Bernadete A. **Avaliação educacional no Brasil: pontuando uma história de ações**. *Eccos-Revista Científica*. São Paulo, Uninove, v.4, 2002, p.17-41.

GATTI, Bernadete A. **Avaliação e qualidade da educação**. Anpae, simpósio, 2007

PREAL. **Las evaluaciones educativas que América Latina necesita.** Documento no. 40, 2008. Disponível http://www.oeci.es/evaluacioneducativa/evaluaciones_preal.pdf

SCHNEIDER, Marilda Pasqual. **Políticas de avaliação em larga escala e a construção de um currículo nacional para a educação básica.** *EccoS – Rev. Cient.* São Paulo, n. 30, p. 17-33, jan. /abr. 2013.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; NARDI, Elton Luiz. **Políticas Educacionais e regulação da qualidade na Educação Básica a centralidade da avaliação.** In NARDI, Elton Luiz; Schneider, Marilda Pasqual. *Qualidade da Educação no Ensino Fundamental entre políticas e a (ex) tensão do tema na escola pública.* Rio Grande do Sul: Unijuí, 2015.

SILVA, Quelli Cristina da; COELHO, Danila. **Considerações sobre as avaliações em larga escala no Brasil e o papel dos organismos internacionais: fundamentos da eficiência e produtividade.** X Anped Sul, outubro 2014.

SILVEIRA, Zuleide S. **Organismos Supranacionais: a construção de uma concepção de mundo em torno da integração da educação superior – o caso do Brasil.** *Revista Trabalho Necessário*, n. 14, 2012. ISSN: 1808 - 799X. Disponível em: <<http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN14Zuleide%20S.pdf>>. Acesso em 11 abr 2014.

MAUÉS, Olgaídes Cabral. **As Políticas Educacionais e o Sistema de Avaliação.** Universidade Federal do Pará. 2011

MAROY, Christian. **Em direção a uma regulação pós burocrática dos sistemas de ensino na Europa?** In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana (Org). **Políticas Públicas e Educação: regulação e conhecimento.** Belo Horizonte: Fino Traço, 2011.p. 19-46.

MASCARENHAS, Angela Cristina Belém. **A Contribuição do Materialismo Histórico – Dialético para a Análise das Políticas Educacionais.** In CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da. **O Método Dialético na Pesquisa em Educação.** Campinas: Autores Associados, Universidade de Brasília, 2014. 177-181.

UNESCO. **Proyeto Regional de Indicadores Educativos.** Alcanzando las metas educativas: Informe Regional, Santiago de Chile, 2003.

WITTMANN, Maria José de Moraes. **Avaliação da Educação Básica em Larga Escala em Nível Nacional: Previstos e Acontecidos.** Educere, 2008 Curitiba: PUC/ Paraná. Disponível em < www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/92_60>

ZANARDINI, João Batista. **Ontologia e Avaliação da Educação Básica no Brasil (1990- 2007).** Doutorado em Educação, UFSC, 2008.

OS LIMITES E POSSIBILIDADES DA AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NA CONSTRUÇÃO DA QUALIDADE SOCIAL DA EDUCAÇÃO NO OESTE CATARINENSE

Durlei Maria Bernardon Rebelatto: Universidade do Oeste de Santa Catarina. E-mail: durlei.rebelatto@gmail.com¹

Anderson Luiz Tedesco: Celer Faculdades. E-mail: pesquisa@celer.edu.br²

EIXO TEMÁTICO: 4. Políticas e gestão educacionais/ Comunicação Oral

RESUMO

O artigo objetiva discutir os limites e as possibilidades entre a avaliação em larga escala e a qualidade social da educação no Oeste catarinense. O procedimento metodológico utilizado foi a pesquisa bibliográfica e as publicações dos Relatórios no Projeto de Pesquisa do Observatório da Educação (Obeduc), vinculado ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina – (Unoesc). Os resultados mostraram limitações relacionadas a compreensão do real sentido da qualidade social, resultantes da padronização das avaliações em larga escala. Ante o exposto, conclui-se a fragilidade enquanto limites dessas avaliações quando não considerados os processos complexos e subjetivos como preponderantes para construção da qualidade social. Por outro lado, as avaliações em larga escala quando assumem o papel de diagnóstico e não de punição possibilitam repensar as políticas educacionais vigentes em prol de uma educação com qualidade social.

Palavras chaves: Avaliação em Larga Escala. Qualidade Social. Oeste catarinense.

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas a avaliação educacional em larga escala tem ganhado destaque nas políticas educacionais sendo compreendida como parte fundamental no processo educativo por sinalizar avanços, limitações e desafios aos objetivos propostos pelo planejamento educacional, com ênfase nos resultados. Tem-se presenciado, principalmente a partir da década de 1980, retóricas que defendem a aplicação de testes de modo a aferir o desempenho dos alunos nos diversos níveis educacionais com o intuito de controlar e melhorar a qualidade do ensino nas escolas.

A educação como processo histórico de produção da existência humana, tem a escola como o lugar privilegiado da concretização desse processo, ou seja, o *lôcus* institucionalizado da prática social da educação, de intervenção intencional no processo da formação humana (WITTMANN, 2008), do pensar e do fazer educação, perspectivando uma formação histórico-cultural, onde o sujeito tenha direito e acesso a uma satisfação de vida individual e social, e cuja intervenção educativa só tem sentido se contribuir para sua formação plena, que ultrapassa os limites da convivência social e garanta acesso a socialização do saber sistematizado acumulado pela humanidade (VIEIRA, 2011); (SAVIANI, 2008). Por conseguinte, a escola torna-se instituição histórica permeada por influências da sociedade, que a cada tempo forja um modelo escolar que lhe é próprio, e que carrega marcas e interesses diversos das classes sociais existentes (VIERA, 2011). Com isso, ela vai evoluindo e respondendo as novas demandas e exigências postas.

Por isso, afirma-se com certa emergência o repensar dos processos avaliativos utilizados na verificação da qualidade educacional brasileira, implantados como estratégia de regulação educacional pelo Estado central. Importante notar que, para além da avaliação de aprendizagem, no cenário atual vislumbram-se diferentes vertentes que estão presentes “[...] nas políticas, nas práticas e pesquisas como avaliação de desempenho do aluno, de desempenho docentes, institucional, de políticas educacionais, entre outras [...]” (SOUSA, 2011 p. 16), atingindo os diversos níveis de educação.

Embora, o interesse do Estado pela avaliação e pela informação estatística estivesse presente desde o momento em que se organizou sistematicamente a educação no Estado brasileiro, Teixeira (2005, p. 7) ressalta que “[...] foram necessárias mais ou menos cinco décadas para que a avaliação (externa, em larga escala, centralizada e com foco no rendimento do aluno e no desempenho dos sistemas de ensino) viesse a ser introduzida como prática sistemática no governo da educação básica brasileira.” Diante disso, e com tamanha centralidade que tem tomado nos discursos oficiais, nos meios comunicativos é necessário perguntar, mas afinal, a que propósito servem as avaliações educativas em larga escala? Quais são as implicações dessas avaliações para o campo educativo?

Inqueridos de tal forma, concentraram-se esforços na realidade da mesorregião do Oeste catarinense, no entender essa relação de sintonia ou não entre a avaliação em larga escala e a qualidade social no cotidiano escolar. Assim,

¹ Mestre em Educação pela Universidade do Oeste de Santa Catarina. Orientadora pedagógica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina. Pesquisadora no Projeto Observatório da Educação/CAPES.

² Doutorando em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR. Coordenador de Pesquisa da Celer Faculdades – Xaxim/SC.

a problematização se configurou na identificação de limitações oriundas da avaliação em larga escala através da Prova Brasil aplicada em todo território brasileiro, mas em especial no Oeste de Santa Catarina, quando volta-se a constituição de práticas pedagógicas para uma qualidade mensurável, e complexifica por sua vez, a construção de uma qualidade social na educação. Por isso, objetiva-se pensar na limitação da avaliação de larga escala no captar o verdadeiro sentido da qualidade social na educação por meio de testes padronizados.

Deste modo, o estudo constitui-se de início numa apuração reflexiva acerca do percurso histórico da avaliação no Brasil, delimitando o período histórico de 1930 até 1980, com a consolidação da avaliação em larga escala nos anos de 1990, que nesse texto toma maior centralidade, e sua relação na construção da qualidade na educação nos dias atuais. Tratando na seqüência de refletir com base nos autores que discutem a qualidade social da educação e acreditam ser a avaliação em larga escala um instrumento de possibilidades a ser tomada pelas políticas educacionais, como estratégia de diagnóstico do processo na construção da qualidade social da educação. Para tanto, o procedimento metodológico utilizado foi a pesquisa bibliográfica e a consulta aos relatórios parciais, publicados no sítio do Projeto Observatório da Educação do Mestrado em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina Unoesc – SC. Por fim, apontam-se considerações parciais, as limitações da avaliação em larga escala constituída sob o prisma da padronização e da homogeneização da diversidade cultural no Oeste catarinense.

2 TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA AVALIAÇÃO NO BRASIL: RUMO À UMA POLÍTICA DA MENSURAÇÃO EDUCACIONAL

A partir da década de 1960, os estudos se voltam mais à natureza econômica inspirados na teoria do capital humano. Por conseguinte, o sistema educacional centra-se na qualificação para a força do trabalho às demandas do mercado com viés à racionalidade empresarial, cujos parâmetros são de uma pedagogia tecnista voltada à formação técnica racional. A avaliação passa a ter caráter cientificista e metodologicamente operacional, tendo como referência verificar se os objetivos educacionais estão sendo atingidos, com vistas ao resultado desejado. Nesse cenário de complexidade em que a educação é submetida a partir das mudanças da sociedade, surge a necessidade de processos de avaliação com enfoque à qualidade. Assim, a avaliação ganha amplitude, saindo do campo da psicologia passando a ser objeto de interesse de outras ciências sociais (ARAUJO, 2012).

Na década de 1980, emerge um novo olhar para a avaliação, apontando os limites da visão técnica do ato de avaliar. Estudos e pesquisas sobre a avaliação se configuram na discussão das finalidades do processo avaliativo. As implicações educacionais e sociais da avaliação voltadas essencialmente à finalidade classificatória, de controle e adaptação dos discentes, apontam para urgência da construção de um novo sentido de avaliação educacional, com o intuito de diagnosticar e estimular o avanço do conhecimento. Seus resultados buscam orientar a aprendizagem, com função educacional (SOUSA 2009). Nesse período é que o discurso sobre a qualidade em educação começa a ganhar força e com isso também a discussão sobre avaliação.

A década de 1990 é um divisor de águas para as políticas educacionais no Brasil, pois, segundo Peroni (2003), o que se inscreve nesse período foi uma mudança de centralidade das políticas. Na década anterior, as políticas educacionais tinham como eixo principal, a democratização da escola sob a universalização do acesso e a gestão democrática, cujo foco era a formação do cidadão. Nos anos de 1990, essa centralidade enfatiza a qualidade, entendida como sinônimo de produtividade, cujo eixo central é a busca de maior eficiência e eficácia “[...] através da autonomia da escola, controle de qualidade, descentralização de responsabilidades e terceirização de serviços.” (PERONI, 2003, p. 73).

Com esse cenário exposto, sob a égide da redefinição do papel assumido pelo Estado, de lógica neoliberal na implementação das políticas sociais, houve um delineamento das avaliações, que vem ocupando lugar de destaque nas atuais políticas educacionais em curso no país, em resposta a essa nova configuração do Estado. Lembrando que, na década de 1970 com a crise do Estado de bem-estar social – *Welfare State* – emerge com total propulsão a teoria neoliberal de defesa de um Estado mínimo, não interventor na economia, deixando que os mecanismos de mercado atuem livremente (SOUSA, 2003).

Nessa lógica, com base na economia mercantilista assumida pelo Estado, a eficiência e a produtividade, são parâmetros que irão direcionar as políticas sociais, e no campo educacional, as práticas como “[...] escolas cooperativas, o vale educação, as parcerias entre Estado e empresas privadas na gestão e financiamento do ensino, a *implantação de sistemas de avaliação do ensino*.” (SOUSA, 2003, p. 177, grifo nosso), que irão confluir com essa lógica de economia. Ou seja, a lógica econômica mercantilista passa a orientar o caminho a ser traçado no campo educacional, nas formulações

das políticas e entre elas a avaliação, que se volta em medir a eficiência, e eficácia e produtividade das escolas, sistemas e os sujeitos escolares como forma de regulação da educação.

A hegemonia da ideologia neoliberal, estimulou a lógica da competitividade entre as pessoas e serviços. Nessa visão, os sujeitos passaram a ser responsabilizados tanto pelo sucesso como pelo fracasso, de suas escolhas, de seus destinos, de sua posição social. Araujo (2012) assegura que a responsabilidade do sistema pela promoção das desigualdades sociais se ausenta, e a do indivíduo aumenta. Com isso, a avaliação acaba por autenticar essa acepção. “[...] A competição acirrada, na avaliação classificatória, cumpre o papel de legitimadora da reprodução das relações sociais desiguais, a partir da valorização dos princípios de mercado. (ARAUJO, 2012, p. 132).

Se até os anos de 1980 o foco era avaliação voltada mais à aprendizagem dos alunos, na atualidade o foco volta-se para a avaliação que cumpre a lógica do mercado, de eficiência e de controle, seja do professor, do aluno, da escola ou do sistema onde o fim é mensurar o quanto se avançou em qualidade. A avaliação quanto mais reduzida a essa lógica de eficiência e controle, “[...] mais ela cumpre o papel de reprodutora da desigualdade social camuflada no discurso da objetividade e da igualdade de oportunidade.” (ARAUJO, 2012, p. 132). Isso é notório no cotidiano escolar no dissertar de Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), em que a medição tem sido mais valorizada do que a avaliação, ou seja, muitos discentes estudam tão somente para tirar nota e não para aprender.

Nesse contexto onde a avaliação é usada como meio de controle, centradas em testes, ao Estado cabe a tarefa, não de executor e responsável, mas de fiscalizador das políticas educacionais, ou seja, de regulador da educação. O Estado acaba por ter uma posição de neutralidade, responsabilizando-se pela garantia de uma suposta igualdade de oportunidade a todos (ARAUJO, 2012). Foi a partir dessa tendência de avaliação que se constitui um sistema nacional de avaliação no Brasil.

Com isso, considera-se que mais recentemente passou-se a ter uma forma sistematizada de resultados que são utilizados pelos formuladores, implementadores de políticas educacionais e pelas escolas, como afirma Sousa (2011, p. 310) que as resistências a estas iniciativas e a desconsideração de seus resultados no momento de sua implantação “[...] vêm gradualmente sendo substituídas pela busca de interpretação e uso de seus resultados, seja pelos que atuam em órgãos centrais ou intermediários das Secretarias de Educação, seja pelos profissionais que atuam na escola.”

A propagação da avaliação em larga escala se intensificou com a Prova Brasil, que atrelou a ela o cálculo do Índice e Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), cujo instrumento relaciona informações de rendimento escolar (aprovação) e desempenho (proficiências) através de exames, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, e o qual, a meta final é atingir até 2021, para o Brasil, a média 6,0 (seis) considerada o nível de qualidade educacional. O Ideb é hoje, o indicador de maior impacto nas redes de ensino brasileiras, por traduzir numericamente o quanto as unidades escolares, o município e o estado avançaram nos objetivos educacionais de qualidade. Dado a importância e o impacto desse indicador, se criou um cenário de críticas em torno dos índices, pelo fato do mesmo produzir *ranking* entre os municípios, estados e escolas, cuja reação é, municípios e estados lutando para melhorar o seu Ideb e o governo federal também num esforço para melhorar a posição do Brasil no Pisa, cujo objetivo é atingir o patamar educacional dos países da OCDE.

Admite-se ou não, a avaliação em larga escala, com seus testes padronizados, é um instrumento impactante na vida escolar das redes de ensino brasileiras, mesmo que de forma simbólica, pois traduz, o quanto as escolas, os municípios e o estado avançaram em seus objetivos educacionais de qualidade, e com isso a projeção, definição e redefinição das políticas educacionais. É óbvio, que nesse sentido, é preciso problematizar as avaliações estandardizadas, uma vez que estão postas como um processo capaz de possibilitar “medir” a qualidade, como nos alerta Casassus (2009, p.72) “[...] a qualidade foi interpretada como sendo equivalente a uma pontuação numa prova estandardizada. Em mais do que um sentido, os testes de inteligência foram os precursores dos sistemas de medição da qualidade da educação.” Isso nos desafia a refletir a essência do termo qualidade, que segundo Casassus (2009), está ausente de conteúdo e consenso, custando caro aos que perspectivam uma política de mudança qualitativa na educação. O autor também nos chama atenção pelo fato de que as políticas formuladas em prol a qualidade da educação, não se trataram de políticas de educação e sim de gestão. “[...] As políticas educativas centraram-se na gestão do sistema e nunca da educação.” (CASASSUS, 2009, p.72).

Partindo desse apontamento feito pelo autor acima, é possível entender porque muitas políticas fracassam, exatamente pela não vinculação a uma proposta de educação de qualidade social, voltada para a formação integral do sujeito e consequente para mudanças da sociedade. E isso, implica pensar avaliações que consideram o processo educativo e não os resultados educativos, ou seja, a clareza deve ser percebida no sentido óbvio de que, avaliar como parte de um projeto de educação é diferente de medir. Medir vincula-se a aferição, expressas em notas, conceitos do aprendizado, e avaliação, reflete uma concepção de educação, do que é conhecimento e do papel do professor (LIBÂNEO, OLIVEIRA E TOSCHI, 2012).

Quando a preocupação se constitui somente com os resultados e esquece-se do todo, implica no abandono de qualquer perspectiva de educação para a cidadania, para o mundo do trabalho, hoje complexo, ou seja, para o desenvolvimento social e individual. Qualquer outro saber que os alunos precisam acaba sendo esquecido em benefício de uma matriz de saberes que serão cobrados, importante, mas insuficientes para uma educação de qualidade com pressuposto social.

Nesse sentido, é importante problematizar a avaliação na tentativa de melhor compreender “[...] como um campo de múltiplas influências que vem se modificando ao longo da história, sendo viés meritocrático e classificatório um deles, mas não o único.” (ARAUJO, 2012, p. 129). A avaliação é legitimada e aceita na sociedade, mas ainda pouco problematizada e questionada nas escolas, onde vem mudando a rotina de suas realidades.

Voltando nosso olhar sobre a realidade do Oeste catarinense, da qual se desenvolve a pesquisa “Indicadores de qualidade do Ensino Fundamental na mesorregião oeste de Santa Catarina: estratégias e ações na rede pública municipal de ensino”, vinculado ao Programa de Mestrado em Educação da Unoesp – SC, percebe-se a influência que a avaliação em larga escala tem tido no cotidiano das escolas *lôcus* da pesquisa. Sendo assim, é perceptível que a avaliação acaba, em certa medida, forçando ações que se voltem ao planejamento e revisão da proposta pedagógica. Basta saber, nesse planejar e replanejar, qual caminho a ser seguido? Que concepção de avaliação perpetuará? Que construção de qualidade se reportará tais ações? E voltadas a que projeto de educação?

3 HÁ SINTONIA ENTRE A AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NO OESTE CATARINENSE?

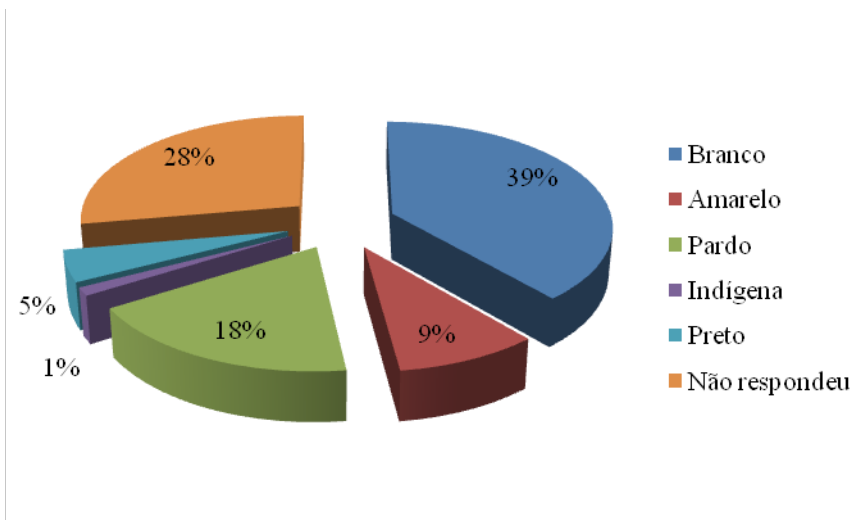
De toda sorte, essa discussão acerca da institucionalização de políticas educacionais de avaliação em larga escala, tornam-se relevantes na medida em que, nos apontam às limitações no sentido de constituírem um “ethos competitivo que se instala a partir da difusão das avaliações em larga escala e pode levar redes de ensino e escolas a galgarem melhores postos no “rankig educacional”” (RELATÓRIO PARCIAL, p.9 -10, 2012). Por conseguinte, para superar essas limitações no ato de avaliar orientamo-nos na perspectiva de Afonso (2009, p. 35) pressupondo a avaliação criterial como sendo “às realizações individuais de cada aluno e não em comparação com outros”. Pois, ao tomar como *lôcus* nessa pesquisa educacional o Oeste catarinense, preocupou-se em perspectivar caracterizações históricas, sociológicas e antropológicas de uma região que se destaca por sua diversidade étnica. Aqui já ocorre o primeiro desafio ou limitação, de se pensar na sintonia entre as avaliações em larga escala que são homogêneas/padronizadas e uma educação embasada num conceito de qualidade social, sendo que os contextos de formação das comunidades do Oeste de Santa Catarina são plurais e não singular.

Assim sendo, como pensar numa escola justa, que preocupa-se com todos na perspectiva de uma qualidade social respeitando e acreditando na diversidade como pressuposto imprescindível na formação do ser cidadão em prol da construção de uma sociedade democrática? Sabe-se a partir dos registros históricos que o social oestino constitui-se pela miscigenação dos povos nativos como os Caingangues, Tupi-guaranis e Xokleng e, posteriormente pela vinda do caboclo, na formação das primeiras comunidades que viviam em comunhão com a natureza desenvolvendo práticas de uma agricultura da subsistência.

Por isso, a compreensão da qualidade social no Oeste catarinense precisa ser entendida a partir da diversidade cultural da região, percebemos no viés das políticas educacionais que não basta garantir a igualdade de oportunidades no acesso a escola a esses descendentes de nativos em um contexto de desigualdades sociais. Porque os testes padronizados são homogêneos, quando aplicados em contextos culturais plurais, a exemplo da nossa região, não conseguem captar ações subjetivas das escolas construtoras de suas qualidades em suas singularidades, reforçando somente uma lógica da exclusão entre as diferenças étnicas na região, sinalizando suas limitações.

Para demonstrar a diversidade cultural no Oeste catarinense e salientar o quanto se exclui as etnias nos processos avaliativos em larga escala, apresenta-se no gráfico 1, os discentes que participaram da Prova Brasil de 2009. Observa-se que cerca de 39% são da cor branca predominante, mas não se pode esquecer que 1% são indígenas, 5% são pretos e mais 18% são pardos, pois cada uma dessas etnias tiveram um processo singular de aprendizagem, deste modo, não se pode mensurar todos num mesmo padrão de avaliação em larga escala, simplesmente, porque são diferentes entre si no processo histórico educativo.

Gráfico 1 – Cor dos estudantes das escolas que participaram da Prova Brasil 2009



Fonte: INEP – Microdados Prova Brasil / Questionários dos alunos – 2009.

O existir *plenamente humano* no âmbito cultural no Oeste catarinense, não tem sido expressivamente pesquisado e registrado cientificamente, pois, essa região sempre esteve ausente do cenário das discussões das políticas públicas. São poucos os escritos que se tem acerca da historicidade do Oeste de Santa Catarina. Ora, a própria terminologia “oeste catarinense passou a ser utilizado, mais especificamente, depois do acordo de divisas entre Santa Catarina e Paraná, celebrado em 1916” (CHITOLINA, 2013, p. 23).

Outros poucos registros históricos que reforçam essa exclusão das políticas públicas, relatam que a própria vinda do primeiro governado a essa região Adolfo Konder, se deu somente em 1929, “[...] muito tempo depois de ter sido conquistada pelos catarinenses” (POLI, 2006, p. 169). Além disso, Chitolina (2013, p. 23) volta a salientar as denominações dessa expedição: “[...] vasto deserto, paraíso da criminalidade, região inculta e desconhecida, zona do banditismo, confins do estado, sertões, sertão bruto”.

Outra limitação de se pensar a sintonia no que diz respeito a própria valorização do linguajar entre as diversas etnias no Oeste catarinense, ademais essa diversidade cultural não pode ser desconsiderada em prol de resultados específicos e mercadológicos. A problemática propriamente não se restringe somente a diversidade cultural, mas também na constituição do tecido social composto sob o prisma das “grandes famílias européias” seguidoras naquele momento histórico do século XIX de uma ideologia mercadológica, no sentido de que; quanto maior a família, mais mão de obra barata se tem nos trabalhos agrícolas, transformando a natureza em produção de grãos e desenvolvendo as atividades na pecuária e na suinocultura. Portanto, a formação do *ethos* no Oeste catarinense acaba passando por transformações significativas e as práticas de uma agricultura da subsistência são deixadas de lado e surgem novas atividades agrícolas voltadas ao mercado (RELATÓRIO DE PESQUISA, 2012, p. 8). E, como fica o papel da escola no Oeste catarinense na formação dos filhos desses descendentes dos nativos; imigrantes e miscigenados culturalmente?

Contudo, nessa dimensão de abertura nas ações humanas na tradição do Oeste de Santa Catarina; segundo Renk (2004, p. 43, grifo nosso) se constitui, um certo, conformismo dessas gerações mais novas, na manutenção de uma continuidade na agricultura familiar fechada e, se no período anterior, “à crise vivenciada a partir dos anos 70, o anseio de permanência e de continuidade mobilizavam a todos os membros familiares, fazendo com que muitos jovens deserdados *sentissem-se excluídos de sua condição camponeses*”. Por outro viés, o próprio processo constituído na égide mercadológica, impulsionou o desenvolvimento industrial – o surgimento dos grandes frigoríficos – que passaram a fazer parte da formação do *ethos* regional, contribuindo significativamente com a saída de muitos migrantes do campo em busca de melhores condições de vida (RELATÓRIO DE PESQUISA, 2012, p. 8).

A partir dessa nova dinâmica no tecido social o *ethos* regional com o êxodo rural apresenta diferenças bruscas no âmbito familiar. Não mais prevaleceu a ideia de uma família grande para mão de obra barata, mas deste modo, no século XXI, as novas configurações familiares são pequenas e, os pais trabalham fora, deixando seus filhos aos cuidados da educação do Estado (RELATÓRIO DE PESQUISA, 2012, p. 9). Desse modo, a qualidade social torna-se a nova bandeira na luta contra essa configuração mercadológica que absorve os mais diversos aspectos do *ethos*, sobretudo, o *ethos* na educação.

Acredita-se na construção social da qualidade como sendo a própria “realização das potencialidades humanas e nos valores que sustentam a vida social, como a solidariedade, a cooperação, a justiça social e a democracia” (ARAUJO, 2012, p. 211). Esse novo constructo epistemológico da qualidade social é palco de reflexão nos textos de Dourado, Oliveira e Santos (2007), Dourado e Oliveira (2009; 2012) no artigo de Maria Abádia da Silva (2009), dentre outros. Observa-se assim, tentativas abertas de se pensar no entendimento de uma qualidade social construída em longo prazo e, mais que isso uma qualidade “referenciada nos sujeitos sociais é contextual, histórica, respeita trajetórias e culturas; portanto não é algo padronizado, generalizável, objetivo e descontextualizado. Logo, é construção social dinâmica e que reflete as condições dos seres humanos e do processo histórico” (ARAUJO, 2012, p. 211).

4 CONCLUSÃO

De toda sorte, a discussão se constituiu numa proposição afirmativa e não contrária ao processo de avaliação em larga escala, ciente da importância da avaliação como possibilidade, uma vez que cada unidade escolar, sistema de ensino, seja qual for o nível, tem seu projeto educacional e, é preciso ter presente o quanto se avançou, ainda mais quando são projetos embasados numa perspectiva de qualidade social da educação. Sabe-se do respaldo que avaliação tem para a formulação e implementação de políticas educacionais. Porém, afirma-se, a partir da pesquisa em andamento do Projeto Observatório da Educação – (OBEDUC), que ela tem demonstrado fragilidades, principalmente num projeto educacional que considera a construção social na educação, e tendo como um ingrediente, que tem tomado corpo em nossas discussões, a qualidade social da educação. Também é perceptível, pelos estudos feitos, que a avaliação está mexendo com a rotina escolar, fazendo com que a escola comece a pensar os seus problemas presente em suas realidades.

No entanto, o que se coloca em xeque é o como se dá esses processos de avaliação, de forma padronizada não levando em conta a diversidade cultural, regional, e o quanto ela consegue captar as informações necessárias que deem respaldo para pensar as políticas públicas de educação. Acredita-se que as informações quantitativas são importantes e necessárias, porém por se tratar do processo educativo, que trata da formação do sujeito humano de forma integral, ela não consegue captar a subjetividade que perpassa todo o fenômeno educativo. As motivações, opiniões, sentimentos, proposições, posturas, dos sujeitos envolvidos no processo educacional, sejam os alunos, professores, gestores, comunidade escolar, não são considerados.

É levando em conta o resultado das ações e estratégias, como iniciativas do *lôcus* educacional, porém não capta o processo desencadeado dessas ações. Resumidamente as avaliações não conseguem captar a riqueza das informações presentes na realidade escolar que seriam o diferencial na formulação das políticas educacionais voltadas para a construção real da qualidade social da educação. O que é preocupante, é que os exames e testes são um estímulo à lógica competitiva e individualista, criando uma cultura escolar de ranqueamento de alunos e instituições, constituindo-se uma lógica inversa e perversa do processo educacional. Esse olhar crítico, muitas vezes não é percebido pelos sujeitos escolares, que estão imersos à realidade e as políticas atuais que acabam por camuflar essa lógica mercantil.

Por outro lado, ao analisar o processo histórico da avaliação, revela-se a não linearidade dos fatos, ou seja, o processo de discussão da avaliação revela rupturas, retrocessos e avanços, “[...] pois combina e contempla diferentes discursos e matrizes ideológicas.” (ARAUJO, 2012, p. 129). Isso abre espaço para uma perspectiva de avaliação compromissada com a formação humana e não apenas com os resultados. E isso passa também pelo grau de consciência crítica e reflexiva que contorna a escola. Muito tem a haver com o que se faz com os resultados do Ideb: pensar e refletir como os mesmos podem ajudar numa transformação no processo educacional de qualidade social, enquanto avanço, ou pensar o processo educacional voltado para a elevação do Ideb, enquanto limitação.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional: regulação e emancipação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
ARAUJO, Adilson Cesar de. **Gestão, avaliação e qualidade da educação: políticas públicas reveladas na prática escolar**. Brasília: Líber Livros – Faculdade de Educação/Universidade de Brasília, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Referência da Conferência Nacional de Educação 2010**. Brasília, 2008. Disponível em: . Acesso em: 20 dez. 2015.

BRASIL. Leis e decretos. Decreto n.º 19.890/31. **Dispõe sobre a organização do ensino secundário**. 04 maio 1931.

_____. **Parecer CNE/CEB n. 8, de 5 de maio de 2010.** Estabelece normas para aplicação do inciso IX do artigo 4º da Lei n. 9.394/96 (LDB), que trata dos padrões mínimos de qualidade de ensino para a educação básica pública. 2010a. Disponível em: <portalmeec.gov.br> Acesso em: 01 nov./2013. (Aguardando homologação).

Caracterização geral da mesorregião Oeste de Santa Catarina. Anderson Luiz Tedesco et al. Joaçaba: UNOESC, 2012. 44 p. Relatório parcial 2011 da pesquisa “Indicadores de Qualidade do Ensino Fundamental na Mesorregião Oeste de Santa Catarina: estratégias ações na rede pública municipal de ensino (2010-2014)” Vinculada ao Programa Observatório da Educação/Capes. Joaçaba, SC, 2012.

CASASSUS, Juan. Uma nota crítica sobre a avaliação estandardizada: a perda de qualidade e a segmentação social. **Sísifo.** Revista de Ciências da Educação, 2009, nº 9, p. 71-78.

CHITOLINA, Valdirene. **Velho Xaxim:** a colonização da antiga fazenda Rodeio Bonito (1920-1954) – Xanxerê: News Print, 2013, 308 p.

DOURADO, L.F.; OLIVEIRA, J.F.; SANTOS, C.A. A qualidade da educação: conceitos e definições. **Série Documental:** Textos para Discussão, Brasília, DF, v. 24, n. 22, p. 5-34, 2007.

DOURADO, L.F.; OLIVEIRA, J.F. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Caderno Cedes.** Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 de ago.

DOURADO, Luiz Fernando. Políticas e Gestão da Educação Básica no Brasil: limites perspectivas. **Educação & Sociedade.** Campinas, v. 28, n. 100, p. 921-946, out. 2007. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1428100.pdf>>. Acesso em: abr.2012.

DUBET, Francois. O que é uma escola justa? A escola das oportunidades. São Paulo: Cortez, 2008.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira. A avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa. **28ª Reunião Anual da ANPEd.** Caxambu: MG, 2005. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt05/gt0585int.doc>. Acesso em: 15 abr. 2013

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar:** políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PERONI, Vera. **Política educacional e papel do Estado:** no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2003

RENK, Arlene; SAVOLDI, Adiles. **Contestado: tropos, roteiros, imagens, linguagens.** Cadernos do CEOM, Chapecó v. 17, n. 20, dez. 2004.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil.** 3. ed. Campinas : Autores Associados, 2011.

_____. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 10 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008

_____. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação & Sociedade,** Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 1231-1255, out. 2007.

SILVA, Maria Abádia da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Caderno Cedes,** Campinas, vol. 29, n. 78, p.216-226, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a05.pdf>. acesso em 11/10/2013.

SOUSA, Sandra Zákia Lian. Avaliação: debater é preciso. **Revista Avaliação Educacional:** São Paulo, set. 2011, p. 16-29.

_____. Avaliações em larga escala e os desafios à qualidade educacional. Entrevista com a professora Doutora Sandra Zákia Sousa. **Roteiro,** Joaçaba, v. 36, n. 2, p. 309-314, jul./dez. 2011

_____. Avaliação da aprendizagem na legislação nacional: dos anos 1930 aos dias atuais. **Revista Estudos em Avaliação Educacional**. Fundação Carlos Chagas. São Paulo, n. 44, p. 1-18, set. 2009. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/actions.actionsEdicoes.BuscaDetalhada.do?tp_caderno=1&order=0&tp_busca=0&detalhe=2009>. Acesso em: 21 abr. 2013

_____. Avaliação do rendimento escolar como instrumento de gestão educacional. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes 2009, p. 264-283.

THOMÉ, Nilson. A nacionalização no contestado, centro-oeste de Santa Catarina, na primeira metade do século XX. **Linhas**, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 74-98, jan./jun.2007.

UNOESC. **Indicadores de qualidade do ensino fundamental na mesorregião oeste de Santa Catarina: estratégias e ações na rede pública municipal de ensino (2010-2014)**: Programa de Pós-Graduação em Educação, 2010.

VAZ, Henrique de Lima. **Escritos de filosofia IV: introdução à ética filosófica I**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

_____. **Ética e cultura**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2004.

VIEIRA, Sofia Lerche. Escola: função social, gestão e política educacional. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Angel da Silva (Orgs.). **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011. P. 129-145.

WITTMANN, Maria José de Moraes. Avaliação da educação básica em larga escala em nível nacional: previstos e acontecidos. **Anais**. p. 11902-11911, 2008. http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/92_60.pdf São Paulo, v. 29, n. 1, p. 147-165, jan./jun. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a11v29n1.pdf>>. Acesso em: 26 set. 2012.

WOLOSZYN, Noeli. **Em busca da terra: colonização e exploração de madeiras no Oeste Catarinense**. 2007. Disponível em: < http://www.pesquisa.uncnet.br/pdf/historia/BUSCA_TERRA_COLONIZACAO_EXPLORACAO_MADEIRAS_OESTE_CATARINENSE.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2012.

EDUCAÇÃO BÁSICA: ENTRE ESPERANÇAS E DESENCANTO NO ÂMBITO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Alcione Maria Bevilacqua¹
Maurício Roberto da Silva²

Eixo 4: Políticas e gestão educacionais.
Categoria: Comunicação Oral

RESUMO:

O texto traz reflexões do projeto de pesquisa de dissertação de Mestrado em Educação, em construção. O objetivo é analisar as narrativas dos professores da rede de ensino estadual da região de Chapecó-SC, do passado e do presente contidas no livro *“Entre esperanças e utopias na Educação Básica: histórias de vida e experiências docentes”*, publicado pelo grupo de estudo do PARFOR da UNOCHAPECÓ em 2014. O intuito é identificar e analisar experiências político-pedagógicas que revelam, no âmbito das políticas educacionais desencanto e esperança na Educação Básica. Em termos teórico-conceituais, buscamos problematizar as categorias operacionais que poderão orientar o processo de análise dos dados, quais sejam: políticas educacionais, valorização profissional e formação de professores.

Palavras-chave: Educação Básica. Valorização profissional. Formação de professores.

INTRODUÇÃO

Este texto traz reflexões presentes no projeto de pesquisa de dissertação de Mestrado em Educação³, em processo de construção e contém algumas reflexões teórico-conceituais que embasam o problema de pesquisa e que, direta e indiretamente, poderão orientar o processo de análise dos dados. O objetivo é “revisitar os dados brutos” (narrativas sem análise) das histórias de vida com narrativas de experiências pedagógicas dos professores e professoras do passado (mestres e mestras aposentados), que atuaram nas redes de ensino estadual da região de Chapecó - SC e do presente (professores/alunos) e, que, na atualidade, participam dos cursos do PARFOR da Unochapecó. Essas narrativas estão contidas no livro *Entre esperanças e utopias na Educação Básica: histórias de vida e experiências docentes* publicado pelo grupo de estudo do PARFOR da UNOCHAPECÓ em 2014. O intuito é buscar problematizar as contradições que estão implícitas e explícitas nas narrativas dos mestres e mestras do passado e do presente, buscando, com isso, compreender e problematizar as memórias presentes nas narrativas sobre os problemas da prática e experiências significativas (desencanto e esperança) construídas no âmbito das políticas públicas, especificamente as que abordam a valorização profissional e a formação de professores.

Tencionamos conhecer para transformar, buscar compreender os processos de transformação, suas contradições e potencialidades para alcançar os objetivos da pesquisa (LEFEBVRE, 1975; GAMBOA, 2013). Trata-se não apenas em descrever a realidade, mas em conhecer e compreender a realidade das práticas político-pedagógicas dos professores e professoras do passado e do presente, realizando um exercício hermenêutico-dialético para poder analisá-la criticamente com denúncia das condições objetivas dessas práticas e anúncio de superação das mesmas. Todo esse empenho teórico-metodológico, tem como objetivo enfrentar os possíveis “desencantos” na vida cotidiana desses professores à luz da busca de utopias e esperanças, isto é, na busca de elementos concretos das práticas e experiências pedagógicas, tanto no nível macro (financiamento para a educação, políticas educacionais, carreira, etc) quanto micro social da realidade (valorização profissional, condições de trabalho, gestão e outras). Sendo assim, é fundamental estudar e problematizar a realidade com olhar voltado para os elementos contraditórios que a constituíram e ainda hoje constituem.

Para investigar as trajetórias de vida dos professores envolvidos na pesquisa, nos apoiamos, introdutoriamente, nos pressupostos, categorias e leis do materialismo histórico-dialético na educação, principalmente, no que se refere às críticas e contradições das políticas educacionais neoliberais. Para tanto, tomaremos como eixo de análise as experiências pedagógicas de mestres e mestras que atuavam nas escolas no passado recente e no presente. Partimos da ideia de que essas narrativas de experiências, devem levar em consideração a dialética entre passado e presente, ou seja, o presente como o lugar da prática do pesquisador (historiador), que se remete sempre a um passado, que é o seu objeto.

¹ Professora da rede pública Municipal de Quilombo - SC, mestranda em Educação da Unochapecó. Bolsista “apoio à produção científica (Unochapecó)”.

² Orientador e coautor do texto. Professor Dr. do Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação da Unochapecó (Mestrado).

³ PPGE – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação - UNOCHAPECÓ

Esse pressuposto epistemológico, aponta para a necessidade do entendimento da função social (e política) do passado com o seu par dialético: o presente. Esse movimento, poderá possibilitar o confronto do passado com o presente para, assim, poder pensar em ambos como expressões não apenas de um sentido histórico, mas de diversos sentidos históricos (NUNES, 1992, p. 12).

DESENVOLVIMENTO

A educação em seu sentido mais amplo vai muito além dos muros da escola, ocorrendo em espaços distintos como na família, igreja, nos sindicatos e movimentos populares, enfim onde houver troca de conhecimento e experiência, ocorre o que chamamos de educação informal⁴. No entanto, refiro-me aqui à educação formal, ao sistema de ensino escolar que tem como protagonistas os “profissionais da educação” (professor, gestor, técnicos, assistentes) que envolve o aluno e o exercício da docência, mais especificamente a Educação Básica.

É imprescindível, conceituar aqui os profissionais da educação, pois a valorização desses profissionais tem sido objeto de vários olhares, proposições e lutas políticas permeado por concepções distintas sobre valorização, bem como sobre quem são os profissionais da educação.

Vieira (2009, p. 327) afirmar que profissão refere-se à

[...] a atividade exercida no mundo do trabalho e reconhecida institucionalmente. O profissional da educação se ocupa da educação escolarizada e preenche os requisitos de formação e dedicação à tarefa educativa sistematizada. [...] A profissionalização resulta de um conjunto de condições indissociáveis: salário, carreira, formação e condições de trabalho. Profissionalização significa superação da ideia de “missão”, de continuidade das atribuições da família, [...]. Significa, também, o contraponto ao “apoliticismo”, à construção cultural de que o educador tem compromisso com os eventuais mandatários, não com o Estado e a sociedade, e, portanto, não pode contrariar os detentores do poder.

Outro conceito que não podemos deixar de mencionar é o da profissionalidade, que expressa, objetiva e subjetivamente, o compromisso com a educação e, também, com o projeto de sociedade. Não se limita, tão somente, às condições objetivas de trabalho, mas vincula-se à construção da identidade profissional, na sua dimensão intelectual, ética, política e cultural.

A partir destas conceituações é que surge um novo olhar para quem são os profissionais da educação. A respeito disso, Monlevale (2009) diz que a visão reducionista de alguns estudiosos tornam “invisíveis” a presença de outros funcionários da escola, só conseguem perceber em cena professores e alunos e, que na realidade, sempre tiveram presentes nas escolas outros funcionários que contribuem diretamente no processo educacional. O autor afirma que, é na luta que esta outra categoria começa a sair da “invisibilidade”, construindo sua identidade, junto aos profissionais da educação e somando força na conquista e fortalecimento de suas lutas e bandeiras históricas, tendo assim sua identidade garantida pelo Artigo 61 da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), que estabelece quem são os profissionais da educação.

No entanto, o novo cenário político em que se apresenta o país, vem sendo marcado por retrocessos na ordem democrática⁵ e por políticas de ajustes estruturais que afetam os diferentes setores, sobretudo as políticas educacionais, que apesar de ainda serem escassas, e apresentarem alguns limites, tiveram avanços significativos nas últimas décadas⁶.

⁴ Classifica-se aqui educação formal aquela recebida nas escolas pertinentes ao nível do processo de socialização secundária. Portanto, entende-se, por sua vez, como educação não-formal aquela praticada no ambiente familiar, de convivência do indivíduo com os seus, sendo compreendida pela esfera da socialização primária.

⁵ O cenário atual é caracterizado, principalmente pelo “Golpe de Estado”, que incidiu diretamente no impeachment da presidenta Dilma Rousseff. Nós, brasileiros, assistimos parlamentares reacionários e notoriamente corruptos derrubar uma presidente democraticamente eleita por 54 milhões de brasileiros, em nome de “irregularidades” contábeis. Em 1851, Marx já escrevia que “os acontecimentos históricos repetem-se duas vezes: a primeira como tragédia, a segunda como farsa”. O que a tragédia de 1964 e a farsa de 2016 têm em comum é o ódio à democracia.

⁶ A Lei nº 11.738, de 2008, que instituiu o Piso Salarial Profissional Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica; a Lei nº 12.014, de 2009, que definiu, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação; a Resolução CNE/CEB nº 2, de 2009 do Conselho Nacional de Educação, que fixou as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, em conformidade com a Lei nº 11.738, de 2008; a Resolução nº 5, de 2005 do Conselho Nacional de Educação que instituiu a área de Serviços de Apoio Escolar como a 21ª Área Profissional⁴; o Decreto nº 6.755, de 2009, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica; o Decreto nº 7.415, de 30 de dezembro de 2010 que instituiu a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, dispõe sobre o Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público (Proffuncionário), e dá outras providências (entre outros). (DOURADOS, 2016, p. 42)

É comum, no Brasil, a ideia que se tem em relação à educação de que ela é a responsável pelas transformações da sociedade, pela conquista da igualdade, pelo fim das injustiças, ao menos é isso que os meios de comunicação, governantes, políticos e alguns grupos empresariais tentam passar para a população em geral. Eu diria que uma parcela significativa dos profissionais da educação, também sustentam a ideia de que a educação é a grande “salvadora” do mundo.

Falar em uma educação constitutiva e constituinte das relações sociais mais amplas é pensá-las a partir de diferentes cenários políticos, econômicos e culturais, ou seja, de um cenário mundial marcado pela diversificação, diferenciação, e atualmente considerado em crise. Nesse contexto o que se observa é “a perda do senso de comunidade, a exaltação dos propósitos individuais ou de grupos, a indiferença ou descaso pelo códigos morais, o gosto pela excitação vazia, senão prejudicial, em detrimento dos valores mais finos e altos da civilização” (TEIXEIRA, 1976, p. 23), e que interferem diretamente no cenário educacional. Sendo, de fato, impossível negar que, mesmo em contextos hoje “ditos democráticos” a educação básica, com suas políticas educacionais, estruturadas em contexto neoliberal, continua sendo um poderoso “instrumento de controle político-ideológico” (AFONSO, 2014, p.11), tendo o Estado como seu principal mediador.

Dewey (1971), afirma que a educação, através da instituição escolar pode se tornar um mecanismo de dinamização das estruturas, através do ato inovador do indivíduo, ou seja, pode fornecer experiências que podem ser ampliadas e alargadas de forma mais ou menos sistemáticas, mas para isso deve assumir características de uma comunidade democrática. O autor relaciona educação com a vida, uma não é sem a outra.

Desde o surgimento da primeira LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), diversas foram as emendas que alteraram o texto regulamentar e legislativo da lei 4.024/61, bem como das subseqüentes, marcando o progresso das diretrizes e bases nacionais da educação. Com a atual Constituição de 1988, após período de discussões em defesa da escola pública em um modelo democrático, a LDB, promulgada sobre a lei 9.394/96 possibilitou adaptações de melhoria para a educação nacional, sendo a mais completa legislação em favor da educação já redigida. Tais adaptações proporcionaram à educação, importantes avanços, como a criação do FUNDEB (O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério) e a instituição de alguns programas do governo federal visando à promoção do acesso ao ensino superior, como o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e PROUNI (Programa Universidade Para Todos).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº 9.394/96) estabelece a Educação Básica como um dos dois níveis da organização escolar, que designa o conjunto de atividades iniciais, formais ou não formais, que se destinam às necessidades básicas de aprendizagem. Segundo a LDB, a Educação Básica é obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos, mas ainda não é realidade em nosso país, principalmente no que diz respeito à Educação Infantil e ao Ensino Médio. Para Noronha (2014, p. 22), “há grandes desafios a vencer quanto à repetência e evasão escolar, para que se possa falar em atendimento, com qualidade, na educação pública do nosso país.”

Outro dado importante, que merece destaque quando se trata de Educação Básica, são os números do Censo Escolar. Segundo o Censo de Educação Básica de 2012 (BRASIL, 2012), há cerca de 50 milhões de alunos matriculados neste nível de ensino educacional dos quais 46% estudam nas redes públicas municipais; 36%, nas redes públicas estaduais; 17%, na rede particular; e cerca de 1% nas escolas técnicas. Ou seja, os dados evidenciam, além da grandiosidade populacional, a importância das redes públicas de educação.

É importante enfatizarmos que mesmo tendo sido ampliado, em 2009, a obrigatoriedade na Educação Básica (dos 4 aos 17 anos) sua oferta enquanto acesso e qualidade continua sendo campo de embates nas discussões. Até porque o próprio conceito de qualidade tem sentidos diversos, dependendo do entendimento que têm os grupos que disputam a hegemonia do processo de desenvolvimento social de uma nação. Atualmente, é comum associar o conceito de qualidade a indicadores de resultados da ação educativa previstas em parâmetros internacionais (ou não) para a ação escolar (IDEB, PISA). São consequentemente resultados pautados em uma visão economista e mercadológica de educação que não atende a um projeto de educação Básica que priorize a qualidade social enquanto emancipação e inserção social de todos os que frequentam.

Neste sentido, qualidade abrange um conceito bem mais amplo, não apenas como resultados quantitativos da ação educativa, envolve dimensões tanto intraescolar, quanto extraescolar. Implica pensarmos nos atores (professores, gestores, alunos...) que participam do processo escolar, as dinâmicas pedagógicas, assim como a estrutura extraescolar (família, condição social, econômica) que influenciam diretamente nos resultados educativos.

É importante ter consciência do significado estratégico da Educação Básica, objeto de múltiplos interesses. As contradições inerentes a uma sociedade que se encontra em pleno desenvolvimento, mas

que se caracteriza pela extrema desigualdade social e econômica, elemento estruturante do modo de produção capitalista, estão presente no desenvolvimento das políticas públicas, que tem sua implementação e construção permeadas pelas lutas ideológicas. (SCHEIBE, 2014, p.110)

Neste contexto da Educação Básica encontram-se os profissionais da educação, melhor dizendo, os professores, que são antes de mais nada trabalhadores da educação, entre outros. Uma das profissões mais importantes para atingir alto grau de desenvolvimento social, econômico e democrático de um país, tratada no Brasil como de segunda e terceira linha entre as demais categorias de nível universitário, em sua maioria, recebem vencimentos inferiores à metade do que ganham profissionais de outras atividades. Os baixos salários, a desvalorização da profissão, situações precárias de trabalho, sobrecarga, falta de um plano de carreira sólido são alguns dos fatores responsáveis pelo adoecimento e pelo desencanto dos professores da Educação Básica no Brasil.

Debater a carreira dos profissionais da Educação Básica vai muito além de debater e formular tabelas de evolução e promoção funcionais, e vai muito além da questão salarial. Discutir a carreira significa examinar todas as interfaces da educação, como a formação do professor, as condições de trabalho e a jornada de trabalho.

Segundo Noronha (2014), “o grande problema dos baixos salários dos professores no Brasil é a má distribuição de renda”. Ela reclama da falta de controle nos gastos com investimentos na educação e chama atenção para os constantes relatórios que apontam irregularidades na aplicação das verbas do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Noronha caracteriza estas irregularidades como “maquiagem” no orçamento da União, ou seja, os 10% do PIB (Produto Interno Bruto), não são aplicados, conforme previsto em lei, na qualificação da escola pública, mas sim para o pagamento de juros e amortizações de dívidas.

Além dos baixos salários e da não aplicação dos 10% do PIB a educação, os profissionais também enfrentam a intensificação do trabalho, a falta de planos de carreira e a desestruturação dos que já existem⁷, além das formações deficientes e excesso da jornada de trabalho, fatores que influenciam diretamente na qualidade do ensino na educação básica.

Continuando no debate sobre a valorização docente, Oliveira (2016), afirma que “a profissão docente precisa ser valorizada e que a formação mínima para o professor atuar na educação básica deve ser de nível superior”. A seu ver, a valorização docente deve levar em conta três fatores fundamentais: formação inicial continuada; a carreira e condições de trabalho e a remuneração. Para ela é importante que o docente tenha bons vínculos empregatício, com ingresso na carreira mediante concurso e que tenha estabilidade no emprego.

A valorização profissional ocupa lugar central na educação de qualidade. Não há boa educação sem o exercício profissional competente e responsável. No caso específico da docência sabemos que quanto mais bem formado e gozando de boas condições de trabalho, incluindo carreira e remuneração, maior será a autonomia e melhores serão os resultados educativos. (OLIVEIRA, 2016, p. 122-123)

É necessário o debate sobre o nosso papel social e sobre a importância da carreira para a valorização dos profissionais da educação, na perspectiva da educação pública de qualidade pela qual lutamos.

De fato, pensar qualidade em educação é garantir a destinação correta dos 10% do PIB na educação pública. De nada adianta o Estado tentar se imiscuir do trabalho cotidiano da escola, definir o que os docentes têm de fazer em sala de aula, sem cumprir a sua parte de propiciar uma escola com padrão de qualidade. Há inúmeros programas vigentes, a cada dia se cria um novo, e recursos financeiros vão pelo ralo com essas políticas, ou seja, a educação não é barata, mas há riquezas suficiente para torná-la melhor, basta que haja planejamento e fiscalização dos recursos investidos.

A desvalorização docente chega a tal ponto que, não por acaso Chauí (2016) fala em “apagão de professores”. Segundo a autora a profissão docente sofre com as patologias sociopedagógicas e caracteriza um novo tipo na escola: o não professor.

Para a autora, *o não professor* é aquele que se identifica com discursos sobre educação e não com discursos educativos, transfere seus desejos de ensinar por maneirismos verbais, máximas doutrinas e defesa de personagens. Este novo tipo, prende-se em jargões contemporâneos de “trabalho feito em grupos” e em retóricas psicopedagógicas do “fracasso escolar” e desconhece as razões estruturais que cercam o contexto educativo e prejudicam a real possibilidade de educar alguém. Neste cenário com apagão de professores “ensinar tornou-se um horizonte infinito de preparações, dividido entre o cumprimento de tarefas e a pressão contínua de coordenadores e administradores por mais produtividade” (CHAUÍ, 2016, p.39). A escola passa a ser um espaço interessado em expandir privilégios e exceções, princi-

⁷ Percebe-se isso na reformulação feita no Plano de Carreira dos profissionais da Educação do Estado de Santa Catarina, onde a categoria teve grandes perdas, principalmente os ACTs que neste ano precisam trabalhar aulas a mais e recebem menos, além do deslocamento em várias escolas para cumprir a carga horária.

palmente aos olhos da família, que pelas mãos do Estado anuncia dados quantitativos através da aprovação automática e “inclusão social”. É surpreendente a quantidade de “não professores” atualmente, que talvez por reflexo da falta de valorização no trabalho docente, contraditoriamente, não apresentem elementos de conflito, mas sim uma espécie de inércia e raras indicações de superação da situação existente. Não podemos negar, há de se insistir que o que faz a qualidade da educação é a qualidade de seus professores, no entanto, não é possível termos bons professores se a grande maioria, dos melhores alunos de nossas universidades não querem mais seguir esta carreira brutalmente desvalorizada.

Outro fator que cabe mencionarmos neste cenário e que interfere diretamente na Educação Básica e a formação docente. Segundo Saviani (2009), configuram-se dois grandes modelos de formação de professores: o modelo dos *conteúdos culturais cognitivos*, no qual a formação dos professores situa-se e se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento para a qual o docente é preparado, e o *modelo pedagógico didático*, que considera que a formação só se completa com o preparo pedagógico-didático do professor. O autor destaca o caráter antielitista do modelo pedagógico-didático por centralizar sua preocupação na socialização do conhecimento, nas possibilidades de ensinar tudo a todos: “(...) o modelo pedagógico-didático pressupõe, desde Comenius, que todo e qualquer conteúdo, quando considerado adequadamente à vista das condições do ser que aprende, é suscetível de ser ensinado a todos os membros da espécie humana” (SAVIANI, 2009, p. 149).

De fato, as licenciaturas estão distantes de oferecer aos futuros docentes suporte para uma prática condizente com o contexto atual das escolas. Entre os principais problemas na formação inicial encontram-se a distância entre teoria e prática, ensino individualizado e fragmentado e a metodologias carregadas ideologias tradicionais. A formação permanente dos professores, para ser significativa, precisa considerar as necessidades práticas e contextuais assim como as temáticas atuais, numa perspectiva coletiva onde o professor se torna sujeito de sua aprendizagem.

Gatti, Barreto e André (2011) ao traçarem uma perspectiva histórica relativa à formação de professores destacam que ao final do século XIX e início do século XX, pouco mudou até agora, o que se observa é uma tradição de uma visão sobre um modelo formativo de professores que se consolidou no início do século XX, com foco na formação disciplinar e pouco espaço para a formação pedagógica, o que segundo as autoras ainda prevalece neste início do século XXI, embora as orientações legislativas preconizem uma maior integração quanto à formação disciplinar-formação para docência.

Conforme Gatti, Barreto e André (2011) o ponto inicial para analisar as políticas de formação inicial de professores é o papel da escola na sociedade contemporânea e em decorrência o papel dos professores neste contexto que é o de ensinar, formando crianças e jovens para atuar com autonomia e responsabilidade social. Neste sentido, as autoras sinalizam contradições quanto à atividade docente, consequentemente quanto à figura do professor, marcadas ao longo de décadas: de um lado a imagem positiva do papel do professor para a educação e para a sociedade, e, por, outro, a imagem de seu baixo reconhecimento como profissional em função de sua carreira pouco promissora, bem como pelas dificuldades visualizadas em seu exercício profissional, dadas as condições inóspitas de trabalho que lhes são oferecidas. Assim, entendemos ser fundamental formar o professor na mudança, e para mudança, por meio do desenvolvimento de capacidades reflexivas, abrindo caminho para a construção de uma autonomia profissional. “Percebe-se que a formação do professor requer uma permanente mobilização dos saberes adquiridos em situações de trabalho que se constituirão em bases para sua formação e aplicação em novas situações”. (Gatti, Barreto e André, 2011).

Outro problema da formação dos docentes da educação básica é que tem prevalecido “a opção individual do professor por cursos de curta duração, na maioria das vezes mediante educação à distância, em disciplinas ou temas que pouco têm a acrescentar ao conhecimento do professor quanto à métodos de ensino ou melhoria de aprendizagem do aluno. Na maioria das vezes este tipo de formação é motivada pelo baixo custo e pela dificuldade em obter licenças que permitem se ausentar da sala de aula”. (Grifos nossos). (RUIZ, 2014, p.39).

No Brasil, a procura por cursos de curta duração, barateados é consequência da visão de alguns “educadores” como sendo o magistério “uma profissão de bico”, por falta de espaço no mercado de trabalho optam pelo trabalho na educação básica até que surja algo que realmente queira. Em meio à crise de ideologias e incertezas sociais que cercam o País, temos uma classe de profissionais em educação que não podem ser, a priori, reconhecidos em sua totalidade como docentes que estejam, a rigor, inseridos nas exigências da legislação vigente. Temos realidades tão gritantes em sala de aula, que perpassam o leigo (curioso que decide se arriscar na profissão de educador), quanto profissionais liberais (bacharéis ou não) que, na falta de uma colocação profissional em sua área, buscam se aventurar no chamado “bico da educação”, fortalecendo visões estereotipadas que perseguem o professor e estigmatizam-no como membro de uma profissão que pode ser exercida sem rigores técnicos. (VIEIRA, 2016).

Neste cenário de ideologias dominantes e desigualdades sociais marcantes, encontra-se o professor desencantado, que não mais acredita na sua força transformadora.

É de certo que professor nesse país sempre apanhou. Apanha pela falta de reconhecimento, apanha pelo salário indigno, apanha pela luta histórica por um sistema educacional que o tenha como umas das peças fundamentais da construção de uma educação de qualidade, apanha pela rotina de trabalho, apanha pela desmotivação dos alunos, apanha pelo sistema educacional defasado, com seus critérios retrógrados de avaliação, apanha pela obrigatoriedade de cumprir um programa pedagógico que não condiz com o que ele acredita, nem condiz com a realidade do aluno, servindo de ferramenta para a sua vida prática. Apanha pelo simples fato de ter abraçado essa profissão. (CARTA CAPITAL, 2015, p. 26-28)

Não basta fixar um piso salarial é preciso promover e viabilizar nos estados e municípios a aplicação integral da lei do piso salarial profissional nacional, conforme o artigo 206 da Constituição Federal, aprovando e aplicando a lei de diretrizes de carreira para o conjunto da categoria, garantindo a jornada integral em uma única escola, respeitando-se o tempo para as horas atividades ditado em lei.

Nesta perspectiva, as políticas educacionais deveriam investir na construção de novas escolas e melhorarias da infraestrutura existente, para se garantir condições adequadas ao processo de ensino-aprendizagem. O resultado seria de um trabalho pedagógico desenvolvido seriamente, próprio de profissionais bem preparados e que acreditam na relevância do papel que desempenham na sociedade, sendo remunerados à altura de sua importância social.

De fato, além do reconhecimento e da valorização da profissão docente, as políticas pública, precisam viabilizar a valorização da educação básica, assentada na construção de uma nova realidade no interior das escolas públicas, um valor que só virá quando nessas escolas houver outras condições de ambiência e de trabalho, com docentes em condições profissionais claras em seus contornos e características, e nas formas de agir dentro da escola. “Há de gerar uma conjunção dialética entre ações políticas em educação e movimentos pedagógicos nas escolas” (GATTI, 2013, p.156). É essa conjunção que pode vir a criar novas representações sociais sobre o valor da escola pública e valor de seus professores.

Para isso concordamos que “é um movimento sociocultural, impulsionado pela escolha de mudar, em que a necessidade tanto de ações individuais como sociais para a transformação de um dada situação” (MARX, 1984) e requer, metaforicamente falando, “*sair das águas turvas*” que vivenciamos cotidianamente “*por a cabeça para fora dessas águas*”, *respirar e ver novos horizontes*. (Grifos nossos)

CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS

Conforme já evidenciado, o projeto de pesquisa, em processo de construção, tem como objetivo central “revisitar os dados brutos” (narrativas sem análise) dos professores do passado e do presente, contidas no livro *Entre esperanças e utopias na Educação Básica: histórias de vida e experiências docentes* publicado pelo grupo de estudo do PARFOR da UNOCHAPECÓ em 2014.

Podemos, concluir, provisoriamente, à luz de algumas reflexões teórico-conceituais que a (des)valorização profissional e a formação de professores são duas categorias teóricas, que poderão nos ajudar a compreender e problematizar os perenes problemas na Educação Básica, que, no cotidiano escolar gera desencanto, desmotivação, lamento e, em suma, indignação dos professores. Percebemos que no âmbito da Educação Básica e da políticas educacionais em seus aspectos macro (verbas para uma educação de qualidade, Lei do Piso Salarial Nacional) e micros sociais (condições de trabalho, saúde dos professores, gestão, infraestrutura das escolas e outras), contraditoriamente, o papel docente ora se caracteriza pela inércia ora pela resistência, quando se olha para as experiências e práticas político-pedagógicas significativas construídas à revelia das políticas educacionais conservadoras e neoliberais.

Como se trata de uma pesquisa em processo de construção, podemos afirmar que, daqui por diante, torna-se essencial aprofundar os elementos teórico-metodológicos, principalmente, no que diz respeito ao refinamento das categorias teórico-conceituais e operacionais de análise, aliando-as às novas categorias que vão surgindo no processo heurístico das análises. Em suma, estamos nos referindo aos aspectos teórico-conceituais, que precisam ser alargados, mais delimitados e problematizados à guisa das categorias empíricas (evidências empíricas), implícitas e explícitas nas narrativas, que deverão ser tensionadas e problematizadas durante o processo de análise dos “dados brutos”.

Por fim, em relação às categorias conceituais abordadas no texto, podemos destacar que serão necessárias grandes mobilizações para preservar o que já foi conquistado, para podermos seguir lutando por mais avanços, pois a

situação dos professores em todo o Brasil ainda está longe de corresponder à sua condição de profissionais mais importantes em nossa sociedade, na medida em que o professor é quem forma todos os demais profissionais.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, Almerindo J. Educação Básica, políticas e processos mundiais. **Retratos da Escola**, Brasília, n. 14, p. 11-24, jan./jun. 2014. Entrevista.

BRASIL, INEP. **Censo Escolar da Educação Básica-2012**. Resumo Técnico. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2012.pdf. Acesso em: 27 jul. 2016.

CARTA CAPITAL, Revista. 18 de maio de 2015 - Ano XX I - 849, pág.26-28.

CHAUÍ, Marilena. Apagão de professores na Pátria Educadora. **Revista Cult**, São Paulo, n. 209, p. 36-40, fev. 2016. Disponível em: www.revistacult.com.br. Acesso em: 07 ago. 2016.

DEWEY, Jonh. **Vida e Educação**, melhoramentos. 7 ed. São Paulo, 1971.

DOURADOS, Luiz Fernandes. Valorização dos profissionais da educação: Desafios para garantir conquistas da democracia. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 18, p. 37-56, jan./jun.2016. Disponível em: www.esforce.org.br. Acesso em: 29 ago. 2016.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Projetos de pesquisa, fundamentos lógicos: a dialética entre perguntas e respostas**. Chapecó: Argos, 2013.

LEFEBVRE, Henri. **Lógica Formal Lógica Dialética**. Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

GATTI, Bernardete A.; BARRETO, Elba.S.S. **Professores: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social**. Brasília: UNESCO, 2009. (Relatório de pesquisa)

GATTI, Bernadete A. (org). **O trabalho docente: avaliação, valorização, controvérsias**. São Paulo: Autores Associados, 2013

MARX, K. **Marx/Engels: história**. São Paulo, Ática, 1984.

MONLEVADE, João A. C. História e construção da identidade: compromissos e expectativas. **Retratos da Escola**, Brasília, CNTE, v. 3, n. 5, 2009. Disponível em: www.esforce.org.br. Acesso em: 13 ago. 2016.

NORONHA, Maria I. A. Educação Básica, políticas e processos mundiais. **Retratos da Escola**, Brasília, n. 14, p. 11-24, jan./jun. 2014. Entrevista.

NUNES, Clarice. **O passado sempre presente**. In: NUNES, Clarice (org.) O passado sempre presente. São Paulo: Cortez, 1992.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Carreira e piso nacional salarial para os profissionais da educação básica. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 18, p. 121-140, jan./jun. 2016. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 03 set.2016.

RUIZ, Antonio O. Políticas e gestão da educação básica: uma análise comparativa entre Brasil-Espanha. **Retratos da Escola**, Brasília, n. 14, p. 39-51, jan./jun. 2014.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009.

SCHEIBE, Leda. Educação Básica no Brasil: expansão e qualidade. **Retratos da Escola**, Brasília, n. 14, p. 101-113, jan./jun. 2014.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação no Brasil**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

VIEIRA, Alex. O magistério do “bico”: uma (i)legal práxis na educação básica do Brasil. **Jornal da Ciência**, 2 jun. 2016. 5428 edições, p.22. Disponível em: <http://www.sbpnet.org.br/site/publicacoes/jornal-da-ciencia.php>. Acesso em: 18 jul. 2016.

VIEIRA, Juçara Dutra. Funcionário da educação: o caso do Brasil é singular? **Retratos da Escola**, Brasília, CNTE, v. 3, n. 5, 2009. Disponível em: www.esforce.org.br. Acesso em: 25 ago. 2016.

FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA DOCENTES UNIVERSITÁRIOS: O ESTUDO DAS AÇÕES DO PROFOCAP NO CONTEXTO DA FURG

Daniele Simões Borges

Universidade Federal do Rio Grande – FURG – daniele.uab@gmail.com

Fernanda Fátima Coffferri

Universidade Federal do Rio Grande – FURG – fernandacoffferri@hotmail.com

Gionara Tauchen

Universidade Federal do Rio Grande – FURG – giotauchen@gmail.com

Agência de fomento: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Eixo Temático 4. Políticas e gestão educacionais - Comunicação Oral

RESUMO

O objetivo deste artigo é as experiências de formação desenvolvidas no Programa de Formação Continuada na Área Pedagógica – Profocap (FURG). Nesta pesquisa, a abordagem metodológica utilizada foi a análise documental. A escolha deste método de pesquisa possibilitou a compreensão e a interpretação das temáticas anunciadas no conjunto de relatórios analisados. Esta pesquisa possibilitou a construção de argumentos que podem auxiliar na reflexão sobre o desenvolvimento de programas de formação para professores universitários tornando possível compreender a importância do monitoramento das ações produzidas, bem como a necessidade deste programa problematizar-se visando avaliar e aperfeiçoar suas ações em busca de uma formação permanente e colaborativa.

Palavras-chave: Formação pedagógica. Programas de formação. Professor universitário.

1 INTRODUÇÃO

Objetivamos com este artigo compreender os mecanismos que levaram a criação do Programa de Formação Continuada na Área Pedagógica- Profocap da Universidade Federal do Rio Grande- FURG e analisar as experiências de formação pedagógica desenvolvidas no contexto do referido programa. No contexto da Educação Superior entendemos que é preciso fortalecer, nas investigações, a compreensão de que a docência universitária é uma atividade complexa (CUNHA, 2010) e de que o papel do docente na universidade precisa ser problematizado, em aspectos conceituais e práticos, com os estudos de teóricos, mas principalmente com pesquisas que envolvam o professor universitário, seus saberes, numa perspectiva que valorize suas ações e deem importância as características reflexivas do seu desenvolvimento profissional.

De acordo com Bolzan e Pawczuk (2013), atualmente, no contexto brasileiro, a docência universitária é alvo de muitas investigações e estudos na área da formação de professores e, segundo as autoras (ibidem, p. 201), “as discussões têm colocado em destaque a fragilidade ou inexistência da formação pedagógica dos professores que atuam no ensino superior”. Não surpreende que, nesse contexto de preocupações com a docência na universidade, surge a necessidade da superação de uma visão pragmática de formação de professores embasada, em grande parte, por uma cultura institucional e social, na qual, a formação de professores deverá acontecer como uma tarefa individual de cada um, de que basta “saber fazer” sem a necessidade de refletir sobre o saber “por que fazer” ou ainda de que “[...] a formação e a prática em uma determinada profissão, aliada ao perfil de pesquisador seriam condições suficientes para garantir uma atuação exitosa” (Bolzan e Pawczuk, 2013, p. 201).

Nesse sentido, Cunha (2006, p. 258), a respeito dos processos formativos do docente, coloca que “a formação do professor universitário tem sido entendida, por força da tradição e ratificada pela legislação, como atinente quase que exclusivamente aos saberes do conteúdo de ensino”. Logo, nota-se que a docência pedagogicamente organizada ainda é uma meta, um desafio, pois, ideais e pensamentos de que, por exemplo, os saberes do conteúdo são suficientes para dar conta das atividades e afazeres educativos não podem ser mais validadas ou aceitas.

O desenvolvimento profissional docente necessita de investimento na produção do conhecimento do cotidiano educativo que envolve teoria, prática e culturas e, igualmente, análise crítica dessa realidade, trazendo para problematização as especificidades e acontecimentos da docência universitária. A formação do docente universitário perpassa a aprendizagem dos alunos, o diálogo e interação com seus colegas professores, sua condição profissional e seu trabalho docente, bem como sua própria formação permanente. Tudo isso mediado pela reorganização constante dos saberes docentes. Assim, compreendemos que as instituições universitárias não podem se eximir do seu papel no processo da formação pedagógica dos seus docentes.

2 CAMINHO METODOLÓGICO

A abordagem metodológica utilizada nesta pesquisa foi a análise documental. A escolha deste método de pesquisa possibilitou a compreensão e a interpretação das temáticas referente ao Programa de Formação Continuada na Área Pedagógica anunciadas em um conjunto de documentos institucionais elaborados anualmente pela FURG: os Relatórios de Gestão anual produzidos entre 2008-2014. Estes relatórios são construídos por uma equipe institucional do setor de planejamento e de administração da instituição. A opção pela análise destes documentos justifica-se pelo registro da memória das atividades organizadas e desenvolvidos pelo Profocap.

Na perspectiva da análise documental, após o tratamento dos relatórios de gestão foi elaborado uma cosmovisão das evidências do Profocap e, depois deste passo, podemos identificar informações pontuais acerca do Programa. Depois de realizada esta organização, foram sistematizados os conteúdos para análise que fez possível a compreensão dos fatos e produção de eixos interpretativos.

3 ANÁLISE DOS DADOS

3.1 A CONSTRUÇÃO DA POLÍTICA INSTITUCIONAL DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS

No caso da FURG, locus deste estudo, foi aprovado e instituído através da resolução N°020/2006 pelo Conselho Universitário – CONSUN em junho de 2006, o Programa de Formação Continuada na Área Pedagógica - Profocap para os docentes da universidade. Este Programa, a partir desta data, passou a ser uma atividade permanente prevista em objetivos e em estratégias para qualificação do ensino da graduação e da formação dos servidores.

O objetivo geral do Profocap é de “viabilizar um espaço de estudo e discussão de temáticas relativas à ação docente no Ensino Superior, aprofundando e produzindo novos conhecimentos” (FURG, 2008, p. 1). A meta orientadora deste Programa vincula-se a uma compreensão de que o docente universitário tem uma atuação especializada (ALMEIDA, 2012; CUNHA, 2010) e, por isso, a necessidade de oportunizar um espaço de estudo e de discussão dos saberes da docência e da sua atuação no ensino. A ênfase do Profocap pela atualização permanente da ação pedagógica vincula-se, com maior destaque, às atividades no contexto do ensino, ficando descoberto na descrição e caracterização do Programa as estratégias teóricas e práticas no âmbito da gestão, da pesquisa e da extensão.

Os objetivos específicos do Profocap apresentam um conjunto de metas que buscam assegurar uma compreensão pedagógica e didática do processo de ensino-aprendizagem, são eles:

- a) promover formação pedagógica dos docentes; b) socializar novas metodologias e tecnologias educacionais; c) promover o efetivo envolvimento e comprometimento dos docentes com o ensino da graduação; d) propor reflexões sobre o papel da Universidade no contexto atual e os desafios da docência universitária; e) oportunizar espaços para compartilhar experiências pedagógicas; e f) discutir formas de organização do trabalho pedagógico através do desenvolvimento de novas metodologias (FURG, 2008, p. 1).

O conjunto de objetivos específicos apresenta a preocupação da instituição com a ação docente com ênfase na dimensão metodológica. Desse modo, estes objetivos denotam uma concepção de formação pedagógica orientada por uma dimensão instrumental, com atenção aos aspectos de cunho técnico e metodológico. No Projeto Pedagógico Institucional – PPI (2011-2022) da FURG ressalta-se a missão da universidade em promover a educação plena com excelência e sugere-se que a atuação dos profissionais universitários seja organizada através de um enfoque multidisciplinar e integrado, visando a produção de conhecimento, tecnologia e inovação nas mais diferentes áreas. Esta demanda por novas metodologias reside também sobre a necessidade dos docentes recorrerem, no exercício da docência, a uma diversidade maior de saberes e de procedimentos, pois, o processo de expansão e interiorização das universidades federais provocou para além da ampliação do acesso a um curso superior, a ampliação das demandas de ações de permanên-

cia, de apoio pedagógico aos estudantes e uma intensificação do trabalho docente (CUNHA, 2010; ALMEIDA 2012; MOROSINI 2001). No caso do Profocap, é saliente a preocupação com relação as questões de atualização e aperfeiçoamento das metodologias utilizadas pelos docentes em sala de aula. Todavia, pensar que o investimento somente na dimensão metodológica é capaz de alterar a ação docente apresenta o risco de desconsiderar várias outras contingências e condições de cunho cognitivo, político, curricular e social tão presentes no cotidiano do magistério e agentes na atuação destes professores.

Em linhas gerais, o Profocap representa a pertinência da realização de uma iniciativa política da instituição em co-responsabilizar-se pela formação permanente de seus professores através do desenvolvimento de um programa. Nesta perspectiva, segundo Almeida (2010) quando a instituição compreende a importância de que a formação tem para o desenvolvimento profissional docente e por consequência da qualidade do ensino altera-se a percepção de que as transformações na sala de aula universitária são individuais. O maior interesse institucional no campo da formação gera o desenvolvimento de políticas universitárias como, neste estudo, o Profocap, visando o apoio, o atendimento e a oferta de condições para que os professores implementem as transformações necessárias para manutenção e inovação das práticas educacionais.

Segundo Murilo et al. (2005) os programas institucionais de formação continuada para professores universitários contribuem com a melhoria da qualidade da ação docente. Entretanto, a organização de um programa de formação não assegura uma mudança educativa. Com relação ao Profocap, nota-se que o Programa não prevê a existência de orientações profissionais específicas. De modo geral as necessidades atendidas são as coletivas por intermédio de ações em conjunto.

3.2 IDENTIFICAÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES REALIZADAS NO ÂMBITO DO PROFOCAP

Nossos objetivos centram-se na identificação das ações de formação desenvolvidas pelo Profocap nos últimos sete anos. De imediato expressa-nos a necessidade de uma alternativa própria de sistematização, avaliação e reflexão das atividades do Profocap para além do relatório de gestão institucional. Ou seja, o investimento na formação pedagógica do professor universitário exige também um esforço constante para que sejam acompanhados os avanços, sejam reconhecidas as motivações dos professores da universidade, sejam levadas em consideração as mudanças paradigmáticas e a própria organização do trabalho docente (CUNHA, 2010).

Nesta perspectiva, a intenção apresentada do Profocap nos relatórios é de que, em conjunto, numa experiência de encontro de discussão, os docentes qualifiquem seus conhecimentos, suas habilidades e suas competências. A instituição estudada entende que o Programa, ao estimular a permanente atualização profissional, qualifica a ação pedagógica e com isso “promova o efetivo envolvimento e comprometimento de todos os docentes com o ensino na graduação” (RG, 2008, p. 1). Segundo os relatórios analisados, o Profocap é o meio institucional para incentivar a qualificação da docência oferecendo cursos que serão capazes de lhes promover capacidades para intervir profissionalmente no desenvolvimento do ensino, melhorando a qualidade da educação que os estudantes universitários estão recebendo.

Avaliamos que um programa de formação para professores universitários não deverá ter como vertente apenas a necessidade de dotar os docentes de procedimentos metodológicos. A profunda renovação dos princípios pedagógicos, demanda atual das universidades precisará também de um programa formativo que possibilite o espaço para a discussão intersubjetiva que poderá potencializar o desenvolvimento da profissionalidade do professor.

No ano de 2008, momento de implementação das ações no Profocap, o documento expressa na meta que visa promover atividades no âmbito do Programa que foram alcançadas suas finalidades. Conforme consta no relatório, “em 2008 quatro edições foram realizadas: 28/08 - Prof.^a Dr.^a Maria Isabel da Cunha 30/09- Prof.^a Dr.^a Teresinha. Alves. 24/10- Prof. Dr. Valdo Barcelos 20/11- Prof.^a Dr.^a Cleoni Fernandes” (RG, 2008, p. 108). Assim, podemos compreender que a concretização das atividades de formação continuada do Profocap em 2008, pontuais, o que viabiliza uma percepção incipiente sobre os processos discutimos e problematizações oportunizadas nas referidas atividades, em outras palavras, que conhecimentos os professores universitários, participantes destas atividades, adquiriram ou produziram?

Em 2009, o objetivo de desenvolver a capacitação e formação pedagógica dos docentes continuou a figurar, porém, o documento pouco expressa sobre as estratégias do Profocap. Compreende-se que em 2008 e em 2009, a intenção institucional era de implementar o Profocap na agenda das atividades e, também, apresentar o Programa aos servidores. Todavia, em 2009, diferentemente do ano anterior, o relatório apresenta que nenhuma atividade ou curso de formação foi desenvolvida neste período. Quando adentramos na historicidade do documento, podemos perceber que

este ano foi um momento de indicação dos novos gestores da universidade: reitor, vice-reitor e pró-reitores. Tal fato pode justificar, em parte, a pausa no Programa.

Ao mesmo tempo, o relatório de gestão em exercício do ano de 2009, expressa a compreensão institucional de desenvolvimento da capacitação profissional do corpo docente. No relatório são destacados dois movimentos: o primeiro é do levantamento dos temas de interesse dos docentes. Posteriormente, é anunciado que estes dados embasariam a organização de seminários e palestras e, por fim, orientariam a oferta dos cursos de formação (RG, 2009). Os detalhamentos dos cursos de formação não ganham espaço no referido relatório. Porém, de acordo com as descrições de atividades como, por exemplo, palestras, realizadas no ano de 2008, podemos afirmar que a intenção com o levantamento dos interesses dos docentes foi de promoção de ações formativas que atendessem suas necessidades.

Em 2010, no que diz respeito a apresentação dos resultados do plano de ação desenvolvido durante do referido ano, na meta ensino de graduação com o objetivo 1 que visa “melhorar as condições do processo de ensino-aprendizagem dos cursos de graduação” (RG, 2010) é que encontramos a maior vinculação ao Profocap que foi mencionado como ação necessária para sucesso da meta ofertar curso no âmbito do Profocap com o propósito de “incentivar e apoiar propostas de criação e implementação de novas tecnologias didático-pedagógicas” (RG, 2010, p. 110). De acordo com o relatório “foram realizados 5 (cinco) encontros do PROFOCAP com palestras e mesas de debates, conforme planejado” (RG, 2010, p. 110). Nota-se que as realizações das atividades no âmbito do Profocap são apontadas como resultado alcançado pela meta referida anteriormente. Na sequência, foi prevista como estratégia o planejamento das ações do Programa para 2011, visando cada vez mais melhorar as condições do processo de ensino-aprendizagem dos cursos de graduação (RG, 2010). O relato dos resultados e ações realizadas constitui-se da descrição de tais atividade, conforme extrato a seguir:

Foram realizadas as seguintes palestras do Programa de Formação Continuada na Área Pedagógica – PROFOCAP: Prof.^a Cleoni Fernandes “O ensino de graduação e suas interlocuções com a pesquisa e a extensão”; Prof. Murilo Silva de Camargo – “Programa de Educação Tutorial: processo de expansão” e “Programas, projetos e políticas de expansão para as IFES”; Professores Artur Vaz, Lauro Witt, Vânia Chaigar, Obirajara Rodrigues, Leonardo Emmendorfer: “Colóquio sobre Práticas Pedagógicas na FURG”; Prof. Marcos Tozzi (CRICTE) “A atuação do engenheiro e o ensino da Engenharia”; Prof. Leandro Tessler (MPU) “A Universidade e o Desenvolvimento Científico e Tecnológico”. (RG, 2010, p. 190).

Os temas destacados, de maneira geral no relatório, apontam uma diversidade de assuntos apresentados, em grande parte, no formato de palestras. Esta organização não oportuniza uma compreensão da validação por parte dos docentes, agentes alvos dessas palestras, destas atividades. Para fazer frente a esse cenário, nos questionamos: será que estas palestras chegaram a alterar, mesmo que de maneira incremental, as atividades docentes?

Mesmo que a intenção destas palestras sejam fornecer apoio e subsídio à atuação dos docentes, entendemos que no contexto da Educação Superior ações de caráter mais instrumental não são suficientes, ainda que complementares, às transformações das práticas educacionais. Um fato interessante, expresso neste relatório, é que diferentemente do ano de 2008, em 2010, as palestras organizadas pelo Profocap passaram a ser ministradas por professores da própria instituição. Não é possível pontuar se esta iniciativa foi uma demanda do levantamento de interesses realizado em 2009, entretanto, foi um salto qualitativo para o Programa, uma vez que estes docentes poderão proporcionar condições para diálogos mais contextualizadas com o espaço de atuação profissional.

Em 2012, o Profocap iniciou uma nova perspectiva no que se refere a realização das suas atividades. Até 2011, estas eram organizadas pela coordenação responsável pelo Profocap. Em 2012, algumas de suas atividades passaram a ser realizadas em parceria com as unidades acadêmicas da instituição. Foram parceiros do Profocap o Instituto de Educação – EI, a Secretaria de Educação a Distância – SeaD e o Instituto de Ciências Humanas e da Informação – ICHI.

Grande parte destas atividades são organizadas no formato de palestras dentro de um evento maior. Ainda de acordo com relatório foram oportunizadas duas oficinas realizadas pela SeaD em parceria com o Profocap, são elas: a oficina de Prezi, denominada “Apresentações Dinâmicas Prezi” e a oficina “Prezi- Software online”. Tais oficinas vão ao encontro com o objetivo de apoiar o uso novas das tecnologias didático-pedagógicas anunciado nos relatórios de 2008, 2010, 2011.

Consta, ainda, no relatório de 2012 a replicação da oficina de formação pedagógica “Gestão da Sala de Aula”, ministrada por professores da própria instituição. Diferente de uma palestra, que tem o caráter muito mais transmissivo, numa oficina o professor tem a possibilidade de problematizar, experienciar e discutir coletivamente as suas práticas, oportunizando um lugar para reflexão das mais variadas maneiras de ensinar e aprender.

No ano de 2013, mais parcerias com as unidades acadêmicas foram realizadas. De acordo com o relatório de gestão, o Profocap promoveu mais atividades em parceria do que as de iniciativa própria do Programa. Em parceria com as unidades acadêmicas foram realizadas o “2º Seminário de Ensino em Arquivologia do Rio Grande do Sul – SEAR-QRS [...] a oficina “Avaliação Mediadora na plataforma Moodle” [...] O evento foi promovido pela Secretaria Geral de Educação a Distância (SEaD) da FURG e o 7º Seminário Nacional Diálogos com Paulo Freire, com o propósito de viabilizar um espaço de formação e discussão sobre temáticas referentes à Educação Superior” (RG, 2013, p. 173-174).

No que diz respeito as atividades organizadas pelo Profocap, foram descritas uma palestra “Conhecimento Matemático e Capacidade de Aprendizagem”, proferida pelo professor Fernando Becker, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) (RG, 2013, p.173)”. Também foi promovido o 3º Colóquio de Práticas Pedagógicas da FURG, neste ano o evento esteve integrado à programação da 12ª Mostra da Produção Universitária (MPU).

É, pois, a partir destas questões que submetemos nossa última análise no que diz respeito as atividades realizadas pelo Profocap no ano de 2014. Foram realizadas três palestras e 2 fóruns em parceria com as unidades acadêmicas e um mini curso. O tema das palestras foi abrangente envolvendo a “Internacionalização Doméstica (IaH): O Desenvolvimento de Módulos Internacionais e a Formação Continuada de Professores” proferida pela professora doutora Maria Elisabeth da Costa Gama, da Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI” (RG, 2014, p. 1999). Em alusão ao Dia Internacional do Autismo “[...] realizaram um encontro com a comunidade para discutir diferentes visões sobre o autismo” (RG, 2014, p. 1999). Esta atividade foi realizada em parceria com o Programa de Pós-Graduação em Educação da instituição e também integrou a programação da Acolhida Cidadã 2014-1. Palestra de Almeida Filho, da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSBA) sobre “Diversidade e inovação curricular interdisciplinar para a qualidade do processo ensino-aprendizagem na Educação Superior”. Palestra “O Fenômeno da Evasão e a persistência em cursos superiores a distância” (RG, 2014, p. 1999), ministrada pela professora doutora Wilsa Ramos, da Universidade de Brasília. Esta atividade foi realizada em parceria com a SEaD. Estas palestras também tiveram a participação regulada por inscrição no site da instituição, ou seja, foram definidos um número de vagas e os interessados deveriam realizar o procedimento de inscrição.

Com relação as demais atividades realizadas pelas unidades acadêmicas em parceria com o Profocap destacam-se o “Fórum das Licenciaturas, evento que buscou repensar os cursos de licenciaturas e delinear, organicamente, uma política de ação estratégica de incentivo e consolidação de áreas fundamentais para a formação docente, inicial e continuada” (RG, 2014, p.199) e o 1º Fórum das Engenharias e das Exatas da FURG, com o tema “Desafios e Tendências na Formação Profissional”. Estes fóruns foram direcionados para comunidade universitária com ênfase nas discussões acerca a formação no nível da graduação.

Outro destaque apresentado no relatório de gestão de 2014, foi a realização do minicurso “Integração do servidor ingressante à cultura acadêmica e administrativa da FURG.”. Trata-se de uma parceria da PROGRAD via Profocap com a Pró- reitoria de Gestão e Desenvolvimento. Este minicurso foi organizado através de encontros na sede e nos campus da FURG em Santo Antônio da Patrulha, Santa Vitória do Palmar e São Lourenço do Sul. Cada encontro era trabalhada uma temática diferente. Conforme relatório foram realizados 3 módulos deste minicurso organizados a partir dos seguintes focos: a) apresentar a universidade aos novos servidores; b) apresentar os procedimentos de utilização do sistema acadêmico; c) aspectos éticos das ações humanas. Professores em exercício na instituição também participaram desta atividade realizando a discussão de algumas temáticas (RG, 2014). A realização deste minicurso apresenta a preocupação da instituição com relação aos novos servidores principalmente com a ampliação da universidade através do campus. O formato de minicurso também oportuniza um espaço de diálogo e trocas que vão além de uma palestra que trate, por exemplo, de aspectos ou atividades meramente técnicas. Além disso, este minicurso apresentou a preocupação com a inserção do profissional na instituição universitária, qual seu papel e funções envolvendo aspectos práticos (da sala de aula ao sistema acadêmico) e as questões éticas e políticas envolvidas no exercício da docência.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas análises das atividades desenvolvidas pelo Profocap identificamos ausência de uma avaliação processual das atividades analisadas exclui a possibilidade de construção de uma autocrítica institucional da proposta de trabalho em desenvolvimento. Acreditamos que algumas ações apresentam um caráter ocasional e com baixo investimento nos conhecimentos sobre os processos de aprendizagem da docência e dos aspectos da inserção profissional. Além disso, conforme as análises, são propostas atividades variadas, em grande parte palestras com temas amplos e, por

vezes, genéricos. Por isso, cabe perguntar: os interesses dos professores da instituição estão sendo compreendidos como dispositivo para construção das ações desenvolvidas pelo Profocap?

Para tanto, compreendemos que o Profocap, enquanto um Programa de formação dos professores universitários, precisa levar em consideração, no planejamento das suas atividades, a reorganização constante dos saberes docentes visando revigorar as ações educativas, retroalimentando o desenvolvimento profissional.

Diante destes desafios, anunciados pela investigação das atividades desenvolvidas Profocap e inerentes a formação continuada, entendemos que esta pesquisa possibilitou a construção de argumentos que podem auxiliar na reflexão sobre o desenvolvimento de programas de formação para professores universitários.

Entendemos que para uma proposta formativa vigorar e se manter em movimento é preciso compreender que o desenvolvimento de uma atividade acontece de maneira espiralada, ou seja, a cada novo caminho ou ação proposta renova-se a condição inicial, ampliando-a e, ao mesmo tempo, leva-se em consideração as novas contingências advinhas das influências familiares, do meio social, da cultura e do meio ambiente físico.

Assim, quando falamos em formação pedagógica entendemos que por meio de um monitoramento estratégico se estará, decerto, programando ações que não serão pautados na construção de novos modelos pedagógicos, mas sim na problematização de situações significativas da docência vivenciada pelos próprios professores. Por fim, um programa de formação para professores precisa problematizar-se para tornar-se fonte de si apontando conhecimentos sobre seus fundamentos, sobre suas dificuldades e suas possibilidades futuras.

Nesse sentido, a experiência do Profocap ajuda a perceber que a formação continuada para professores em serviço não pode ser tratada ou executada sem planejamento estratégico e avaliação processual. Portanto, compreendemos que o Profocap na FURG é um avanço, entretanto, dependente de um maior investimento em sua memória e detalhamento das atividades desenvolvidas. Sustentamos, então, que é preciso avaliar para aperfeiçoar o Profocap na FURG, por meio de observações, reflexão e monitoramento estratégico do processo formativo visando alcançar um identidade institucional.

5 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. I. d. **Formação do professor do ensino superior**: desafios e políticas institucionais. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

BOLZAN, D.; Powaczuk A. C. H. Iniciação à docência universitária: a tessitura da professoralidade. **ActaScientiarum. Human and Social Sciences**. Maringá, v. 35, n. 2, July-Dec., 2013. p. 201-209

CUNHA, M. I. da. A docência como ação complexa. In: CUNHA, M. I. da(Org.). **Trajetórias e lugares de Formação da docência universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara, São Paulo: Junqueira&Marin, 2010. p.19-34.

CUNHA, M. I. da. Docência na universidade, cultura e avaliação Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação** v. 11 n. 32 maio/ago, p. 258-371, 2006.

CUNHA, M. I. da; ZANCHET, B. M B. A. A problemática dos professores iniciantes: tendência e prática investigativa no espaço universitário. **Educação**. Porto Alegre, v.33, n.3, p. 189-197, 2010.

MOROSINI, M. C. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: MOROSINI, M. C. (Org.). **Professores do ensino superior**: identidade, docência e formação. 2ª ed. Brasília: Plano Editora, 2001. p. 15-34.

“DAS SOBREVIVÊNCIAS ÀS DESCOBERTAS” E O STRESS NA DOCÊNCIA INICIANTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Fernanda Fátima Coffferri

Universidade Federal do Rio Grande – FURG - fernandacoffferri@hotmail.com

Daniele Simões Borges

Universidade Federal do Rio Grande – FURG - daniele.uab@gmail.com

Gionara Tauchen

Universidade Federal do Rio Grande – FURG – giotauchen@gmail.com

Agência de fomento: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Eixo Temático 4. Políticas e gestão educacionais - Comunicação Oral

RESUMO

Este artigo tem por objetivo compreender as percepções dos docentes universitários iniciantes sobre as situações de *stress* envolvidas no trabalho docente. Mediante pesquisa qualitativa do tipo narrativa, as considerações dos entrevistados, evidenciaram que, sentem-se despreparados para as atividades de ensino, pressionados pela produtividade científica, e inseguros por atuarem na gestão universitária. Nesse contexto, os docentes lidam as situações de *stress* através de estratégias resilientes, reflexão sobre a prática docente e o desenvolvimento da autoestima. Acredita-se que há a necessidade de formação específica e de suporte institucional para os docentes iniciantes lograrem maior êxito no desempenho das atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão.

Palavras-chave: Docente iniciante; *Stress*; Universidade; Ensino.

1 INTRODUÇÃO

A docência iniciante, principalmente na Educação Superior, vem sendo estudada (NONO, 2005; PAPI e MARTINS, 2010) os quais, segundo, Cunha e Zanchet (2010), têm abordado experiências de acompanhamento e de formação, as políticas educacionais e o trabalho docente, entre outros, evidenciando a atenção à problemática da docência iniciante. O Art. 66 da Lei nº 9.394/96 expressa que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação [...]”, ou seja, por meio de uma formação que tem como eixo estruturante o desenvolvimento de capacidades à pesquisa.

Supõe-se que a capacitação profissional seja construída por meio da experiência. No entanto, cabe-nos questionar as condições de organização e de ressignificação da experiência. Mudanças sociais e reformas educacionais produziram novos fenômenos como a massificação da educação, a diversificação de modelos institucionais, a ampliação das funções da universidade e a complexificação das suas relações sociais em países emergentes.

O REUNI¹ foi um dos Programas que reforçou o papel das universidades para o desenvolvimento social e econômico do Brasil. A proposta de expansão do panorama da Educação Superior no Brasil, impactou, entre outros aspectos, na contratação de novos servidores, logo, esta “configura-se como uma das principais demandas do REUNI, para o cumprimento das metas” MEC (2009, p. 8) e, também, como um dos motivadores da elaboração desta pesquisa, pois, a expansão do quadro docente aponta para um cenário profissional e institucional desafiador.

Nono (2005, p. 42) explica que as pesquisas sobre os professores iniciantes “têm procurado caracterizar esse período de contínuo processo de desenvolvimento profissional docente [...]”, destaca ainda que as mudanças no papel social dos professores, o aumento das responsabilidades e das exigências sociais e educacionais potencializam situações de *stress* para muitos docentes.

O *stress* pode ser compreendido como um estado de tensão, motivador de um desequilíbrio da “sintonia do corpo” (LIPP, 2000). Geralmente, são atribuídos apenas aspectos negativos ao *stress*, ou seja, que o organismo responde negativamente ao estressor, desencadeando um processo adaptativo negativo, conhecido como *distress*. Porém, as pessoas podem reagir às situações estressoras de maneira positiva e em benefício próprio e coletivo, entendendo o *stress* como um processo positivo, denominado de *eustress* (LIMONGI-FRANÇA e RODRIGUES, 2014). Como a docência é uma das profissões mais estressantes (JESUS, 2002), é fundamental desenvolver maneiras de lidar com as situações de *stress* e valorizar os pontos de vista otimistas e as experiências saudáveis vivenciadas na docência. Neste contexto, o

¹ Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, integrado ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

presente estudo tem por objetivo compreender as percepções dos docentes universitários iniciantes sobre as situações de *stress* envolvidas no desempenho das suas atividades e funções.

1 ABORDAGEM METODOLÓGICA

Utilizamos a pesquisa qualitativa, do tipo narrativa, fundamentada em Gibbs (2009), pois a pesquisa qualitativa atende, adequadamente, o objetivo do estudo, pois busca o acesso às experiências e interações em seu contexto. Para proceder à produção dos dados relativos aos docentes iniciantes, solicitamos à Pró-reitoria de Gestão de Pessoas (PROGEP) a listagem com os cadastros de todos os docentes doutores, ingressantes no quadro efetivo da universidade, entre o período de 2012 a 2014. Optamos por delimitar os sujeitos do estudo, através da análise do currículo *lattes* dos docentes.

Devido às possibilidades de acesso e ao grande número de sujeitos, desenvolvemos a pesquisa somente com os docentes atuantes no *campus* sede. Convidamos 29 docentes iniciantes para participar da pesquisa e obtivemos retorno de onze docentes. Porém, em razão da incompatibilidade de horários para realizar as entrevistas, o *corpus* de análise foi constituído por oito docentes atuantes em sete unidades educacionais². Essa delimitação dos sujeitos obedeceu aos critérios de estar atuando há menos de 3 anos³ na universidade e não ter exercido a docência, neste nível de ensino, em outro momento de atuação profissional.

Os docentes participaram de uma entrevista narrativa que contemplou temas como: desafios da docência iniciante; vivências de *stress* e mal-estar; atividades profissionais; produtividade científica; relacionamento interpessoal e institucional; satisfação profissional e processos de adaptação no trabalho.

2 DOCÊNCIA, ADAPTAÇÃO E STRESS

A profissão docente, conforme afirma Soares et al. (2014, p. 173), “antes situada no porto seguro de uma universidade voltada para a elite e de hegemonia da ciência moderna positivista, encontra-se, nas últimas décadas, em águas turbulentas [...]”. Neste cenário, de exigências pessoais e profissionais cada vez mais complexas, o *stress* manifesta-se. Lipp (2000) define *stress* um estado de tensão que causa uma ruptura no equilíbrio interno do organismo. Em momentos de desafios, nosso coração bate rápido demais, o estômago não consegue digerir a refeição e a insônia ocorre. Em geral, o corpo todo funciona em sintonia, como uma grande orquestra.

Esta reação natural do organismo pode ser entendido por pelo menos duas perspectivas, que variam de acordo com as respostas emitidas aos seus estímulos. Segundo Limongi-França e Rodrigues (2014), se a resposta for negativa, desencadeando um desequilíbrio biopsicossocial por excesso ou falta de esforço, tempo ou realização, o organismo produz o *distress*. Quando o esforço de adaptação gera sensação de realização pessoal e satisfação das necessidades, mesmo em decorrência de esforços inesperados, ocorrem um esforço benéfico de tempo, realização e resultados denominado de *eustress*.

Neste enredo, exercer a docência como atividade profissional, segundo Tauchen e Fávero (2014, p. 31), “tornou-se mais complexa com as transformações culturais e com o surgimento de novas condições e exigências de trabalho: massificação da escolarização, novas tecnologias, programas institucionais, entre outros”. Para Zabalza (2004, 109), “o exercício da docência, o ato de ensinar, deveria ser o mais importante, porque nele se concentra a tarefa formativa da universidade [...]”. No entanto, o que presenciamos, muitas vezes, são aulas desmotivadoras e professores desinteressados pelas atividades de ensino, por estarem focados nas pesquisas e nas produções científicas. Soares et al. (2014, p. 174) explica que,

A pós-graduação *stricto sensu* está voltada apenas para a formação do pesquisador e não contempla adequadamente a formação para a docência universitária. Ademais, o acesso e a progressão na carreira são baseados na produção científica que exige grande investimento de tempo e energia física e mental, que naturalmente restringe de forma significativa às condições desse professor, de garantir a atenção necessária à docência, sobretudo na graduação, e ao seu desenvolvimento profissional docente.

Deste modo, para compreender os movimentos da docência iniciante, nos últimos anos, têm se produzido diferentes pesquisas para entender este momento fértil da profissão docente. Isaia e Bolzan (2008) organizaram em quatro momentos a trajetória profissional docente: o primeiro momento corresponde à preparação à carreira docente;

² Os docentes entrevistados atuam nas seguintes unidades: Escola de Enfermagem - EEnf, Escola de Química e Alimentos - EQA, Instituto de Ciências Humanas e da Informação - ICHI, Instituto de Oceanografia - IO, Instituto de Educação - IE, Instituto de Ciências Econômicas, Administrativas e Contábeis - ICEAC, Instituto de Ciências Biológicas - ICB.

³ Fase iniciante da docência segundo Huberman (2000).

o segundo é a entrada efetiva no magistério superior; a marca dos cursos de pós-graduação é o terceiro momento e o último é denominado de professoralidade. Em outra perspectiva, Huberman (2000), ao considerar o ciclo de vida profissional dos professores, sistematiza as seguintes fases: entrada na carreira de sobrevivência e/ou descoberta; fase de estabilização; fase de experimentação/diversificação; fase de serenidade e distanciamento afetivo; fase de resistência e lamentações; e a última, fase de desinvestimento na carreira.

O estágio de “sobrevivência” ou o choque de realidade, composto pelos três primeiros anos de atuação, é percebido como o conflito inicial e a complexidade da atividade profissional. Por outro lado, o aspecto da “descoberta”, remete ao entusiasmo e a motivação inicial, o enaltecimento por ter responsabilidades em uma instituição. Esses dois aspectos podem ou não ser vivenciados em paralelo, embora, constata-se que a descoberta dá suporte à sobrevivência para o trabalho docente (HUBERMAN, 2000).

Para a melhor compreensão desses movimentos, as análises abaixo descritas, expressam como o início da profissão é um momento individual e coletivo, repleto de múltiplas tarefas, incertezas e realizações.

3 REALIZAÇÃO E AUTONOMIA

Entendemos a entrada na carreira como um momento marcante no desenvolvimento profissional docente. Quando a inserção na carreira docente se dá de maneira rápida, como foi o caso dos entrevistados, a autonomia e a realização integram significativamente a trajetória do professor, conforme expressam as seguintes narrativas: “[...] me sinto lisonjeado por ter conseguido chegar aqui. Foi tudo muito rápido. Logo depois que acabei o doutorado, passei de aluno para professor [...] (D2)” Outro professor: “Terminei o doutorado rapidamente e isso me causa bastante satisfação, conquistar uma vaga na universidade pública me dá orgulho” (D. 7)

Segundo as palavras de Isaia et al (2011), podemos refletir sobre o momento inicial docente, que o caminho de “converter-se” professor “não é um salto no vazio entre a formação inicial e a contínua – tem um caráter distinto e determinante para um desenvolvimento profissional coerente e evolutivo.” (ISAIA et al, 2011, p. 427). Também podemos perceber que a constatação de Huberman (2000) se confirma com relação à sobrevivência e a descoberta. Apesar das incertezas e múltiplas responsabilidades, a docência universitária consiste em uma realização pessoal significativa, seja pela conquista do seu espaço e o sentimento de se “sentir útil”, ou pela rápida passagem de estudante para professor.

Os sentimentos mencionados pelos sujeitos da pesquisa tais como realização e autonomia, constituem-se elementos produtivos da atividade docente e promovem o desenvolvimento da resiliência⁴ para enfrentar os desafios da profissão. Por isso, são imprescindíveis a acolhida institucional e colaborativa e programas de inserção de novos docentes nas universidades (ISAIA et al, 2011).

Os docentes entrevistados também consideram que a atuação na Educação Superior é permeada por muita flexibilidade, liberdade e realização, conforme expressamos no seguinte excerto: “É uma posição na sociedade que me permite ser proativo, ter muita liberdade de ação e me permite ter um papel chave. É isso que eu gosto” (D. 2). Catani (2008, p. 13) corrobora com esse entendimento expressando que “a universidade ainda é esse espaço de liberdade, você ainda tem condições, de alguma forma, de mergulhar em alguns temas, pode discuti-los, aprofundá-los [...]”. Assim, o exercício docente pautado nas emergências sociais e educacionais tem papel-chave na busca pelas reformulações necessárias da educação superior.

4 SOLIDÃO PROFISSIONAL E A AUTORIDADE DA EXPERIÊNCIA

Por outro lado, coexiste a solidão profissional. Como descrito acima, a docência iniciante, imersa no contexto atual da educação superior brasileira, ora é marcada pela realização, ora pela preocupação e insegurança, conforme expressam os sujeitos da pesquisa: “o desinteresse, o nível educacional dos estudantes e o acesso ao conhecimento está cada vez pior e foge do nosso controle.” (D. 7)

Estou um pouco desiludida com o cenário atual político, com os cortes de verbas para a educação e os atravessamentos que têm acometido a universidade brasileira [...]. Avancamos tanto nos últimos anos, mas vejo alguns retrocessos e isso tem me deixado preocupada. (D. 1)

⁴ Resiliência deriva do latim *resilientia*, do verbo *resilio* (re + salio) que significa “saltar para trás”, recuperar-se, voltar ao “normal”. O termo foi adotado pela psicologia, referindo-se, de início, à habilidade de recuperação após eventos estressantes, traumas potenciais ou crises. É uma competência porque pode ser aprimorada: reúne consciência, atitudes e habilidades ativadas nos processos de enfrentamento de situações em todos os campos da vida (SABBAG, 2012).

Sinto-me despreparada. Na hora da aula soube que havia um aluno surdo na minha turma. A questão dos indígenas e dos quilombolas nos pede uma postura para entender que eles [estudantes] têm dificuldades. Fui descobrindo como fazer, sem nenhum tipo de instrução. Talvez se eu tivesse recebido uma orientação, pudesse ter conduzido de um modo diferente. (D. 4)

O período de passagem da vida acadêmica de estudante para a docência foi rápido e, talvez, o despreparo do docente iniciante para lidar com algumas situações se reflita em estados de ansiedade, angústia e desmotivação. Existe, também, o anseio de exercer bem a profissão, mas que, ao deparar-se com outras realidades, surgem as preocupações como, por exemplo, a inclusão de estudantes com deficiência e a compreensão das dificuldades de aprendizagem e de organização dos estudantes. Além disso, os entrevistados expressam a necessidade de maior acompanhamento, de orientação e de comunicação institucional.

Cunha et al. (2015, p. 74-75), elucida que,

Parece ser um período em que os docentes universitários estão buscando o seu estilo profissional, onde estabelecem os valores que vão se constituindo numa marcante cultura. Entretanto as representações e as ideologias profissionais sugerem o individualismo e os joga numa condição de ambiguidade. Por um lado são cada vez mais responsabilizados pelo sucesso da aprendizagem de seus alunos, bem como pelos produtos de sua condição investigativa. Por outro, a preparação que tiveram não responde às exigências da docência e não foram para ela preparados.

Essa “responsabilidade pelo sucesso dos alunos” se manifesta de forma contraditória: embora esperem a reciprocidade dos estudantes, a concepção de ensino ainda centra-se no professor e, por isso, é justificável não desenvolver a aula em virtude da sua falta de preparação:

Eu não tenho vergonha de dizer que, muitas vezes, eu cancelei aula porque eu não sabia, eu preparava uma aula, mas não sabia o que ia falar, não tinha estudado. Sempre que eu cancelava aula isso me incomodava. Eu sou professora, eu ganho pra isso. (D. 8)

Relacionando estes fatos à trajetória docente iniciante, Tardif (2002) expressa que é na prática e na experiência que os professores descobrem e ajustam os conflitos, as expectativas e as percepções, até então consideradas sobre a profissão, os estudantes e os processos de ensino e de aprendizagem. Assim, vão ampliando os horizontes para novas formas de organizar o ensino, bem como nos diz uma entrevistada: “Eu penso: essa aula é muito teórica! Vou fazer alguma coisa diferente.” (D. 8)

Outra tensão encontrada nas narrativas dos docentes é com relação à visão que os docentes antigos ou mais experientes possuem dos docentes iniciantes:

A visão dos professores mais antigos, que têm cargos de direção, é que nós, professores novos, temos que pegar tudo, não economizam. Ao mesmo tempo, nós [professores iniciantes], temos uma visão de que temos que ter um suporte. (D. 7)

Quando eu estava no doutorado, já sabia que eles [professores antigos] pensavam “deixa para os novos, eles têm que aprender a fazer as coisas. [...] Alguns professores mais antigos têm certa distância, embora nos deem muitas coisas para fazer, eles dizem como devemos fazer. (D. 8)

Os docentes apreciam o respaldo dos colegas mais experientes, porém, desejam o reconhecimento. Harmonizam o espírito criativo e curioso que possuem, para desempenhar a prática docente e as atividades de gestão e pesquisa. Mesmo que, com as atribuições que lhes são destinadas, a experiência oportuniza o aprendizado ininterrupto e desconhecido. Na relação com os docentes mais antigos, as atividades de gestão principalmente, são entendidas como ameaçadoras às necessidades de realização dos docentes iniciantes, à medida que esse ambiente apresenta demandas excessivas. Ou podem ser vistas como possibilidade de adaptação e enfrentamento das circunstâncias (LIMONGI-FRANÇA e RODRIGUES, 2014).

5 OS DILEMAS DA PESQUISA E DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA

Mesclando responsabilidades, satisfações e incertezas, compreendemos porque o início da profissão ocasiona diversas situações de *stress*, desconforto e mal-estar. As narrativas sobre a pesquisa e a produtividade científica remetem que: “as políticas de publicação e os custos são muito altos para a nossa área numa revista Qualis A1. É difícil e caro publicar [...]” (D. 7). “Me incomoda muito essa exigência de publicações em *Qualis A*, fazer muita pesquisa é complicado para quem está começando [...]” Tal quadro corrobora com a realidade de componentes sociais e econômicos da pesquisa científica, que modificaram-se, ao longo dos anos.

Possivelmente, uma das relações que mais desencadeia situações de mal-estar seja a relação entre o ensino e a pesquisa, embora, acredita-se que as atividades de ensino e pesquisa são complementares, demandam competências, ações e procedimentos distintos. Nesta perspectiva, Kourganoff (1990, p. 46) assegura que “o ensino é a ação de alguém que ensina sobre alguém que recebe um ensinamento” e a pesquisa almeja “produzir novos conhecimentos, novas técnicas, novos problemas”. O mesmo autor critica a ambiguidade das atribuições do docente-pesquisador e do pesquisador-docente, demonstrando que a associação entre ensino e pesquisa é arcaica e ineficiente, pois as atividades de pesquisa acabam por ter mais notoriedade e valorização do que as ações de ensino (KOURGANOFF, 1990).

Podemos observar a pressão acadêmica pela produção científica, conforme os relatos: “[...] sei que isso é exigido da gente, sei que tenho que publicar.” (D.1) “Eu me sinto pressionado [...] já tive artigos que poderia ter trabalhado mais, mas se eu não fizesse logo, outro ia fazer.” (D. 5) Outros docentes percebem a situação como um processo automático: “Não é uma exigência da universidade, é do sistema de pesquisa como um todo” (D. 6)

Conforme as narrativas, a produção científica está enraizada na profissionalidade docente e é decorrente das reconfigurações do sistema educacional e científico. Mas, a pesquisa também é percebida como “uma forma de socializar o nosso trabalho.” (D. 1) “Eu não consigo imaginar fazendo outra coisa que não seja ciência.” (D. 2)

De acordo com algumas narrativas dos docentes, observa-se como a cobrança pela produção científica causa incômodo, o que potencializa o *stress*. Isso independe do “gostar ou não gostar” de pesquisar e produzir, visto que no exercício da docência universitária, é vital lidar com as demandas das múltiplas atividades e com a organização do tempo. Os docentes afirmam que a pesquisa faz parte do trabalho na universidade, sendo inevitável para a atualização profissional.

6 A ORGANIZAÇÃO E OS DESAFIOS DO ENSINO

Para os docentes iniciantes, encontrar soluções alternativas para a falta de estrutura física é fundamental, segundo o docente (D. 5): “Mais um problema é não ter sala pra conversar com os orientandos [...] Uma das saídas que eu tenho procurado, foi dar a prova para eles fazerem em casa, trabalharem juntos, pesquisarem.” Essas disciplinas que eu dou, eu nunca vi no meu curso. Isso é muito complicado. Eu pesquiso, estudo, porque eu não tenho conhecimento prático do tema, e é isso que os alunos perguntam pra gente.” (D. 8)

As situações expressas nas narrativas encaminham, pelo menos, duas reflexões: Uma é com relação à necessidade do conhecimento específico na área de atuação. Conforme Antunes (2011, p. 30) afirma “quando o professor não domina a área do conhecimento em que atua, não consegue construir respostas metodológicas para os desafios educacionais que enfrenta em seu cotidiano [...]”. O outro desafio é que por terem pouco conhecimento na área em que atuam, os docentes iniciantes universitários têm se deparado com dificuldades em abordar os saberes da formação profissional. Porém, pode-se observar que, os docentes iniciantes são preocupados em aprimorar a prática educativa, ainda que, a formação inicial obtida não tem dado conta das atribuições diárias do trabalho.

A carga horária desempenhada e a multiplicidade de tarefas dos docentes demandam uma reorganização articulada do tempo para o desenvolvimento da rotina dos professores: “Hoje vejo que não é só preparar e dar aula, é muita burocracia, é impressionante.” (D. 8). “Atualmente, dou quatro disciplinas por semestre na graduação, no restante dos períodos eu uso para preparar as aulas e avaliações dessas disciplinas. Atuo no ensino e na pesquisa, ou seja, na graduação e na pós-graduação.” (D. 6)

Faz-se necessário assumir que a docência é uma atividade complexa, que exige tanto uma preparação cuidadosa, como singulares condições de exercício. De acordo com Tardif (2002, p. 33) o saber docente “se compõe, na verdade, de vários saberes provenientes de diferentes fontes”. Em muitos momentos, os saberes disciplinares e experienciais são ainda mais mobilizados com relação às atividades de pesquisa, porém, a maior dedicação de tempo

à pesquisa, desencadeia tensões com as demandas das atividades de ensino invadindo o que seria o espaço privado ou pessoal da vida do professor.

7 DEMANDAS DE GESTÃO

Conforme Zabalza (2004), atividades relacionadas à gestão universitária, vêm sendo acrescidas à rotina e ao exercício docente. Esta afirmação confirma os dados desta pesquisa, pois todos os docentes que entrevistamos desenvolvem alguma atividade relacionada à gestão. Alguns são coordenadores de curso, membros do Conselho Universitário, avaliadores em comissões de bolsas para estudantes, quando não desempenham todas essas tarefas ao mesmo tempo: “Trabalho em atividades de gestão, onde participo em algumas comissões de bolsas e financiamentos e reuniões do colegiado do instituto” (D. 1) “Sou responsável por este espaço. Eu que faço a gestão e coordeno o pessoal que trabalha aqui” (D. 2) “Em termos de gestão, sou conselheiro do instituto no conselho universitário” (D. 5) “Participo das comissões de bolsas da pós-graduação, do núcleo docente estruturante, das reuniões da pós-graduação que são bem tensas pela questão da produtividade e das bolsas dos estudantes [...] Sou coordenadora do curso de graduação” (D. 7)

Entrei na coordenação por falta de opção. [...] Ninguém queria pegar o cargo, porque sabiam como era. Esse cargo exige mais reuniões fora daqui, coordenar toda a parte do ensino, procurar o professor que não está dando aula, atendimento a alunos e familiares [...] É bem puxado ser coordenadora, tem muita coisa pra fazer. (D. 8)

Por meio das narrativas, percebe-se que os docentes iniciantes compõem um grupo atuante na gestão e administração universitária, mesmo não tendo formação necessária para atuar nesta área. O desempenho de funções gestoras na universidade, segundo Graef (2010, p. 3) “são acréscimos de responsabilidades de natureza gerencial ou de supervisão atribuídas ao servidor ocupante de cargo efetivo, tendo como referência a correlação de atribuições”.

São tarefas cada vez mais desempenhadas por professores, inclusive pelos iniciantes, mas carecem de formação. Segundo Pereira et al. (2015, p. 270) “diante da importância que os professores assumem na gestão universitária atual, não se pode desconsiderar o processo de profissionalização, visto que esses necessitam adquirir competências complementares para atuar nesse novo papel”. Ou seja, em sua grande maioria, a formação inicial dos docentes não contemplou conhecimentos de gestão institucional que, na maioria dos casos, são aprendidas na vivência cotidiana docente. Por isso, a falta de conhecimentos referentes às funções de gestão e a própria cobrança, seja pessoal ou social, para cumprir as responsabilidades, podem desencadear situações frustrantes e estressoras que afetam o docente no desenvolvimento das outras atividades relacionadas ao ensino e a pesquisa.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diferentes identidades e subjetividades compõem os modos de ser professor, das equipes de trabalho na universidade e dos relacionamentos interpessoais e institucionais que estão sendo produzidos. Neste contexto, os docentes iniciantes têm vivenciado tensões profissionais em decorrência das exigências, tarefas e responsabilidades variadas desprovidas, muitas vezes, de valorização, reconhecimento e tempo, neste período da docência, repleto de sobrevivências e de descobertas.

Como qualquer profissional, este ser biopsicossocial necessita de incentivos positivos externos, de assistência e de tempo adequado para o desempenho de suas tarefas. Nas atividades de ensino, percebemos que é no percurso diário que os docentes aprendem a lidar com: as turmas heterogêneas, a falta de estrutura e recursos, as inseguranças na organização e condução das aulas e as pressões de colegas mais experientes. Em relação à pesquisa, sentem-se incomodados com as exigências, custos e concorrências para a publicação de artigos. Na gestão, o desconhecimento do “como fazer”, os processos burocráticos e as exigências a serem cumpridas são vivenciados através de adaptação ao exercício da docência.

De modo geral, o lado positivo da profissão é o sentimento de orgulho profissional. Os docentes consideram uma conquista “ser professor universitário”. É nessa inspiração e entusiasmo, que podemos observar a existência do *eustress* na vida docente universitária. Neste cenário, os docentes iniciantes atuantes na universidade, desenvolvem a motivação não apenas nos momentos profissionais, mas também na dimensão pessoal da vida humana, visto que esta é fundamental para perceber as capacidades que possuem, na promoção da autorrealização e da resiliência.

Portanto, entende-se que os momentos estressantes, de insegurança e esgotamento são superados, pois, as estratégias resilientes emergem nestes contextos incertos, redesenhando a profissão docente universitária. Acredita-se,

ainda, que há uma carência no suporte e no acompanhamento à docência iniciante e a criação de programas institucionais e políticas públicas orientariam os docentes universitários brasileiros, através de formação pedagógica para o ensino e formação administrativa para atividades de gestão, tornando possível um processo de (re)profissionalização que considere as demandas formativas atuais. Deste modo, com tal amparo institucional, os docentes iniciantes lograriam maior êxito no desempenho das atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão.

9 REFERÊNCIAS

ANTUNES, Helenise Sangoi. **Ser aluna e ser professora: um olhar para os ciclos de vida pessoal e profissional**. 1ed. Santa Maria: Editora da UFSM, 2011.

CATANI, Afrânio Mendes. **O papel da universidade pública hoje: concepção e função**. *Jornal de Políticas Educacionais*, v. 4, p. 4-14, 2008.

CUNHA, Maria Isabel da.; ZANCHET, Beatriz Maria Atrib. A problemática dos professores iniciantes: tendência e prática investigativa no espaço universitário. **Revista Educação**. Porto Alegre, v.33, p. 189-197, 2010.

_____. BRACCINI, Marja Leão; FELDKERCHER, Nadiane. Inserção profissional, políticas e práticas sobre a inserção à docência: avaliando a produção dos Congressos Internacionais sobre o Professorado Iniciante. **Avaliação (UNICAMP)**, v. 20, p. 73-85, 2015.

GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GRAEF, Aldino. **Cargos em Comissão e Funções de Confiança: diferenças conceituais e práticas**. UFU, 2010.

HUBERMAN, Michael. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: NÓVOA, Antonio. (org.). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, 2000, p. 31-62.

ISAIA, Silvia. Maria de Aguiar; BOLZAN, Dóris Pires Vargas. Compreendendo os movimentos construtivos da docência superior: construções sobre pedagogia universitária. In: **Linhas Críticas**, Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, v.1, n.1, p.43-59. Brasília: UnB, 2008.

_____.MACIEL, Adriana Moreira da Rocha; BOLZAN, Dóris Pires Vargas. *Pedagogia Universitária: desafios da entrada na carreira docente* ISSN: 0101-9031. **Educação (UFSM)**, v. 36, p. 425-440, 2011.

JESUS, Saul Neves. **Perspectivas para o bem-estar docente**. Lisboa: Cadernos do Centro de Recursos, 2002a.

KOURGANOFF, Wladimir. **A face oculta da universidade**. São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, 1990.

LIMONGI-FRANÇA, Ana Cristina; RODRIGUES, Avelino Luis. **Stress e trabalho: uma abordagem psicossomática**. São Paulo: Atlas, 2014.

LIPP, Marilda Novaes. **Manual do inventário de sintomas de stress para adultos de Lipp**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Reuni 2008 – Relatório de Primeiro Ano**, 2009. Disponível em: <<http://reuni.mec.gov.br>> Acesso em 13 mar. 2016.

NONO, Máevi Anabel. **Casos de ensino e professoras iniciantes**. Tese (doutorado). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCar, 2005. 238p.

PAPI, Silmara de Oliveira; MARTINS, Pura Lúcia. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. In: **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 39-56, 2010.

PEREIRA, Rafael Moraes; MARQUES, Humberto Rodrigues Marques; CASTRO, Fernando Luiz de; FERREIRA, Marco Aurélio Marques. Funções de confiança na gestão universitária: a dinâmica dos professores-gestores na Universidade Federal de Viçosa. **Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL**, v. 8, 2015, p. 260-281.

SABBAG, Paulo. Yazigi. **Resiliência:** competência para enfrentar situações extraordinárias na vida profissional. 1ed. Rio de Janeiro: Campus Elsevier, 2012.

SOARES, Sandra Regina; MARTINS, Édiva de Sousa; PINHEIRO, Angela de Oliveira. Docência Universitária e desenvolvimento profissional docente: concepções de professores pesquisadores. In: SOARES, Sandra Regina; MARTINS, Édiva de Sousa (Org.). **Qualidade do ensino:** tensões e desafios para os docentes universitários na contemporaneidade. 1ed. Salvador: Editora da UFBA, 2014, v. 1, p. 173-214.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

TAUCHEN, Gionara; FÁVERO, Altair Alberto. Docência e Gestão da Profissionalização na Educação Superior. In: TAUCHEN, Gionara; BORGES, Daniele Simões (Org.). **Docência e Políticas na Educação Superior.** 1ed. Curitiba: Editora CRV, 2014, v. 1, p. 29-40.

ZABALZA, Miguel. **O ensino universitário:** seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre, RS: ARTMED, 2004.

DIREITO À EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: UMA APROXIMAÇÃO AOS PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO DA REGIÃO DA AMOSC

Locenir Tereza de Moura
Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó)
locenir@unochapeco.edu.br

Celso Francisco Tondin
Universidade Federal de São João del Rei e Universidade Comunitária da Região de Chapecó
ctondin@gmail.com

Fonte de financiamento: Unochapecó

Eixo temático 4: Políticas e gestão educacionais
Modalidade: comunicação oral (ensaio) – trabalho completo

RESUMO

Este trabalho, de caráter teórico, discute o direito à educação como direito social constitucional e o papel do Estado para garantir este direito. Destaca algumas características da história da educação brasileira, que é marcada pela descontinuidade das políticas públicas e aborda a importância do planejamento em educação, focando o Plano Nacional da Educação, como processo atual, de modo a aproximá-lo do processo de elaboração dos planos municipais de educação da região da Associação dos Municípios do Oeste de Santa Catarina (AMOSC). Apresenta, também, a possibilidade de análise crítica da política educacional a partir da abordagem do ciclo de políticas, de Stephen Ball, como método de análise. Destaca-se que os resultados ainda são parciais por se tratar de uma pesquisa em andamento.

Palavras-chave: Direito à educação. Políticas educacionais. Plano Nacional de Educação.

INTRODUÇÃO

Para compreensão da situação atual da educação brasileira é necessário conhecer o seu percurso histórico, com suas marcas, retrocessos e avanços que configuraram as políticas públicas educacionais em seu intento de garantia do direito à educação. Desse modo, o presente estudo, de caráter teórico, abordará acontecimentos importantes da política educacional e sua relação com contexto contemporâneo, destacando o Plano Nacional de Educação (PNE) vigente e aproximando-o da discussão dos Planos Municipais de Educação (PMEs).

Esta aproximação dar-se-á aos planos da região abrangida pela Associação dos Municípios do Oeste de Santa Catarina (AMOSC¹), que é composta por 21 municípios². Região esta, que conta com uma população de 307.939 mil habitantes (estimativa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, de julho de 2015) e com o total de 29.346 mil alunos que frequentam centros de educação infantil e escolas das redes públicas municipais, conforme levantamento do Censo Escolar de 2015 (ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO OESTE DE SANTA CATARINA, 2015).

Além da aproximação do plano nacional aos municipais da região mencionada, o texto aponta como possível método para pesquisas em políticas educacionais, a perspectiva de análise crítica a partir do ciclo de políticas de Stephen Ball.

DIREITO À EDUCAÇÃO

O direito à educação é um dos direitos sociais preconizados pela Constituição Federal de 1988. Assim reza o artigo 6º: “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.”

¹ Entidade, criada em 11 de fevereiro de 1968, que integra o “associativismo municipal” e visa promover a “excelência da administração pública municipal” e o “desenvolvimento regional sustentável. Informação disponível em: <<http://www.amosc.org.br>>. Acesso em: 31 ago. 2016.

² Águas de Chapecó, Águas Frias, Arvoredo, Chapecó, Caxambu do Sul, Coronel Freitas, Cordilheira Alta, Formosa do Sul, Guatambu, Irati, Jardinópolis, Nova Erechim, Nova Itaberaba, Pinhalzinho, Planalto Alegre, Quilombo, Santiago do Sul, São Carlos, Serra Alta, Sul Brasil e União do Oeste. Informação disponível em: <<http://www.amosc.org.br>>. Acesso em: 31 ago. 2016.

(BRASIL, 1988). Nesse contexto da educação como direito do cidadão com vistas ao seu pleno desenvolvimento enquanto transformador da sociedade, é necessário compreender como interage o Estado (democrático de direito) com a sociedade a fim de cumprir este fundamento constitucional.

Segundo Gozzi (2010, p. 401), “Se os direitos fundamentais são a garantia de uma sociedade burguesa separada do Estado, os direitos sociais, pelo contrário, representam a via por onde a sociedade entra no Estado, modificando-lhe a estrutura formal.” Isso remete à emergência da questão social, que aconteceu no bojo da Revolução Industrial, dada a necessidade da intervenção do Estado para “resolver” os problemas sociais advindos da exploração do mercado capitalista, que deixou os trabalhadores e suas famílias à margem das riquezas coletivamente produzidas.

Nasce, então, o Estado de Bem-Estar Social que, de acordo com Wilensky, (1975 apud Regonini, 2010, p. 416), garante “[...] tipos mínimos de renda, alimentação, saúde, habitação, educação, assegurados a todo o cidadão, não como caridade mas como direito público.” Direito público que, por séculos, vem sendo constituído e reconstituído pela mão do capital e gerando cada vez mais a influência do Estado em ações, muitas vezes, assistencialistas e que não solucionam os problemas da classe mais vulnerável da sociedade, segundo Jaccoud (2005, p. 186),

A especificidade da construção dos Estados de Bem-Estar Social é responder à questão social que surge com a expansão da pobreza e da vulnerabilidade nos grupos participantes ou potencialmente participantes do processo de acumulação e de produção de riquezas. Em torno deles articula-se uma questão ao mesmo tempo política e social, em termos do acesso e da organização do trabalho e da vulnerabilidade daí decorrente. O chamado Estado de Bem-Estar nasceu, de fato, da construção de um sistema de garantias em torno das relações de trabalho assalariadas. Sua expansão a outras situações de vulnerabilidade da vida social foi, nos países desenvolvidos, em especial naqueles da Europa Ocidental, crescente e associado à expansão do assalariamento e ao processo de fortalecimento do Estado-nação e da cidadania.

Cidadania esta que vem selada pelo preceito de pertencimento do cidadão ao bem comum, que deve ser garantido pelo Estado na forma de direito público a todos, sem distinção de qualquer natureza. A partir disso, no Brasil, a Constituição de 1988 sustenta a ideia de um novo espaço público, no qual o escopo da intervenção do Estado se estende pela via dos direitos sociais, na busca da afirmação de uma cidadania ampla que, ao longo da história, passou por muitos processos de construção e reconstrução que ainda são percebidos no atual contexto da sociedade.

Dentre as políticas sociais que emergem da intervenção do Estado, além da saúde e assistência social, está a educação, como a mais antiga na evolução da nossa sociedade:

A educação pode ser identificada como o mais antigo campo de ação social do Estado no Brasil. Em que pese o fato da organização de um sistema nacional de educação ter sido estruturado apenas após 1930, desde a Constituição de 1891 a educação primária é reconhecida como obrigatória. Entretanto, até 1960, o país terá um sistema classificado como dual e restrito: na Primeira República, escolas do povo versus escolas da elite; do período varguista até o período 1945-1964, educação para o trabalho versus educação voltada à formação geral. Será após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) em 1961 que a expansão do sistema educacional será consubstanciada. (JACCOUD, 2005, p. 191).

De acordo com esta mesma autora, a intervenção do Estado no campo da educação foi construída com base na divisão de classes sociais, ou seja, é marcada por grandes diferenças entre uma escola para elite e outra para o povo, na qual a classe mais vulnerável da sociedade recebe uma educação voltada para a formação de mão de obra e a outra para a formação de caráter intelectual. Dessa maneira, as políticas públicas educacionais voltadas à maioria da população se voltaram para a preparação ao mercado de trabalho, atendendo às necessidades do mundo globalizado em expansão.

Nessa conjuntura, as políticas de educação percorreram uma trajetória caracterizada por avanços e retrocessos no que se refere ao Estado de direito, isto é, como política de garantia de acesso e permanência a todos os cidadãos brasileiros, culminando com a Carta Magna de 1988, que em seu artigo 205 prevê: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1988). Como direito, a educação deve ser oferecida pelo Estado gratuitamente, conforme o inciso I do artigo 208: educação básica obrigatória e gratuita dos quatro aos 17 anos de idade, inclusive para aqueles que não tiveram acesso na idade própria, conforme a Emenda Constitucional nº 59/2009 (BRASIL, 2009).

Nesse ideal de garantir à educação como direito, tem-se buscado superar alguns desafios como, o analfabetismo e a universalização do ensino fundamental. Segundo Saviani (2008), duas características estruturais marcaram esse percurso e são limites da política educacional brasileira: a histórica resistência das elites dirigentes, que se opõem à manutenção da educação pública de modo a limitar os recursos destinados a ela, e a descontinuidade das políticas, expressa na sequência interminável de reformas que se inspiraram em cada ministro ou dirigente que chegava ao poder. Estes procuravam deixar suas marcas com resquícios que ainda perduram até os dias atuais.

A marca da descontinuidade na política de educação faz-se presente na meta, sempre adiada, de eliminação do analfabetismo e universalização do ensino fundamental. O Brasil chegou ao final do século XX sem resolver um problema que os principais países, inclusive nossos vizinhos Argentina, Chile e Uruguai resolveram na virada do século XIX para o XX: a universalização do ensino fundamental, com consequente erradicação do analfabetismo. (SAVIANI, 2008, p. 12).

Como se constata, a história traz consigo a ideia de uma política pública educacional que afirma que a educação é um direito de todos, porém, devido aos interesses de quem está no poder, avança ou retrocede, sempre no marco da influência direta do mercado que, segundo Chomsky (apud MONTEIRO, 2003, p. 773), “Não cuida das necessidades fundamentais da grande maioria da humanidade”, pois, para este, “O mundo é um mercado sem fronteiras no sentido do Bem Comum, por meio da submissão e do enfraquecimento dos Estados e da instrumentalização das pessoas, reduzidas à condição de mão-de-obra e de consumidores.”

Ainda para Monteiro (2003), numa outra direção da empreendida pelo mercado, o direito à educação é um novo paradigma da ciência, uma nova racionalidade ético-jurídica que requer rupturas político-pedagógicas no processo de auto reprodução histórica e psicológica dos males seculares da educação visando reinventar a educação para que ela deixe de ser reprodutora de desigualdades. Assim, torne-se direito primordial do ser humano para seu desenvolvimento global e para aquisição dos demais direitos elementares, como saúde, moradia e alimentação, na perspectiva da construção da sociedade.

Apoiado nesse sonho de um Estado de direito, que deve garantir uma educação com qualidade a todos os cidadãos brasileiros, o poder público é desafiado a planejar a educação a fim de atender as demandas sociais. Em termos históricos, essa necessidade começa a ser traçado por meio do Movimento dos Pioneiros da Educação Nova, de 1934, quando um grupo de intelectuais discute e apresenta propostas e diretrizes para organização e definição do papel da educação na sociedade brasileira, em especial, naquele período, o de superação da crise promovida pela industrialização e urbanização que gerou desigualdade e escassez de recursos para investimento na área.

Neste período, a Constituição Federal, em seu artigo 150, atribui, conforme Bordignon (2013, p. 94), à União o dever de fixar o plano nacional de educação, compreendendo o ensino em todos os graus e ramos comuns e especializados. É criado o Conselho Federal de Educação e somente em 1960, liderado por Anísio Teixeira, foi esboçado o primeiro plano de educação voltado à aplicação de fundos educacionais que, após quarenta e um anos, é aprovado.

O texto do Manifesto dos Pioneiros foi orientador das políticas educacionais e um importante instrumento de defesa da escola pública, pois,

Além das ideias mais disseminadas relacionadas à defesa da escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, escrito por Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e outros intelectuais na década de 1930, apresenta uma ideia de que seria possível haver uma política de Educação nacional forte com descentralização da sua execução. Mais tarde, ideia similar aparece na Constituição Federal de 1988 e, mais recentemente, na Emenda Constitucional nº 59. (ABRUCIO; SEGATTO, 2014, p. 50).

Os autores destacam ainda, que a descentralização da execução da política educacional nacional deve se dar por meio da participação de Estados e municípios, que devem ser capazes de conduzir, gerenciar e se responsabilizar pela educação, como trata a Constituição Federal, no artigo 211, parágrafo 4º: “Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório” (BRASIL, 1988). Ainda no artigo 214, que passou a vigorar pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009, é afirmado que

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas. (BRASIL, 2009).

Seguindo essas reflexões, desde a proposta da década de 1930 expressa no Manifesto do Pioneiros da Educação Nova até os dias atuais, percebe-se a necessidade do planejamento educacional e a colaboração entre os entes federados. Nessa direção, apresenta-se a ideia do Plano Nacional de Educação, que nasceu do sonho de um grupo de intelectuais e foi efetivado somente em 2001, apresentando várias diretrizes e estratégias para garantia do direito à educação, por meio de um “ensino de qualidade”. Porém, o

[...] modelo educacional do Manifesto dos Pioneiros não se concretizou, de modo que a política pública continuou sendo executada por estados e municípios, mas sem grande coordenação nacional. Dessa forma, sua trajetória foi influenciada fortemente pelas heterogeneidades características do federalismo brasileiro. Ou seja, as heterogeneidades socioeconômicas e as fragilidades nas capacidades institucionais dos governos estaduais e municipais explicam a grande desigualdade de acesso e de qualidade da política entre as regiões e/ou estados brasileiros. (ABRUCIO; SEGATTO, 2014, p. 44).

Nesse cenário, destaca-se a referida descontinuidade das políticas públicas como um agravante da situação da educação brasileira, pois, faz-se presente um círculo de políticas marcado por interesses de poder, que desconsideram o planejamento decorrente de uma elaboração compartilhada por vários segmentos da sociedade, como aponta Saviani (2008). Diante disso, o sonho de uma educação com qualidade remonta à construção do primeiro Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001), que ensejou um movimento para que Estados e municípios constituíssem seus planos.

Nesse sentido, era preconizado que os planos tivessem uma sintonia entre si, uma composição integrada e articulada, com cada ente tendo responsabilidades e especificidades. Porém, ao longo do período do primeiro PNE até 2014, quando foi aprovado o segundo, poucos municípios elaboraram seus respectivos planos, ou ainda melhor, não o consideraram como ferramenta condutora das políticas educacionais de governos. Planos cujas metas e diretrizes, muitas delas, não se materializaram efetivamente em política educacional.

Atualmente, um novo momento histórico da política pública brasileira é vivenciado a partir da aprovação do PNE em vigor através da Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014). Esta lei, formada por 20 metas educacionais, prevê desde a universalização da educação infantil (pré-escola, quatro e cinco anos) até o aumento do valor para financiamento da educação para 10% do Produto Interno Bruto até o final da vigência do plano (2024). Traça também, 128 estratégias e prevê que os municípios e Estados deveriam elaborar e alinhar seus planos até 24 de junho de 2015. Até o presente momento, 25 Estados e 5.521 municípios têm seus planos aprovados, respectivamente, por assembleias legislativas e câmaras de vereadores³.

De acordo com Monlevade (2010), o plano de educação se configura na capacidade da sociedade interferir na agenda da gestão pública para projeção de ações que atendam às necessidades da população, neste caso em torno da política pública da educação. Possibilidade esta que só foi possível a partir redemocratização brasileira consolidada na Constituição Federal de 1988,

[...] fruto de intensa participação da sociedade organizada nos debates da constituinte, colocou no cenário político um novo ator social: o cidadão. E como espaço de exercício de sua cidadania erigiu o Município como ente federado dotado de autonomia e instituiu os sistemas municipais de ensino. (BORDIGNON, 2013, p. 32).

Na configuração política constitucional os municípios como entes dotados de autonomia começaram a operar a educação pública a partir de seus sistemas municipais de ensino, tendo nos conselhos municipais de educação a possibilidade de participação cidadã. Enfim,

Os poderes públicos, exercidos por sucessivos governos centrais, regionais e locais, desafiados pelas demandas de escolarização, projetam e executam ações, satisfazendo mais ou menos os desejos da população e os objetivos do próprio estado. Entre as intenções e os resultados das ações se estabelece uma permanente incompletude, uma maior

³ Dados obtidos no sítio “PNE em movimento”. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/planos-de-educacao/situacao-dos-planos-de-educacao>>. Acesso em: 24 jul. 2016.

ou menor tensão. O Plano de Educação é o aperfeiçoamento científico e democrático da política educacional, com abrangência definida no tempo e no espaço. (MONLEVADE, 2010, p. 76).

OS PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO DA REGIÃO DA AMOSC E POSSIBILIDADES DE ANÁLISE A PARTIR DO CICLO DE POLÍTICAS DE STEPHEN BALL

No cenário de democratização da educação, os municípios também passaram a ser vistos como agentes diretos de articulação junto aos cidadãos, e estes coparticipativos nos processos de planejamento, nesse caso, na elaboração dos planos de educação. Nessa trajetória, os municípios de abrangência da AMOSC iniciaram em 2014 o processo de discussão sobre o atual Plano Nacional de Educação e de elaboração de seus planos municipais de educação, por meio do Colegiado de Secretários Municipais de Educação desta associação.

Visando orientar os municípios neste trabalho de elaboração e alinhamento dos planos, tem do em vista o novo PNE, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE), firmou parceria com a União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) de todos os estados e com as Secretarias de Estado da Educação, criando a Rede de Avaliadores Técnicos, para multiplicar formação que viabilizasse que os planos fossem elaborados e aprovados num prazo de um ano. Na região da AMOSC, o trabalho de repasse desta formação se deu por meio de uma avaliadora técnica, entre outubro de 2014 e maio de 2015, tendo os planos dos 21 municípios de abrangência desta associação aprovados entre junho e agosto de 2015.

A elaboração dos planos municipais de educação desta região, como em todo país, deveria se dar de forma alinhada ao Plano Nacional e Estadual de Educação, e contou com a participação em cada município, de uma equipe técnica e uma comissão coordenadora. Este trabalho se deu a partir de algumas fases, sendo elas: diagnóstico, alinhamento das metas e estratégias, elaboração do documento final, discussão em consultas públicas e aprovação pelas câmaras de vereadores e, por fim, sanção dos prefeitos municipais. Os planos se encontram em fase de monitoramento e avaliação de sua implementação, o que demanda um conjunto de esforços para sua efetivação dada suas metas desafiadoras.

No nosso entendimento, uma delas, como exemplo, é a meta 1, que trata da universalização da educação infantil para crianças de quatro e cinco anos de idade até 2016 e de 50% (cinquenta por cento), para crianças de 0 a 3 (três) anos até 2024. O atendimento da educação infantil teve, nos últimos anos, avanço tímido no número de matrículas na região, como demonstram os dados do Censo Escolar de 2014 e de 2015. As redes municipais atenderam em creches no ano de 2015, 7.072 crianças e, em 2014, atendia 6.735 crianças, ou seja, um aumento de 337 crianças. Na pré-escola, o aumento foi de apenas 62 crianças, pois o censo demonstra que, em 2014, eram atendidas 6.634 crianças e, em 2015, 6.696 crianças. Possivelmente, estes números tiveram aumento mais significativo no presente ano devido à meta de universalização.

Nesse caso, embora observado um avanço no atendimento, para o alcance da meta, muito ainda há de ser feito, o que requer, conforme Azevedo (2014, p. 275), “[...] prover meios e mecanismos de financiamento como fator primordial para o desenvolvimento de estratégias que visem o alcance das metas”. Isso serve para todas as metas do PNE, PEEs e PMEs, tendo como meta balizadora para obtenção desses recursos a meta 20 do PNE, que trata justamente do financiamento da educação, um desafio dada a atual conjuntura política e econômica do país, visto que grande parte dos recursos adviriam dos *royalties* do pré-sal e estes têm sido visados pelo capital internacional e encontram-se paralisados.

A elaboração dos planos movimentou todos os municípios da região em torno da educação, configurando-se hoje num instrumento de planejamento educacional para os próximos dez anos na tarefa de implementação de políticas educacionais que garantam o direito à educação. Portanto, é um caminho traçado e um desafio a ser alcançado por todos os atores envolvidos nesse processo.

Diante dessas colocações, entende-se que compreender o plano de educação como uma ferramenta de apoio ao planejamento de uma rede de ensino requer criar condições e possibilidades de implementação das políticas educacionais, firmando parcerias entre estados, municípios e a União para colocar em prática o “regime de colaboração” a fim de garantir uma educação de qualidade para todos. Certo é que, durante a implementação dos planos, os cenários vão sendo alterados, modificados e ressignificados a partir dos atores que assumem a gestão, o monitoramento e a avaliação deles.

Para compreender esse processo, apontamos o método de Ball (1994), a Abordagem do Ciclo de Políticas, como possibilidade de análise dos planos municipais de educação, visto que este autor afirma

[...] que as políticas não são meramente implementadas. Elas são reinterpretadas, recriadas no contexto da prática, por meio de ajustes, adaptações criações. De modo geral, pode-se

considerar que a abordagem do ciclo de políticas tem contribuído para a elevação da qualidade da pesquisa sobre políticas educacionais no Brasil, principalmente por fundamentar uma análise das políticas educacionais em uma perspectiva de totalidade, bem como por inspirar uma análise que contempla o espaço escolar e o social como espaço de produção de sentidos sobre as políticas, de criação e recriação das políticas oficiais, e não apenas como espaços de implementação de políticas. (MAINARDES; GANDIN, 2013, p. 149-150).

Estes autores destacam que as políticas públicas passam, ao longo do tempo, por adaptações, criações e sendo reinterpretadas no seu tempo e no seu espaço, no contexto da prática. Desse modo, os sujeitos, atores sociais da escola são representantes fundamentais para esse processo, pois afinal, é para eles que são pensadas, projetadas as metas e estratégias das políticas educacionais.

As pesquisas de Ball, sob a abordagem do ciclo de políticas, constituída como método para análise delas, fundamentam-se na ideia de que as políticas nacionais ou locais estão relacionadas a tendências econômicas e políticas globais e, ao mesmo tempo, precisam ser compreendidas historicamente. Destaca-se, então, nos estudos deste pesquisador, que o ciclo de políticas poderá colaborar na análise e compreensão do processo de elaboração dos planos de educação visando à implementação de políticas educacionais. As análises das políticas são realizadas a partir dos principais contextos nominados pelo autor como: produção de texto, de influências e da prática.

Tal análise envolve a leitura e compreensão dos textos, por meio da identificação dos seus componentes político-ideológicos; as relações de poder envolvidas na produção do texto político; os sujeitos (autores e influenciadores), as instituições e as redes de influências que estão envolvidas na formulação de políticas; as relações dos textos de uma política específica com textos de políticas de outros contextos e com políticas setoriais etc. As contribuições da abordagem do ciclo de políticas para a análise do contexto da prática são extremamente relevantes. (MAINARDES; GANDIN, 2013, p. 155).

Desse modo, as políticas públicas imbricadas numa articulação de vários contextos vão sendo formuladas, escritas e executadas a partir das influências que ocorrem ao longo do processo. Para isso, Mainardes (2013), afirma que o ciclo de políticas pode contribuir com análise das políticas educacionais e nesta perspectivas destacamos o Plano Nacional e Municipais de educação. Planos que considera-se não como algo que vise a improvisação, mas a execução de políticas educacionais, entendido como,

[...] instrumento de gestão para tornar efetiva a cidadania e a sociedade preconizada nas bases e diretrizes do Sistema Municipal de Educação. Quando o município não tem plano, fica à mercê de ações episódicas que, mesmo planejadas caso a caso, representam improvisações. Sem plano municipal não há visão de Estado nas ações, não há caminho a percorrer, mas apenas passos ao sabor das circunstâncias de cada governo. (BORDIGNON, 2013, p. 96).

Dessa maneira, os planos de educação constituem-se em um conjunto integrado e articulado de metas e estratégias, na promoção de políticas públicas de curto, médio e longo prazo, que visa à melhoria da qualidade da Educação em todos os níveis e modalidades de ensino na medida em que os gestores públicos tenham clareza da política pública que conduzem, a intencionalidade e a governabilidade para sua execução.

Como um documento oficial que representa um plano de Estado, os planos de educação necessitam ser compreendidos pelos gestores das políticas públicas na sua totalidade. Devem buscar compreender em que medidas foram planejados, elaborados, quem foram os atores envolvidos, quais as demandas do cidadão, quais as relações com o mercado e qual o lugar que ocupa na democratização do ensino. Nessa perspectiva, o Estado, enquanto responsável pela política pública, exerce papel fundamental de indutor e condutor da política educacional na medida que interage com vários movimentos da sociedade que influenciam diretamente neste processo. Desse modo, o “contexto de influência, constitui-se em um espaço de forte determinação na formulação das políticas” (MAINARDES; GANDIN, 2013, p. 158).

Políticas públicas, que vão sendo traçadas em seus diferentes contextos, como é o caso dos Planos Municipais de Educação que encontram-se em vigência. Nessa trajetória encontram-se os Planos Municipais de Educação da região da AMOSC, que tem um caminho a percorrer para garantir o direito à educação a todos os cidadãos. Cidadãos que em sua diversidade social e cultural fazem parte de uma região que tem se desenvolvido no âmbito do Estado, porém, ainda precisa avançar em termos educacionais com vistas a redução das desigualdades educacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se que a educação do país, não poderá ser compreendida sem ao mínimo conhecermos a sua historicidade e as influências que marcaram cada período da ação do Estado enquanto “balizador” das políticas públicas e quais as influências do mundo globalizado, que são cada vez mais presentes na política educacional. Afinal, a história retrata que a educação no Brasil passou por vários movimentos de avanços e retrocessos, pelas expressos pelas reformas governamentais.

Vive-se um novo contexto histórico marcado pelo atual Plano Nacional de Educação. Há uma grande expectativa com os novos planos, pois eles representam novamente alguns sonhos que outrora não foram efetivados. Um fato relevante é que dele resultou que todos os estados e a grande maioria dos municípios vêm fazendo sua parte ao elaborarem seus planos, porém, espera-se que não se repita o ocorrido com o PNE de 2001, quando nem todos os estados e municípios elaboraram seus planos e nem mesmo o plano nacional foi cumprido em sua plenitude, o mesmo que aconteceu nos outros entes da federação.

Tomando a Abordagem do Ciclo de Políticas como ferramenta em pesquisas sobre políticas públicas visando uma análise crítica, tem-se que os PMEs da região da AMOSC, assim como de outros entes, representam um documento em constante movimento e, por isso, poderá ser revisado, recriado e reinterpretado a partir das influências e contextos que vão orientando a sua execução. Ou seja, com base numa visão de não linearidade, as análises acerca das políticas educacionais devem levar em conta uma totalidade de fatores que perpassam pela formulação, reformulações e reinterpretações que se dão em contextos micro e macrosociais.

Dessa forma, na atualidade, a garantia do direito à educação como um anseio de todo cidadão tem na atualidade um instrumento de gestão de grande significado na sociedade. Planos de educação que devem ser assumidos pelos governos como condutor das políticas educacionais para alcance de uma educação de qualidade, visando a redução das desigualdades educacionais em atendimento constitucional ao direito à educação e como um princípio humanizador.

REFERÊNCIAS

ABRUCIO, Fernando Luiz; SEGATTO, Catarina Ianni. O manifesto dos pioneiros e o federalismo brasileiro: percalços e avanços rumo a um Sistema Nacional de Educação. In: BRASIL. Ministério da Educação. **O Sistema Nacional de Educação: diversos olhares 80 anos após o manifesto**. Brasília: MEC/SASE, 2014. cap. 3, p. 44-61.

ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO OESTE DE SANTA CATARINA. **Levantamento do censo escolar da região da AMOSC**. AMOSC: Chapecó. 2015a.

_____. **Levantamento populacional da região da AMOSC**. AMOSC: Chapecó. 2015b.

AZEVEDO, Janete Maria Lins. Plano Nacional de Educação e planejamento. **Revista Semestral da Escola de Formação da CNTE (ESFORCE)**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 265-279, jul./dez. 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 29 ago. 2016.

_____. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm>. Acesso em: 20 de jun. 2016.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 10 de maio. 2016.

BORDIGNON, Genuíno. **Gestão da educação no município: sistema, conselho e plano**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2013.

GOZZI, Gustavo. Estado contemporâneo. In: BOBBIO, Norberto; MATTEUCI, Nicola e PASQUINO, Gianfranco (Org.). **Dicionário de Política**. 13 ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília. 400-409, 2010.

JACCOUD, Luciana; SILVA, JR. José Celso Cardoso. Políticas sociais no Brasil: Organização, abrangência e tensões da ação estatal. In: JACCOUD, Luciana; SILVA, Frederico Barbosa da (Org.). **Questão social e políticas sociais no Brasil contemporâneo**. Brasília: IPEA, 2005. cap. 5, p. 181-255.

MAINARDES, Jefferson; GANDIN, Luís Armando. A abordagem do ciclo de políticas como epistemometodologia: usos no Brasil e contribuições para a pesquisa sobre políticas educacionais. In: TELLO, César; ALMEIDA, Maria de L. P. (Org.) **Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional**. Campinas: Mercado de Letras, 2013. cap. 5, p. 143-160.

MONLEVADE, João A. Cabral. Plano Municipal de Educação. Módulo 3: **Articulação com as políticas públicas. Formação para conselheiros municipais de educação**. Florianópolis: MEC/UFSC, 2010.

MONTEIRO, Agostinho dos Reis. O pão do direito à educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 84, p. 763-789, set. 2003.

REGONINI, Gloria. Estado do bem-estar. In: BOBBIO, Norberto; MATTEUCI, Nicola e PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política**. 13 ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília. 416-419, 2010.

SAVIANI, Dermeval. Políticas educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação**, Campinas, n. 24, p. 7-16, jun. 2008.

MAPEAMENTO DOS GRUPOS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO SUPERIOR DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DA REGIÃO CENTRO-OESTE DO BRASIL

Fernando Rodrigo Dall Igna
Universidade do Oeste de Santa Catarina – Unoesc
profidrf@gmail.com

Maria de Lourdes Pinto de Almeida
Universidade do Oeste de Santa Catarina – Unoesc
malu04@gmail.com

Eixo Temático: Políticas e gestão educacionais.

RESUMO

Este texto é fruto de pesquisa desenvolvida pelo do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Processos de Educação Superior da região Sul – GEPPES SUL, vinculado ao GIEPES Internacional da UNICAMP. Nosso objetivo é levantar o perfil dos grupos de pesquisa em Educação Superior nas universidades públicas da região Centro-Oeste do Brasil, fazendo uma reflexão sobre como caracterizam suas produções acadêmicas. A metodologia utilizada foi a de análise de conteúdo de Lawrence Bardin, com foco no método histórico crítico. A coleta de dados teve como base uma delimitação do campo de conhecimento construído a partir do diretório de grupos de pesquisa do CNPq.

Palavras-Chave: Grupos de Pesquisa em Educação Superior. Políticas de Educação Superior. Produção do Conhecimento no Ensino Superior.

INTRODUÇÃO

Tendo esta pesquisa o intuito de analisar o perfil e a produção dos grupos de pesquisa na área de educação superior na região Centro-Oeste do Brasil. A pesquisa procurará determinar quais são as investigações realmente relevantes no sentido de indagar prováveis indicadores de impacto, recepção ou utilização dos conhecimentos produzidos no meio acadêmico e social. Além disso, buscará verificar quais áreas de pesquisa estão sendo repetidamente investigadas e quais podem estar sendo pouco estudadas no que se refere à pesquisa em educação superior.

O conhecimento científico se caracteriza por buscar um constante rigor. Tal rigor tem como objetivo, sobretudo um autocontrole fundado em critérios de validade que, ao mesmo tempo, objetiva e da ciência parâmetros para sua evolução, além de permitir demarcar seu espaço como tal. (ALMEIDA; In: TELLO (2013) p. 580 – 581).

De acordo com a autora citada, o conhecimento científico, especialmente aquele diretamente ligado às políticas educacionais de ensino superior, buscam um rigor que muitas vezes não se visualiza nos trabalhos da área, talvez devido ao grande número de pesquisas repetitivas e com certa ausência de critérios epistemológicos, desenvolvidos no campo das políticas educacionais do ensino superior. Fato que frequentemente acarreta que sejam levantadas dúvidas sobre a validade das produções desenvolvidas neste campo.

Para (Almeida; In: Tello (2013) p. 586),

esta ausência de critérios epistemológicos como critérios ético políticos na pesquisa traz alguma fragilidade no processo de investigação, que em alguns casos são geradas com um ecletismo teórico em seus fundamentos, uma mistura de perspectivas que não falam umas com as outras e, em alguns casos são até mesmo opostas.

Esta falta de fundamentação e de critérios epistemológicos, muitas vezes encontrados nas pesquisas, tende a gerar dúvidas sobre sua validade. Atualmente no que tange às pesquisas educacionais do ensino superior, percebemos bem esta realidade, uma vez que muitas das áreas de estudo neste campo se repetem, o que por si só acaba produzindo pesquisas sobre pesquisas já realizadas muitas vezes, sem argumentos ou questionamentos novos, e sem uma base epistemológica bem definida.

Segundo Almeida in: Tello (2013),

vivemos, em uma era de falta de produtividade que se vê prolongada tanto na teoria contemporânea, como esta, na cultura do simulacro; o que leva a um consequente enfraquecimento tanto nas nossas relações como na própria pesquisa no campo da política educacional (p. 386).

Para tanto, este estudo procurou, por meio das plataformas digitais <http://dgp.cnpq.br/> e <http://lattes.cnpq.br/web/dgp/painel-dgp/> realizar um levantamento do número de grupos de pesquisa desenvolvidos no Brasil e na Região Centro-Oeste do Brasil. Onde por meio deste levantamento, buscamos caracterizar a forma como se compõem os grupos de pesquisa em educação superior, suas reais dimensões, assim como relacionar quais as linhas de pesquisa que vêm sendo pesquisadas, e quais têm produzido conhecimentos realmente válidos e significativos no que tange ao campo do conhecimento científico.

Uma vez que, atualmente, as universidades tendem a ser condicionadas ao contexto no qual se inserem e seus objetivos estão ligados aos interesses dos grupos organizados, ou mesmo, do mercado. Considerando que muitos dos investimentos em pesquisa realizados nos grupos pelas universidades provêm de investimentos diretos de setores empresariais e isto nos leva a analisar questões como: Até onde vai a autonomia das universidades frente a estes investimentos? Até que ponto poderemos estimular uma possível integração entre universidade e o contexto socioeconômico e político?

Para Almeida (2012, p. 97),

a universidade ocupa uma posição central para se promover um desenvolvimento conjunto e autos-sustentado. É a partir dela que se pode articular um amplo programa de Pesquisa & Desenvolvimento que contemple os variados interesses sociais.

Contudo, a universidade depende diretamente de financiamentos, o que pode acabar tornando-a manipulada pelos interesses do mercado e das demandas industriais. Em um mundo extremamente globalizado como o de hoje, exigem-se muitas mudanças e reorganizações em seu meio, o que em alguns momentos acabam por suprimir determinadas áreas de pesquisa que, economicamente, são consideradas inviáveis, acabando por transformá-las em uma extensão das pesquisas industriais.

Neste contexto, conforme Almeida (2012, p. 98),

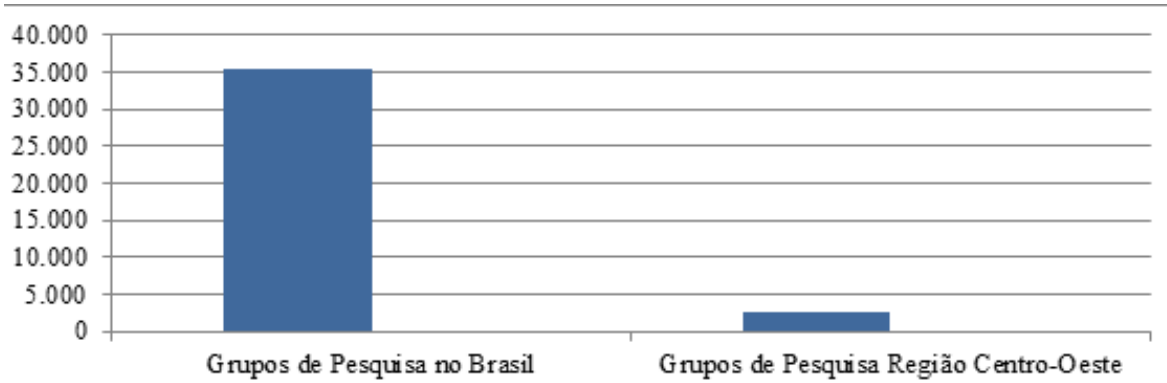
a universidade pública pode se reafirmar como um centro de ressonância dos problemas nacionais, e se determinar conforme um projeto mais vasto no qual o mercado e as empresas estariam subordinadas aos interesses mais amplos de um desenvolvimento econômico não excludente internamente e não subordinado externamente.

Desta forma, cabe a nós pensarmos em um modelo de projeto para as instituições de ensino superior que busque uma maior participação das empresas em financiamentos de pesquisas e desenvolvimento, mas sem que abram mão da sua autonomia como universidades.

LEVANTAMENTO DOS GRUPOS DE PESQUISA NA REGIÃO CENTRO-OESTE DO BRASIL

Segundo o censo dos grupos de pesquisa (BRASIL, CNPq, 2014), o Brasil hoje possui 35.424 grupos de pesquisa cadastrados nos seguintes eixos: ciências humanas, ciências da saúde, sociais aplicadas, engenharias e computação, ciências biológicas, ciências exatas e da terra, ciências agrárias, e linguística, letras e artes. Destes, a Região Centro-Oeste do Brasil possui atualmente 2.654 grupos de pesquisa em educação superior, como podemos ver no Gráfico 1 que segue.

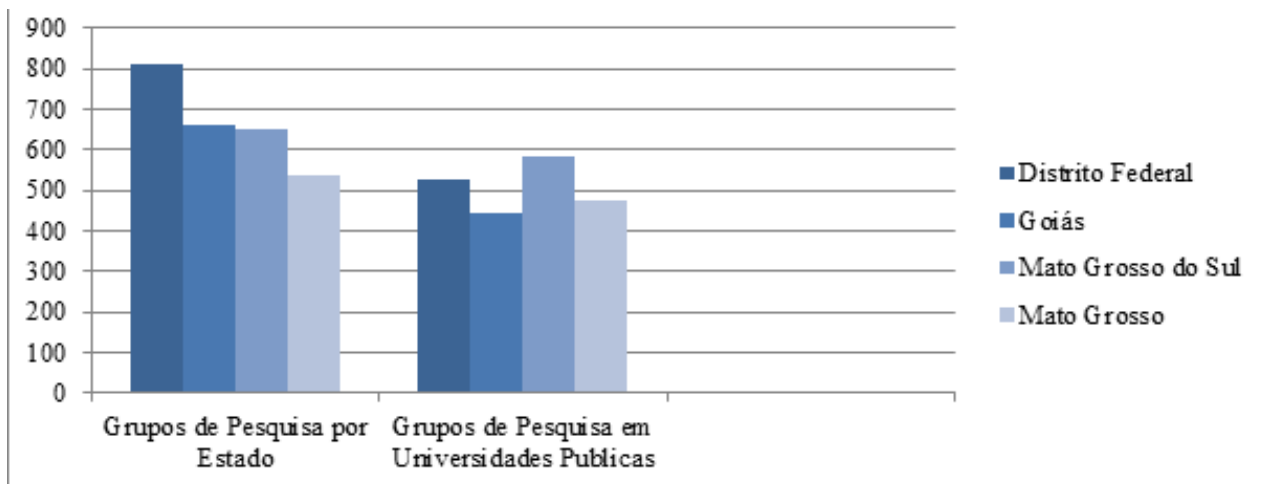
Gráfico 1: Relação entre número de grupos de pesquisa no Brasil e na Região Centro-Oeste



Fonte: <http://lattes.cnpq.br/web/dgp/painel-dgp/>

Dos 2.654 grupos de pesquisa existentes na região Centro-Oeste apontados anteriormente, 808 estão localizados no Distrito Federal. Destes, 525 em Universidades Públicas; 659 em Goiás, compreendendo 446 em Universidades Públicas; 649 em Mato Grosso do Sul, sendo 583 em Universidades Públicas e 538 em Mato Grosso, dos quais 475 são desenvolvidos em Universidades Públicas. O Gráfico 2 ilustra o que acabamos de narrar.

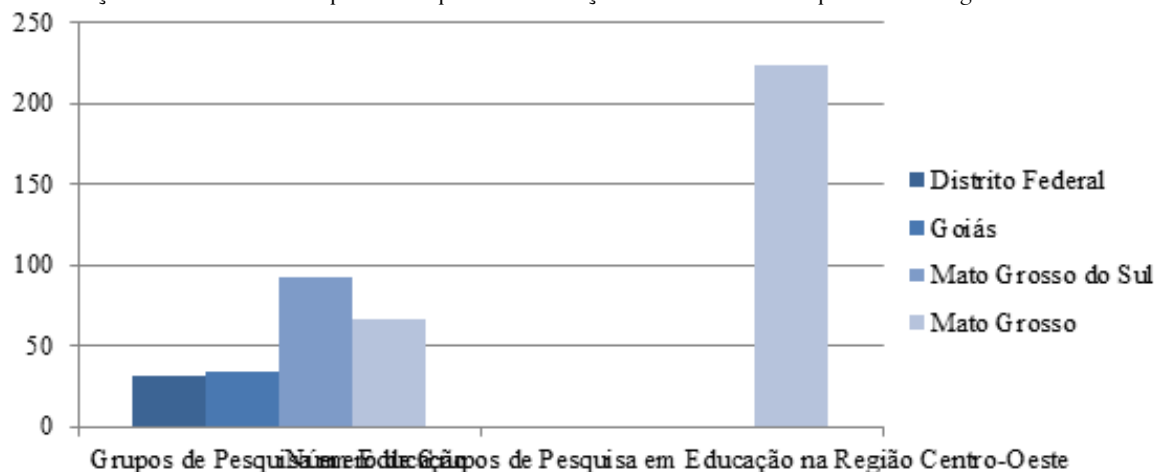
Gráfico 2: Relação entre os grupos de pesquisa por estado e universidades públicas de ensino superior.



Fonte: <http://lattes.cnpq.br/web/dgp/painel-dgp/>

Considerando os grupos de pesquisa desenvolvidos nas universidades públicas nos Estados que compõem a região Centro-Oeste verificamos que dos 525 grupos de pesquisa desenvolvidos em universidades públicas no Distrito Federal, 32 grupos realizam suas pesquisas e suas produções voltadas ao campo da educação, dos 446 grupos localizados nas universidades públicas do Estado de Goiás, 34 desenvolvem suas investigações no campo da educação, dos 583 grupos de pesquisa cadastrados no CNPq em universidades públicas no Estado de Mato Grosso do Sul, 92 tem o campo da educação como área de estudo e dos 475 grupos desenvolvidos no Mato Grosso, 66 tem seus estudos voltados a área da educação, o que totaliza um total de 224 grupos de pesquisas no campo da Educação como podemos visualizar no Gráfico 3.

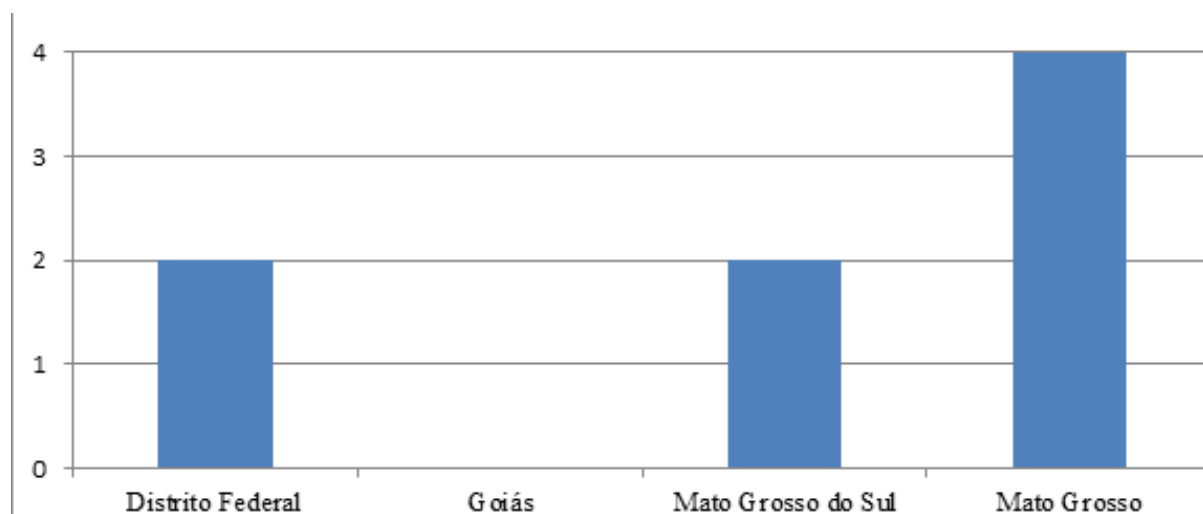
Gráfico 3: Relação do Número de Grupos de Pesquisa em Educação localizados nas IES públicas da Região Centro-Oeste



Fonte: <http://lattes.cnpq.br/web/dgp/painel-dgp/>

Conforme os dados apresentados na tabela acima, verificamos que dos 32 grupos de pesquisa em educação nas universidades públicas do Distrito Federal, dois destes tem o campo da educação superior como área de estudo, dos 34 grupos de pesquisa existentes na área da educação nas universidades públicas do Estado de Goiás nenhum possui como campo de investigações a educação superior, no Estado do Mato Grosso do Sul dos 92 grupos de pesquisa voltados à área da educação, dois possuem a educação superior como campo de estudo, enquanto dos 66 grupos de pesquisa localizados no Estado de Mato Grosso que tem a área da educação como campo de estudo, quatro possuem suas pesquisas voltadas a educação superior, conforme podemos visualizar no Gráfico 4.

Gráfico 4: Grupos de Pesquisa em Educação Superior em Universidades Públicas da Região Centro-Oeste



Fonte: os autores, a partir de dados do CNPq, 2014.

Considerando os dados expostos na tabela acima, pudemos verificar que ao relacionarmos o total de grupos de pesquisas em Educação com suas bases construídas nas universidades públicas em cada um dos Estados da Região Centro Oeste, com o total de grupos de pesquisa em educação superior encontrados em cada um dos Estados, veremos que no Distrito Federal o percentual de grupos voltados à educação superior se restringe a 6,25%, em Goiás o percentual é de zero por cento, no Mato Grosso do Sul o percentual chega a aproximadamente 2,2% e no Estado de Mato Grosso o percentual alcança 6% dos grupos de pesquisa na área da educação.

Para tanto nos propomos aqui a debater estas questões, por meio da análise dos seis grupos de pesquisa em educação superior localizados em três dos nove Estados que compõem a região Centro-Oeste do Brasil: Distrito Federal, Goiás, Mato Grosso do Sul e Mato Grosso. Sendo que o intuito desta análise é verificar quais as linhas de pesquisa que os mesmos seguem, quem são seus líderes, quais os impactos de suas pesquisas, quais suas similitudes e principalmente quais suas tendências.

LEVANTAMENTO DOS GRUPOS DE PESQUISA NO DISTRITO FEDERAL

Conforme o censo de 2014 realizado pelo CNPq, o Distrito Federal possui 525 grupos de pesquisa sendo desenvolvidos em uma única universidade pública, a Universidade de Brasília (UnB), onde 02 dedicam-se à pesquisa no campo da educação superior, como podemos observar na tabela 1 que segue.

Tabela 1: Grupos de Pesquisa em Educação Superior desenvolvido na Universidade de Brasília.

Grupo de Pesquisa	Líder(es)	Linhas de Pesquisa	Universidade
Ações Afirmativas: Políticas de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa.	Prof. Dr. Jose Jorge de Carvalho.	- Direitos Humanos, Legislação e Disputa Jurídica.	Universidade de Brasília – UnB.
	Prof. Dr. Kabengele Munanga.	- Educação Superior Indígena e Interculturalidade. - Educação, Saberes e Práticas Populares em Saúde. - Encontro de Saberes. - Modelos de Implantação e Impacto das Cotas Étnico-Raciais nas Universidades. - Relações Étnicas e Raciais e Configuração Nacional.	
Grupo de Estudos de Políticas de Avaliação da Educação Superior – GEPAES.	Prof. Dra. Gírlene Ribeiro de Jesus.	- Avaliação da Educação Superior Brasileira: referenciais teóricos e metodológicos.	Universidade de Brasília – UnB.
	Prof. Dr. José Vieira de Sousa.	- Política e Gestão da Educação Superior. - Políticas Públicas e Avaliação na Educação Superior	

Fonte: os autores, a partir de dados do CNPq, 2014.

O grupo *Ações Afirmativas: políticas de inclusão no ensino superior e na pesquisa*, localizado na Universidade de Brasília – UnB, tem como seus líderes dois professores, onde o primeiro possui graduação em Composição e Regência pela Universidade de Brasília – UnB, especialização em Etnomusicologia pelo Instituto Interamericano de Etnomusicología y Folklore – INIDEF, mestrado em Antropologia Social e doutorado em Antropologia pela The Queen’s University Of Belfast – QUB e pós-doutorado na grande área de ciências humanas pela Rice University – RICE e pela University of Florida – UF. Já o segundo líder possui graduação em Antropologia Cultural pela Université Officielle Du Congo à Lubumbashi e Doutorado em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo – USP.

O grupo vem desenvolvendo seus estudos e pesquisa por meio das linhas de pesquisa, *Direitos Humanos, Legislação e Disputa Jurídica*, cujos objetivos são captar e sistematizar dados agregados sobre as políticas de inclusão nas universidades e analisar os modelos de avaliação das ações afirmativas. A linha *Educação Superior Indígena e Interculturalidade*, na qual o objetivo é analisar as mudanças dos povos indígenas diante da sociedade nacional no que tange a construção da educação indígena e a construção da demanda indígena por formação superior. A linha *Educação, Saberes e Práticas Populares em Saúde*, por meio da qual o grupo busca ampliar o olhar sobre a Interculturalidade e a transculturalidade na aprendizagem. A linha *Encontro de Saberes*, onde o grupo visa criar um espaço de experimentação pedagógica e epistêmica e de promoção da diversidade cultural no ensino superior. A linha *Modelos de Implantação e Impacto das Cotas Étnico-Raciais nas Universidades*, que tem por objetivo estudar as dinâmicas inter-étnicas e inter-raciais no meio acadêmico pós a implantação das cotas. E a linha *Relações Étnicas e Raciais e Configuração Nacional*, cujo objetivo é analisar a mobilização nacional pelas cotas como expressão, frente a nova configuração nacional.

O grupo como já referenciado nos objetivos expostos nas linhas de pesquisa acima busca orientar seus estudos e pesquisas por meio das ações afirmativas para negros, e indígenas nas áreas de educação e trabalho. Quanto a formação acadêmica dos líderes do grupo observamos que os mesmos possuem ampla formação na área de pesquisa do grupo *Ações Afirmativas: políticas de inclusão no ensino superior e na pesquisa*.

Já o *Grupo de Estudos de Políticas de Avaliação da Educação Superior – GEPAES*, localizado na Universidade de Brasília – UnB, tem como seus líderes uma professora com graduação em Psicologia pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB, mestrado em Psicologia voltado ao campo da avaliação educacional pela Universidade de Brasília – UnB e doutorado em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações, com ênfase em validação e normatização de testes pela Universidade de Brasília – UnB. E um professor com graduação em pedagogia pela Associação de Ensino Unificado do Distrito Federal – AEUDF e em Letras Português pela Universidade de Brasília – UnB, possui também mestrado em Educação e Doutorado em Sociologia pela Universidade de Brasília – UnB.

O grupo vem orientando suas pesquisas por meio de três linhas de pesquisa, a linha *Avaliação da Educação Superior Brasileira: referenciais teóricos e metodológicos*, cujo objetivo é avaliar as políticas de avaliação da educação superior em vigor, levando em consideração os referenciais teóricos e metodológicos contidos no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. A linha *Política e Gestão da Educação Superior*, cujo objetivo é analisar a política e a gestão da educação superior brasileira. E a linha *Políticas Públicas e Avaliação na Educação Superior*, por meio da qual o grupo objetiva estudar a política de avaliação no contexto da educação superior. Tendo como temas, a discussão epistemológica da pesquisa em educação, análise das políticas voltadas para a educação superior, construção e validação de indicadores, análise de indicadores, estudos dos fatores relacionados à qualidade da educação superior, avaliação de programas voltados para a educação superior.

Conforme a análise do currículo lattes dos líderes do grupo de pesquisa observamos que os seus líderes possuem uma ampla formação acadêmica e experiência profissional no campo da pesquisa que o grupo que lideram se propõem a pesquisar.

A PESQUISA NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DE GOIÁS

Atualmente, o Estado de Goiás possui 02 Universidades Públicas credenciadas junto ao CNPq, a saber: a Universidade Estadual de Goiás (UEG), que conta com 49 grupos de pesquisa cadastrados junto ao Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq e a Universidade Federal de Goiás (UFG), que possui 397 grupos de pesquisa cadastrados, que totalizam juntas 446 grupos de pesquisa sendo desenvolvidos nas universidades públicas goianas, porém destes verificamos que nenhum possui o campo da educação superior como área de pesquisa e estudos.

LEVANTAMENTO DOS GRUPOS DE PESQUISA NO MATO GROSSO DO SUL

Conforme o censo de 2014, o Mato Grosso do Sul possui três universidades públicas, são elas: Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Que totalizam junto um total de 583 grupos de pesquisa sendo desenvolvidos nas universidades públicas sul-mato-grossenses. Por sua vez destes dois têm como objetivo a pesquisa do campo de estudo da educação superior, como podemos visualizar nas tabelas 2 e 3 que seguem.

Tabela 2. Grupo de Pesquisa em Educação Superior da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul.

Grupo de Pesquisa	Líder(es)	Linhas de Pesquisa	Universidade
Grupo de Estudos e Pesquisas Políticas de Educação Superior/Mariluce Bittar - GEPPES/MB.	- Prof. Dra. Carina Elisabeth Maciel.	- Estado e Políticas Públicas de Educação Superior.	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS.
	- Prof. M ^a . Ana Luisa Alves Cordeiro.	- História, Política e Educação. - Política de Inclusão na Educação Superior: Ações afirmativas, cotas e outros.	

Fonte: os autores, a partir de dados do CNPq, 2014.

O grupo de pesquisa *Grupo de Estudos e Pesquisas Políticas de Educação Superior/Mariluce Bittar - GEPPES/MB*, esta localizado na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS, onde é liderado por duas professoras com experiência e formação condizentes ao campo de pesquisa que o grupo que lideram se propõe a pesquisar, sendo que a primeira possui formação em Pedagogia pré-escolar e séries iniciais, pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, possui mestrado em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco – UCDB e doutorado em Educa-

ção, pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS. A segunda possui graduação em Administração, pela Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, mestrado em Ciências da Religião pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC/GO e é doutoranda em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco – UCDB-MS.

O grupo desenvolve seus estudos por meio das linhas de pesquisa, *Estado e Políticas Públicas de Educação Superior*, onde tem por objetivos investigar o processo de formulação das políticas de educação superior; analisar o processo de acesso, expansão e democratização da educação superior, a partir do governo de Luiz Inácio Lula da Silva; e analisar as políticas de ação afirmativas na educação superior. A linha *História, Política e Educação*, onde procura investigar, a organização do trabalho didático e as políticas educacionais a organização do trabalho didático e as políticas educacionais, tendo como foco a história da educação. E a linha *Política de Inclusão na Educação Superior: Ações afirmativas, cotas e outros programas*, onde tem por objetivo analisar e investigar as políticas de inclusão na educação superior, em especial para as populações negra e indígena.

Atualmente o grupo desenvolve um projeto coletivo denominado, *Políticas de Expansão da Educação Superior no Brasil? pós-LDB*, onde o grupo de pesquisadores atual sobre a supervisão da professora Dra. Deise Mancebo. Se faz importante mencionar que, este projeto vem integrando a Rede Universita/Br, rede a qual este grupo participa e ainda se desdobra em outros seis projetos. Um deste sub-projetos é denominado, *Políticas de Acesso e Permanência na Educação Superior/pós-LDB*, e tem como suas supervisoras a professora Dra. Carina Elisabeth Maciel e Dra. Thereza Cristina Mertens Aguiar Veloso, entre outros frutos este projeto, deu origem a artigos publicados em periódicos, capítulos de livros e inúmeros trabalhos apresentados e publicados em eventos.

Tabela 3. Grupo de Pesquisa em Educação Superior da Universidade Federal da Grande Dourados.

Grupo de Pesquisa	Líder(es)	Linhas de Pesquisa	Universidade
Grupo de Estudos e Pesquisa em Política e Avaliação da Educação Superior - PAES	- Prof. Dra. Giselle Cristina Martins Real.	- Educação Superior.	Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD.
	- Prof. Dr. Jonas de Paula Oliveira.	- Políticas de Educação Superior.	

Fonte: os autores, a partir de dados do CNPq, 2014.

O Grupo de pesquisa: Grupo de Estudos e Pesquisa em Política e Avaliação da Educação Superior - PAES, têm como seus líderes uma professora com graduação em Pedagogia e mestrado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo – USP, além de outra graduação em Direito pelo Centro Universitário da Grande Dourados. E um professor com graduação em Física pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS, especialização em Gestão Ambiental em Municípios por meio da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, além do mestrado em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD.

O grupo em realizado suas pesquisas direcionado pelas linhas de pesquisa, *Avaliação da Educação Superior*, cujo objetivo esta na realização de uma análise das políticas de avaliação, no intuito de entender o processo de expansão, qualificação, recorrências e solicitações da educação superior, assim como as influências sócio-históricos que orientam tais políticas. E a linha *Políticas de Educação Superior*, que tem por objetivos analisar e realizar uma avaliação das políticas de educação superior realizadas recentemente, fazendo relação das mesmas com os sistemas nacional, estadual e institucional. Bem como, identificar e procurar compreender os efeitos de tais políticas no contexto nacional e internacional, com um olhar objetivo ao Mercosul.

Como repercussões de seus trabalhos no que tange aos objetivos de pesquisa expostos acima, o grupo apresenta a produção de dissertações de mestrado já concluídas, a publicação de artigos científicos em revistas nacional e internacionalmente, além da apresentação de resultados de pesquisas realizadas pelo grupo em eventos científicos.

Por meio da análise do currículo lattes dos líderes, pudemos verificar que os mesmos apresentam formação, produção e experiência que vão ao encontro dos interesses e dos objetivos propostos pelo grupo de pesquisa que lideram, o que de certa maneira gera uma maior credibilidade as produções realizadas pelo grupo e aos conhecimentos construídos por meio destas.

LEVANTAMENTO DOS GRUPOS DE PESQUISA DE MATO GROSSO

De acordo com o censo de 2014, o Estado do Mato Grosso possui duas universidades públicas, sendo uma estadual, a Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) e a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), que juntas totalizam 475 grupos de pesquisa sendo desenvolvidos nas universidades públicas do Estado de Mato Grosso.

Sendo que destes 04 tem o campo da educação superior como áreas de pesquisa como poderemos visualizar nas tabelas 4 e 5 que seguem.

Tabela 12: Grupo de Pesquisa em Educação Superior da Universidade do Estado de Mato Grosso.

Grupo de Pesquisa	Líder(es)	Linhas de Pesquisa	Universidade
GRAFITE - Grupo de Pesquisa sobre Ação Afirmativa e Temas da Educação Básica e Superior.	- Prof. Dr. Paulo Alberto dos Santos Vieira.	- Educação e diversidade. - Sociologia das relações raciais. - Temas da Educação Básica e Superior.	Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT.

Fonte: os autores, a partir de dados do CNPq, 2014.

O *Grupo de Pesquisa sobre Ação Afirmativa e Temas da Educação Básica e Superior*, possui como seu único líder um professor com graduação em Ciências Econômicas pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ, especialista em Metodologia da Pesquisa em História pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, mestrado em Desenvolvimento Econômico pela Universidade Federal de Uberlândia e doutorado em Sociologia pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR.

O grupo vem desenvolvendo suas atividades por meio das linhas de pesquisa, *Educação e diversidade*, por meio da qual desenvolve estudos sobre práticas culturais, constituição do sujeito, diversidade étnica e cultural, educação indígena, educação do campo entre outros contextos formativos. A linha *Sociologia das relações raciais*, cujo objetivo é realizar pesquisas sobre a interação social entre os distintos grupos presentes na sociedade atual e a linha *Temas da Educação Básica e Superior*, por meio da qual o grupo realiza pesquisas sobre os temas educação básica e superior e as possibilidades de interação entre estes dois níveis educacionais.

O grupo busca agregar pesquisadores que tenham como foco de investigação conteúdos relacionado aos fenômenos e às políticas educacionais contemporâneas. Uma vez apresentados os objetivos traçados pelo grupo e as áreas de pesquisa em o grupo busca embasar seus estudos, verificamos que as mesmas estão em consonância com a formação acadêmica e a experiência no campo da pesquisa de seu líder.

Tabela 13: Grupos de Pesquisa em Educação Superior da Universidade Federal de Mato Grosso.

Grupo de Pesquisa	Líder(es)	Linhas de Pesquisa	Universidade
Grupo de estudos e pesquisas em Política e Formação Docente: educação infantil, fundamental e Superior.	- Prof. Dra. Filomena Maria de Arruda Monteiro.	- Desenvolvimento Profissional da Docência na Educação Básica. - Formação de professores e organização escolar.	Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT.
Grupo de Estudos Universidade sem Fronteiras Sinop MT	Prof. Dra. Cláudia Jaqueline Martinez Munhoz.	- Ensino na Saúde e gestão em saúde.	Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT.
	Prof. Dra. Marlete Dacrocce.	- Morbidade Referida. - Políticas e Gestão da Educação. - Promoção a Saúde.	
SUP - Educação e Matemática Superior.	Prof. Dr. Frederico José Andries Lopes.	- Educação Matemática Superior.	Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT.

Fonte: os autores, a partir de dados do CNPq, 2014.

O Grupo de estudos e pesquisas em Política e Formação Docente: educação infantil, fundamental e superior, tem como sua única líder uma professora com graduação em Pedagogia e mestrado em Educação Pública pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMS, doutorado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar e pós-doutorado pela UFSCar.

O grupo vem desenvolvendo suas pesquisas por meio das linhas de pesquisa *Desenvolvimento Profissional da Docência na Educação Básica*, cujo objetivo é investigar as práticas ofertadas na rede municipal de ensino de Cuiabá-MT, com o objetivo de identificar quais estratégias de mudanças, inovações, aprendizagens individuais e coletivas, podem gerar subsídios para a formação de professores e contribuir para a melhoria da qualidade da educação pública. E a linha *Formação de professores e organização escolar*, por meio da qual o grupo busca aprofundar estudos sobre a formação de professores, por meio de temas voltados ao cotidiano escolar. Além de buscar analisar a gestão e organização escolar e as políticas públicas de formação.

No campo da produção do conhecimento o grupo publicou no ano de 2007 o livro, *O trabalho docente na educação: contribuições formativas e investigativas em diferentes contextos*. Como forma de socializar a produção científica, o grupo também realizou publicações em forma de capítulos nas coletâneas, *pesquisa (auto) biográfica e Educação nos anos de 2008 e 2010*.

Entre outros fatores observamos que a líder do grupo apresenta sua formação acadêmica e científica de acordo com os objetivos propostos pela linha de pesquisa, o que gera uma maior validade e confiabilidade sobre os critérios teórico-metodológicos adotados para embasar as pesquisas e as produções realizadas pelo grupo.

Por sua vez o Grupo de Estudos Universidade sem Fronteiras Sinop – MT, localizado na Universidade Federal do Mato Grosso – UFMT tem como seus líderes duas professoras, sendo a primeira com formação em Enfermagem pela Fundação Educacional de Fernandópolis – FEF, Mestrado em Promoção de Saúde pela Universidade de Franca – UNIFRAN, doutora em Ciências da Saúde pela Faculdade de Medicina de São José do Rio Preto – FAMERP/SJRP e pós-doutoranda em Ciências da Saúde pela Universidade de Évora- Portugal. E a segunda com graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Mato Grosso – UNEMAT, e mestrado e doutorado em Ciências da Educação pela Universidad Autónoma de Asunción – UAA.

O grupo vem orientando suas pesquisas por meio de quatro linhas de pesquisa denominadas de *Ensino na Saúde e gestão em saúde*, cujo objetivo é a realização de estudos direcionados a formação do educador em saúde e suas vertentes. A linha *Morbidade Referida*, onde o grupo objetiva conhecer por meio da saúde social as condições de vida, trabalho e saúde dos seres humanos no seu contexto do ciclo vital. A linha *Políticas e Gestão da Educação*, cujo objetivo é realizar estudos referentes às políticas públicas educacionais e as vertentes da gestão em educação. E a linha de *Promoção a Saúde*, por meio da qual o grupo visa realizar estudos e pesquisas voltadas a promoção da saúde em todo contexto da vida humana.

O grupo conta atualmente com inúmeros pesquisadores e universidades colaboradoras, que possuem na figura das líderes do grupo um ponto de referencia no que tange aos objetivos traçados em cada uma das linhas de pesquisa propostas pelo grupo, uma vez que, possuem formação e experiência científica de acordo com o objeto de pesquisa do grupo, o que proporciona uma maior validade e confiabilidade teórico-metodológica no que se refere as pesquisas e os conhecimentos produzidos pelo grupo.

Já o grupo SUP - Educação e Matemática Superior, tem como seu único líder um professor com graduação em Matemática pela Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF e doutorado em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP.

O grupo desenvolve suas pesquisas por meio de uma única linha de pesquisa denominada *Educação Matemática Superior*, cujo objetivo do grupo é realizar uma crítica da Educação Matemática em nível universitário, no intuito de realizar a promoção de uma visão diferenciada sobre o conhecimento matemático no meio acadêmico, além de buscar criar novas práticas e materiais que fomentem no processo de desenvolvimento desta crítica.

O presente grupo caracteriza-se por ser novo uma vez que possui um pouco mais de um ano de existência, para tanto não foram encontradas possíveis repercussões das pesquisas realizadas pelo mesmo até então, porem ao analisarmos o currículo do líder do grupo verificamos que o mesmo apresenta formação e experiência profissional que o habilitam a liderar o presente grupo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme referenciado acima na descrição dos grupos a região Centro-Oeste do Brasil conta atualmente com oito grupos de pesquisa voltados ao campo de estudo, da pesquisa e da produção do conhecimento do ensino superior, cito os grupos, Ações Afirmativas: Políticas de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa; Grupo de Estudos

de Políticas de Avaliação da Educação Superior – GEPAES; GRAFITE - Grupo de Pesquisa sobre Ação Afirmativa e Temas da Educação Básica e Superior; Grupo de estudos e pesquisas em Política e Formação Docente: educação infantil, fundamental e superior; Grupo de Estudos Universidade sem Fronteiras Sinop/MT; SUP - Educação e Matemática Superior; Grupo de Estudos e Pesquisas Políticas de Educação Superior/Mariluce Bittar - GEPPES/MB; e o Grupo de Estudos e Pesquisa em Política e Avaliação da Educação Superior – PAES;

Por meio da análise das linhas de pesquisa e dos objetivos traçados pelos grupos observamos que dois dos grupos tem suas pesquisas voltadas ao campo das *políticas de avaliação da educação superior* o que significa dizer que 25% dos grupos realizam suas pesquisas voltadas ao campo das políticas de avaliação da educação superior, outros dois desenvolvem suas pesquisas voltadas ao campo das *políticas de ações afirmativas e inclusão social na educação superior*, o que significa dizer que 25% dos grupos de pesquisa em educação superior na região Centro-Oeste desenvolve suas pesquisas voltadas ao estudo e a pesquisa das ações afirmativas e de inclusão no ensino superior, e os outros quatro grupos desenvolvidos na região tem suas pesquisas voltas aos temas, *políticas e formação docente* (12,5% dos grupos); *universidade sem fronteira (estudos voltados a área da saúde)* 12,5% dos grupos; *Educação matemática superior* (12,5% dos grupos); e *Políticas de educação superior* (12,5% dos grupos).

Muito embora tenhamos observado acima, como vem se dando à produção de conhecimento por meio dos grupos de pesquisa localizados na região Centro-Oeste do Brasil, ainda assim observamos que alguns temas abordados nas linhas são comuns entre os grupos, caso do tema *Políticas de inclusão na educação superior e ações afirmativas* que embora possua dois grupos voltados a este campo de pesquisa, ainda aparece como tema de estudo de um dos grupos, o que significa dizer que 37,5% dos grupos de pesquisa em educação superior realizam suas pesquisas ou tem alguma de suas linhas de pesquisas voltadas ao estudo e a pesquisa do tema políticas de inclusão e ações afirmativas na educação superior. Já no que se refere a análise dos currículos Lattes dos líderes dos grupos podemos observar que dos treze líderes apontados todos possuem uma vasta formação acadêmica e experiência no campo da pesquisa científica nas áreas de estudo que os grupos que lideram se propõe a pesquisar.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. L. P. (2012). **A pesquisa acadêmica no Século XXI: uma análise da ciência frente aos conceitos de público e privado**. Campinas, SP: Mercado de Letras.

TELLO, C. (coord. y compilador). **Epistemologías de la política educativa: posicionamientos, perspectivas y enfoques**. 1ª edição – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

<http://dgp.cnpq.br/> Acesso em: 06/09/2016 as 08h21min.

<http://lattes.cnpq.br/web/dgp/painel-dgp/> Acesso em: 06/09/2016 as 09h12min.

TENDÊNCIAS CURRICULARES NA FORMAÇÃO DO UNIVERSITÁRIO/ A VISÃO DOS EGRESSOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNOESC – CAMPUS DE CAPINZAL

Joana Marchesan –
E-mail: joana.marchesan@gmail.com
Universidade do Oeste de Santa Catarina
Maria de Lourdes de Almeida –
E-mail: malu04@gmail.com
Universidade do Oeste de Santa Catarina
Agência financiadora: CNPq- PIBIC
Eixo 1- Educação Contemporânea
Categoria: Comunicação Oral

RESUMO:

Este texto faz parte de uma pesquisa realizada com financiamento do PIBIC – CNPq, na parceria Mestrado Acadêmico em Educação da Unoesc com o curso de graduação de Psicologia da mesma Instituição. O texto apresenta os resultados dos impactos das políticas curriculares na formação do pedagogo na visão dos egressos do curso do *campus* de Capinzal, da UNOESC. Foram coletados dados no formato questionário fechado, utilizando-se a ferramenta do *encuestafacil.com*. A metodologia utilizada para a análise dos dados foi baseada na teoria de Lawrence Bardin, cuja proposta é análise de conteúdo e não do discurso. Como resultados foi identificado na aplicação de questionário, que mais de 60% acredita que a matriz curricular do curso deve ser voltada para a pedagogia humanitária, com propostas envolvendo as questões socioeconômicas dos menos favorecidos economicamente.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas de Educação Superior; Políticas de Formação de professores; Pedagogia; Universidade e Formação de Professores.

INTRODUÇÃO

Este texto faz parte de uma pesquisa realizada com financiamento do PIBIC – CNPq, na parceria Mestrado Acadêmico em Educação da Unoesc com o curso de graduação de Psicologia da mesma Instituição. A investigação está vinculada à Rede Iberoamericana de Estudos e Pesquisas em Políticas e Processos de Educação Superior, em parceria com o GIEPES da UNICAMP. O texto apresenta os resultados parciais dos impactos das políticas curriculares na formação do pedagogo na visão dos egressos do curso do *campus* de Capinzal, da UNOESC. Foram coletados dados no formato questionário fechado, utilizando-se a ferramenta do *encuestafacil.com*. A metodologia utilizada para a análise dos dados foi baseada na teoria de Lawrence Bardin, cuja proposta é análise de conteúdo e não do discurso.

A sociedade global apresenta-se como uma totalidade complexa, contraditória e aberta. Ela subsume localidades, nacionalidades, nações e religiões, “compreendendo ilhas, arquipélagos e continentes, mares e oceanos; constituindo territorialidades e temporalidade desconhecidas. (IANNI, 1995, p. 100). Contudo, no que se refere aos estados nacionais, eles tendem a se constituírem em patamares de articulações de interesses dos povos. Caso contrário, os governantes submeterão suas nações às forças do mercado mundial que não respeitam interesses nacionais, culturas, identidades e muito menos se preocupam com a exclusão de indivíduos e grupos do acesso ao trabalho, aos bens de consumo, à cultura e à cidadania ou ao direito de autodeterminação.

A universidade ocupa uma posição central para se promover um desenvolvimento conjunto e autossustentado. É a partir dela que se pode articular um amplo programa de Pesquisa e Desenvolvimento que contemple os variados interesses sociais. O próprio papel da pesquisa acadêmica se redefine em razão dessa problemática da soberania nacional. Contudo, a sobrevivência da universidade dependerá dos financiamentos. Isso poderá lançá-la definitivamente na concorrência do mercado do conhecimento, tornando-a direcionada pelos interesses imediatos do mercado e pelos imperativos da demanda industrial. Nesse sentido, ela tenderá a ser um prolongamento da pesquisa industrial, mantendo seu tradicional processo de reprodução de seus quadros com fundos públicos. Por outro lado, a universidade pública pode se reafirmar como um centro de ressonância dos problemas nacionais e se determinar conforme um projeto mais vasto, no qual o mercado, as empresas, estaria subordinado aos interesses mais amplos de um desenvolvimento econômico não excludente internamente e não subordinado externamente. Trata-se de limites e contradições do capitalismo globalizado. Limites, pois tais problemas não seriam resolvidos no interior do modelo atual de globalização. Tal modelo tem propiciado à ciência metamorfosear-se em técnica, e está em força capitalista de produção. Tratam-se

de “[...] metamorfoses que multiplicam amplamente as condições e as possibilidades de reprodução ampliada do capital, intensificando o caráter civilizatório deste.” (IANNI, 1995, p. 156). Mas trata-se de uma civilização para poucos. Os avanços da ciência e da técnica não se traduzem necessariamente na redução ou eliminação das desigualdades, ao contrário, preservam, recriam ou aprofundam as desigualdades. Nesse Carrefour de tendências econômicas, políticas e ideológicas, a universidade pública encontra seu desafio máximo. Trata-se, sobretudo, de redefinir, reafirmar e reinventar o seu papel social. Se antes da era da globalização caberia ao Estado definir e orientar as metas de Pesquisa e Desenvolvimento, com a globalização esse papel deve ser repensado, sem que isso lhe retire a capacidade de articulação de políticas com fins nacionais.

Nossa proposta é investigar a uma das formas de Políticas Educacionais que é a Política Curricular, e a forma como são decididas colegiadamente os rumos da formação de professores, mais especificamente as Faculdades de Pedagogia, frente aos diversos modos de regulação da universidade, como o estatal, o federal e o pretense comunitário (representada nesta pesquisa pelas IES do Sistema ACADE). Assim, nossa proposta de investigação transita em analisar a partir das políticas curriculares catarinenses a formação de pedagogos dos cursos de Pedagogia do campus de Capinzal da UNOESC. O projeto que faz parte do GEPES UNICAMP e do GEPES SUL e está vinculado diretamente a pesquisa em Rede Ibero-americana de Pesquisas em Políticas e Processos em Educação Superior.

SOBRE A UNOESC E O CURSO DE PEDAGOGIA

A Unoesc surgiu no final da década de 60, em 1995 foi reconhecida como universidade pelo Conselho Estadual de Educação, e, conseqüentemente, credenciada pelo Ministério da Educação. O Curso de Pedagogia da Unoesc tem suas raízes na década de 1970. Com o passar dos anos, o curso marcou significativamente a trajetória da instituição, além de estar presente em todos os campi da Unoesc. O Curso de Pedagogia no Campus Aproximado de Campos Novos iniciou em Janeiro de 1995, com funcionamento no antigo Seminário Paulo VI, sendo que de 1995 a 2000 a oferta era de Regime Especial de Férias com aulas nos meses de Janeiro, Fevereiro e Julho. A implantação do Curso de Pedagogia da Unidade de Capinzal foi motivada pela promulgação da LDBEN (9393/1996) que tornou obrigatório ao profissional da educação ter curso superior. A Secretaria Municipal de Educação da Capinzal, respaldada pela Câmara de Vereadores, na pessoa da professora Noemia Bonamigo Pizzamiglio, vereadora na época, elaborou o projeto de instalação da Unoesc em Capinzal. Em setembro de 1998, iniciaram as aulas do curso de Pedagogia, nos espaços da Escola Municipal Viver e Conhecer, coordenado pela professora Noemia Pizzamiglio. A Prefeitura cedeu o espaço da escola até o ano de 2004, quando foi inaugurado o prédio próprio da Unoesc (UNOESC, 2016).

O Curso de Pedagogia da Unoesc tem suas raízes na década de 1970. No ano de 2002, pelo Parecer no 93/CONSUN/2002 e Resolução no 117/CONSUN/2002, a Unoesc, Campus de Joaçaba, aprovou a reestruturação do projeto pedagógico do Curso de Pedagogia, buscando atender às mudanças anunciadas pelas Resoluções CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002 - que institui as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura e de graduação plena - e CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, que instituiu a duração e carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior, alterando a matriz curricular, a concepção pedagógica, a metodologia de ensino e a modalidade de oferecimento (UNOESC, 2015).

O Curso de Pedagogia no Campus Aproximado de Capinzal iniciou em setembro de 1999, o curso passou por processos de educação através de processo regime especial (aulas sexta-feira e sábado dia todo) e também processo de ensino regular, com aulas semanais. O curso pretende formar profissionais que deverão apresentar a docência e a gestão escolar como elementos centrais a sua identidade profissional, indicando a construção de um perfil sustentado pela investigação, produção e disseminação do conhecimento sobre a organização escolar em sua complexidade, reconhecendo-se como profissional envolvido com uma educação crítica, transformadora e comprometida com a democratização do acesso aos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade. Cabendo ao Pedagogo da Unoesc exercer a docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, bem como a gestão escolar e dos processos de ensino aprendizagem na escola envolvendo-se política e pedagogicamente com o planejamento, a execução e a avaliação das atividades educativas. (UNOES, 2015)

SOBRE A PESQUISA

A coleta de dados da pesquisa deu-se através do programa *Encuestafacil.com*, uma ferramenta de pesquisas online de bastante influência na Europa e na América Latina. Foram convidados 149 egressos de Capinzal para que respondessem ao questionário; destes, 36 (24,16%) egressos visualizaram a pesquisa e 21 (14,09%) responderam. Utilizamos um questionário para coleta de dados com oito questões (sete objetivas e uma descritiva), sendo que a penúltima questão contou com 45 alternativas a serem respondidas escolhendo: Concordo totalmente, concordo parcialmente, não tenho opinião, discordo totalmente, discordo parcialmente. A análise dos dados se dará de forma qualitativa e quantitativa.

RESULTADOS DA PESQUISA:

Os 149 egressos do *campus* de Capinzal foram convidados por meio eletrônico. Os primeiros convites aconteceram no dia 24 de novembro de 2015, porém como não obtivemos um número relevante de respostas. Refizemos o convite no dia 02 de fevereiro de 2016, quando enviamos aos 149 egressos dois e-mails para que participassem da pesquisa, num total de 298 correspondências eletrônicas. Desta feita, 36 visualizaram mas não responderam e 21 visualizaram e responderam. Sobre o perfil dos respondentes, apuramos que 21 são mulheres (100%) e nenhum homens (0%). A faixa etária apresenta-se desta forma: 20 a 30 anos (doze respondentes – 57,1%); 30 a 40 anos (sete egressos – 33,3%); e mais de 40 anos (dois participantes – 9,5%). Sobre o estado civil, 12 informaram estar casados (57,1%), seis se dizem solteiros (28,5%), dois são divorciados (9,5%) e um possui uma união estável (4,7%). Com relação a filhos, oito responderam que não possuem (38%), nove disseram ter um filho (42,8%), três informaram possuir dois filhos (14,2%) e um egresso disse ter três filhos (4,7%). Sobre o ano de conclusão do curso, três responderam que concluíram em 2011 (14,2%), três informaram o ano de 2012 (14,2%), três disseram que foi em 2013 (14,2%), 12 em 2014 (57,1%).

Quanto à realização de algum curso após a conclusão da graduação, um egresso realizou outra graduação (4,7%) 11 egressos (52,3%) responderam que realizaram curso de capacitação, 13 informaram que fizeram especialização (61,9%), e quatro (19%) realizaram outros tipos de cursos, dentre as respostas um respondeu: Pós Graduação em Psicopedagogia; um respondeu: Psicopedagogia, um respondeu: Não e um respondeu: Pós Graduação.

Na sequência, os egressos optaram pelas competências que acreditam ser componentes o currículo da universidade do século XXI. Assim, de acordo com os entrevistados, o currículo deve...

1. Favorecer a aquisição de conhecimentos gerais: 11 egressos concordam totalmente (52,3%), dez concordam parcialmente (47,6%);
2. Favorecer a aquisição de conhecimentos específicos: 14 entrevistados concordam totalmente (66,6%) e sete concordam parcialmente (33,3%);
3. Proporcionar cultura geral e conhecimento especializado de forma complementar: oito respondentes concordam totalmente (38%), 11 concordam parcialmente (52,3%) e dois discordam parcialmente (9,5%);
4. Desenvolver habilidades de pesquisa: 15 afirmam que concordam totalmente (71,4%) e seis concordam parcialmente (28,5%);
5. Desenvolver um saber integrando conhecimentos de diferentes áreas: 17 concordam totalmente (80,9%), e quatro concordam parcialmente (19%);
6. Trabalhar o conteúdo teórico relacionado com a prática: 18 egressos concordam totalmente (85,7%) e três concordam parcialmente (14,2%);
7. Desenvolver a criatividade do aluno: 19 concordam totalmente (90,4 %) e dois concordam parcialmente (9,5%);
8. Atentar às demandas do mercado: 13 concordam totalmente (61,9%), seis concordam parcialmente (28,5%), um não tem opinião (4,7) e um discorda parcialmente (4,7%);
9. Priorizar as necessidades sociais: 12 entrevistados concordam totalmente (36,7%), seis concordam parcialmente (28,5%), dois não tem opinião (9,5) e um discorda totalmente (4,7%);

10. Desenvolver a capacidade de buscar, selecionar e relacionar informações: 17 concordam totalmente (80,9%) e quatro concordam parcialmente (19%);
11. Organizar disciplinas de forma linear e sequenciada: 12 concordam totalmente (85%), cinco concordam parcialmente (23,8%), um não tem opinião sobre o assunto (4,7%), um discorda totalmente (4,7%) e dois discordam parcialmente (9,5%);
12. Superar a fragmentação do conhecimento na organização: 17 concordam totalmente (80,9%) e quatro concordam parcialmente (19%);
13. Enfatizar uma formação pragmática visando a atuação profissional: 14 concordam totalmente (66,6%), seis concordam parcialmente (28,5%), cinco discordam totalmente (19%) e um discorda totalmente (4,7%);
14. Enfatizar o trabalho colaborativo: 15 concordam totalmente (71,4%), cinco concordam parcialmente (23,8%) e um não tem opinião (4,7%);
15. Priorizar a dimensão ética na formação profissional: 16 egressos concordam totalmente (85%) e cinco concordam parcialmente (23,8%);
16. Priorizar a dimensão técnica na formação profissional: sete concordam totalmente (33,3%), 10 concordam parcialmente (47,6%), um não tem opinião (4,7%) um discorda totalmente (4,7%) e dois discordam parcialmente (9,5%);
17. Contribuir para o autoconhecimento (das características e potencialidades pessoais): 14 concordam totalmente (66,6%), seis concordam parcialmente (28,5%) e um não tem opinião (4,7%);
18. Desenvolver o pensamento investigativo: 16 concordam totalmente (76,1%), quatro concordam parcialmente (19%) e um não tem opinião (4,7%);
19. Garantir a interdisciplinaridade entre os conteúdos trabalhados: 16 egressos concordam totalmente (85%) e cinco concordam parcialmente (23,8%);
20. Desenvolver o espírito de solidariedade: 13 concordam totalmente (61,9%) e oito concordam parcialmente (38%);
21. Desenvolver o espírito competitivo: cinco concordam totalmente (23,8%), seis concordam parcialmente (38,5%), dois não tem opinião formada (9,5%), três discordam totalmente (14,2%) e cinco discordam parcialmente (23,8%);
22. Preparar com uma visão exclusiva para o mercado: sete concordam totalmente (33,3%), oito concordam parcialmente (38%), um não tem opinião (4,7%) 2 discordam totalmente (9,5%) e três discordam parcialmente (14,2%);
23. Enfatizar uma formação mais geral e ampla: 13 concordam totalmente (61,9%), três concordam parcialmente (14,2%), dois discordam totalmente (9,5%) e três discorda parcialmente (14,2%);
24. Incentivar a autonomia na busca de conhecimentos: 15 concordam totalmente (71,4%), cinco concordam parcialmente (23,8%) e um não tem opinião (4,7%);
25. Desenvolver uma formação geral que seja a base da formação específica: nove concordam totalmente (42,8%), oito concordam parcialmente (38%), três não tem opinião (14,2%) e um discorda parcialmente (4,7%);
26. Concentrar-se na formação especializada: seis concordam totalmente (28,5%), nove concordam parcialmente (42,8%), dois não tem opinião (9,5%) e quatro discordam parcialmente (19%);
27. Buscar solucionar os problemas sociais e humanos: sete egressos concordam totalmente (33,3%), 10 concordam parcialmente (47,6%), três não tem opinião (14,2%) e um discorda totalmente (4,7%).
28. Visar apenas o desenvolvimento técnico e profissional: quatro concordam totalmente (19%), oito concordam parcialmente (38%), dois não tem opinião (9,5%), cinco discordam totalmente (23,8%) e dois discordam parcialmente (9,5%);

29. Desenvolver apenas as disciplinas de valor utilitarista: seis egressos concordam totalmente (28.5%), cinco concordam parcialmente (23.8%), quatro não tem opinião (19%), quatro discordam totalmente (19%) e dois discordam parcialmente (9.5%);
30. Dar prioridade para o treinamento profissional: sete concordam totalmente (33,5%), sete concordam parcialmente (33,5%), dois não tem opinião (9.5%), três discordam totalmente (14.2%) e dois discordam parcialmente (9.5%);
31. Dar mais cultura geral e menos treinamento técnico-profissional: seis concordam totalmente (28.5%), sete concordam parcialmente (33,5%), quatro não tem opinião (19%) e quatro discordam parcialmente (19%);
32. Desenvolver os aspectos afetivo-emocionais: 13 concordam totalmente (61.9%), sete concordam parcialmente (33,5%) e um não tem opinião (4.7%);
33. Desenvolver argumentação e julgamentos embasados cientificamente: 15 concordam totalmente (71.4%), quatro concordam parcialmente (19%) e dois não tem opinião (9.5%);
34. Desenvolver atitudes que favoreçam o trabalho em equipe multidisciplinar: 16 concordam totalmente (76.1%), quatro concordam parcialmente (19%) e um não tem opinião (4.7%);
35. Desenvolver a capacidade de se comunicar: 17 concordam totalmente (80.9%), três concordam parcialmente (14.2%) e um não tem opinião (4.7%);
36. Capacitar para resolver os problemas com visão técnica: quatro egressos concordam totalmente (19%), cinco concordam parcialmente (23.8%), quatro não tem opinião (19%), quatro discordam totalmente (19%) e quatro discordam parcialmente (19%);
37. Capacitar para resolver os problemas com visão social: 13 concordam totalmente (61.9%), seis concordam parcialmente (28.5%), um não tem opinião (4.7%) e um discordam parcialmente (4.7%);
38. Orientar as pesquisas científicas para que tenham mais valor social: 15 concordam totalmente (71.4%), cinco concordam parcialmente (.8%) e um não tem opinião (4.7%);
39. Orientar as pesquisas para que tenham mais valor para o mercado: nove concordam totalmente (42.8%), sete concordam parcialmente (33,5%), três não tem opinião (14.2%) e dois discordam totalmente (representando 85%).
40. Desenvolver apenas o conhecimento específico da área: três concordam totalmente (14.2%), nove concordam parcialmente (42.8%), três não tem opinião (14.2%), quatro discordam totalmente (19%) e dois discordam parcialmente (9.5%);
41. Desenvolver a capacidade de analisar os mais diversos aspectos de uma situação-problema: 16 concordam totalmente (76.1%), três concordam parcialmente (14.2%) e dois não tem opinião (9.5%);
42. Conscientizar sobre os impactos da atuação de sua área profissional no meio ambiente: 13 concordam totalmente (61.9%), seis concordam parcialmente (28.5%) e dois não tem opinião (9.5%).
43. Trabalhar inovações tecnológicas para o mercado: 11 concordam totalmente (52.3%), cinco concordam parcialmente (23.8%), quatro não tem opinião (19%) e um discorda parcialmente (4.7%).

Os principais comentários feitos pelos egressos ao responderem a pesquisa: “O currículo é um documento de suma importância. É ele quem descreve e apresenta a trajetória de uma pessoa ou empresa.”; “creio eu que na área de pedagogia teria que proporcionar ao aluno mais estudos referentes a alunos com deficiências.”; “Buscamos formação superior por precisar de um emprego, nos formamos professores por uma razão muito maior, para ensinar princípios e valores e tornar o ser humano mais humano.”; “Preparar os alunos para os impactos do mercado de trabalho, já que a

instituição profissionaliza e o mercado aqui para nós esta saturado dificultando para aquisição de vagas. A menos que o acadêmico tenha a maturidade e busque fora em outras cidades, insistindo em seletivos e concursos.”; “Bem acho que deveria ser mais específicos em determinadas áreas e ter no máximo 4 escolhas.”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De modo geral, a visão liberal em todas as suas fases tem se caracterizado pela preocupação com as condições de possibilidades de manutenção e atualização da força de produção. Como mostra Saviani (1991, p. 86-87,94-95), a partir do advento das novas relações de produção capitalista, a escola tornou-se o principal centro de educação: Inversamente ao que ocorria na sociedade feudal, é a troca que determina o consumo. Em consequência, o eixo do processo produtivo deslocou-se do campo para a cidade, da agricultura para a indústria, a qual converteu o saber, de potência espiritual (intelectual) em potência material, isto é, transformou o saber (a ciência) em meio de produção. Assim, a estrutura da sociedade deixa de se fundar em laços naturais para se basear em laços propriamente sociais, isto é, produzidos pelos próprios homens. Daí a sociedade contratual baseada no direito positivo e não mais no direito natural ou consuetudinário (SAVIANI, 2007). Assim, a sociedade moderna não podia mais se satisfazer com uma educação difusa, assistemática e espontânea, passando a requerer uma educação organizada de forma sistemática e deliberada, isto é, institucionalizada, cuja expressão objetiva já se encontrava em desenvolvimento a partir das formações econômico-sociais anteriores, através da instituição escolar. A escola foi, pois, erigida na forma principal e dominante de educação. Em suma, por razões econômicas, sociais, políticas e ideológicas, a tese básica do liberalismo em matéria de ensino afirma o primado da instrução pública e, em consequência, o dever indeclinável do Estado de organizar, manter e mesmo de impor a educação a toda a população.

A educação, ainda que, muitas vezes, tivesse seu caráter de investimento lucrativo negado, tornou-se sempre um fator de destaque nas preocupações empresarias. Desde as preocupações de Adam Smith com uma instrução mitigada aos trabalhadores, passando pela proposta de uma educação mais diversificada e constante de Condorcet, chegando aos princípios da educação liberal contemporânea de adequação da mão de obra a partir da especialização e da disciplina, inerentes à proposta Taylorista, tem se destacado o papel do Estado como responsável pela educação básica, ainda que devessem prevalecer as escolas da livre iniciativa com objetos idênticos, isto é, voltados para a preparação do trabalhador em vista de aumentar a sua eficiência e adaptabilidade, além de obediência aos imperativos da produção, ainda que as escolas particulares estivessem voltadas para o outro lado, o dos futuros dirigentes das linhas de produção.

A nova onda ideológica denominada neoliberalismo, concebendo-se como uma espécie de vitória no campo histórico, político e até mesmo científico, ou, pelo menos, para explicar a função desse saber na sociedade, revela-se cada vez mais em conformidade com as novas descobertas científicas. Nesse sentido é que, ao conceito de lutas de classes, os ideólogos recentes do capitalismo opõem a noção de rede. Em torno de tal conceito, passa-se a explicar e justificar as atuais relações sociais de modo a conciliar a dominação e exploração do capital sobre o trabalho.

Diante dessa redefinição do papel do Estado como avaliador, sem questionamento de valores nem de ordem social e pedagogias predominantes, o que pontuamos são as relações de poder, contradições e as consequências assinaladas nas políticas educacionais atuais. Todos esses agravantes implicados nas teorias disponíveis sobre o Estado geram a urgência de outras possibilidades que sejam capazes de desenvolver e explicar sobre os limites e ações no contexto ideológico da globalização, que por enquanto, ainda são tímidas, apenas exploratórias, em relação às pressões condicionantes a esta megaestrutura. Diante do exposto, as condições estabelecidas pelos Estados-Nação também possibilitam a transferência do ensino para a instrução, treinamento e execução, onde a informação representa o conhecimento fragmentado. Para Almeida (2010, p.229) “é necessário, então, que a escola seja repensada para que possa transformar a informação em conhecimento socialmente significativo para o conjunto da população”. Pois, o que temos é uma escola que não está em consonância com a sociedade e necessita urgentemente de outras formas de ensinar e aprender, onde a práxis seja possível.

A retração dos direitos sociais, apelos ideológicos à comunidade, bem como a crise de legitimação do Estado, contribuem para decisões ambíguas e heterogêneas, sem profundidade para confrontar criticamente a realidade posta, ou ainda, pela contribuição da educação para a reprodução de mão-de-obra qualificada, que fica embutido no slogan: “É importante estudar, para se ter um emprego garantido.” Entretanto, há vários pontos a serem considerados, soluções, tensões, que se aproximam de políticas equacionadas contra a hegemonia da atuação do Estado.

O que se questiona é que o Estado Avaliador propõe uma preocupação voltada para consumidores/as que priorizam os resultados para divulgar novas reformas, criação de currículos e até mesmo, estabelecer condições para

possíveis privatizações, como a terceirização da merenda escolar, e assim, tornando-se mais mercado e menos Estado, transferindo para a comunidade a lógica da emancipação, através da convocação para a participação. Todos esses elementos cumprem um papel na conjuntura mundial, em que a globalização estende seus domínios nas políticas educacionais.

Apesar da falta de participação das vozes da comunidade escolar que na maioria das situações não refletem em decisões, as próprias políticas educacionais têm mantido a posição distanciada das pessoas envolvidas no processo, que revela a vontade de exclusão dos sujeitos que pertencem ao conjunto, que sofrem e recebem ordens, sem participação democrática.

E como em um negócio, a educação precisa dar lucros, as ideias da privatização incentivadas pelo papel do Estado, alterando e proporcionando reformas locais e regionais, no sentido de contenção de despesas públicas e consequentemente, através da gestão educacional, controlar e regular gastos através de indicadores.

Como resultados foi identificado na aplicação de questionário, que a maioria tem consciência de que a matriz curricular do curso de Pedagogia de Capinzal, forma o pedagogo para o mercado e não para o mundo do trabalho. Mais de 60% acredita que a matriz curricular do curso deve ser voltada para a pedagogia humanitária, com propostas envolvendo as questões socioeconômicas dos menos favorecidos economicamente.

Todas essas tensões e contradições mostram a importância da discussão das questões curriculares e revelam que essa tem sido uma tarefa de grandes proporções, uma vez que a universidade é uma instituição social complexa e a defesa de um ou outro aspecto direciona tanto a estruturação da Instituição de Educação Superior, como a sua organização curricular. Propusemo-nos, neste trabalho, pesquisar como estas questões estão sendo vistas por aqueles que passaram pela graduação recentemente e entraram no mercado de trabalho.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M.L.P. (2010). *Educação e Movimentos Sociais: novos olhares*. Campinas: Editora Alínea.
- UNOESC. Disponível em: <http://www.unoesc.edu.br/noticias/single/nova-turma-da-uniti-tem-inicio-em-capinzal> Acesso em: 28 de novembro de 2015
- UNOESC. Disponível em: <http://www.unoesc.edu.br/unoesc/conheca-unoesc-single/capinzal> Acesso em: 28 de novembro de 2015
- UNOESC. Disponível em: <http://www.unoesc.edu.br/unoesc/conheca-unoesc-single/campos-novos> Acesso em: 28 de novembro de 2015
- UNOESC. PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA LICENCIATURA. 2011
- BENEDITO, A., FERRER, V., FERRERES, V. *La Formación Universitaria a Debate*. Barcelona: Publicaciones Universitat de Barcelona, 1995.
- BOK, D. *Ensino Superior*. Rio de Janeiro: Ed. Forense-Universitária, 1988.
- DRÉZE, J. & DEBELLE, J. *Concepções da Universidade*. Fortaleza: Ed. Universidade Federal do Ceará, 1983.
- GARNICA, A. V. M. História Oral e Educação Matemática. In: BORBA, M. C.; ARAÚJO, J. L. (Org.) *Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- HUMBOLDT, W. Sobre a Organização Interna e Externa das Instituições Científicas Superiores em Berlim. In: CASPER, G. E HUMBOLDT, W. *Um mundo sem Universidades?* Rio de Janeiro: EdUERJ, 1997.
- JORGENSEN, D.L. *Participant Observation: a methodology for human studies*. Londres: Dage 1989.
- MINAYO MC & SANCHES O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? *Caderno de Saúde Pública* 9(3):239-262, 1993.
- SAVIANI, D. *Educação e questões da atualidade*. São Paulo: Livros do Tatu/Cortez, 1991.

POLITICAS EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: IMPACTO DAS PROPOSTAS CURRICULARES NOS CURSOS DE PEDAGOGIA DA UNOESC- SC NA VISÃO DOS DOCENTES

João Tomaz Dos Santos Neto
E-mail: joaotomaz_dsn@yahoo.com.br
Universidade do Oeste de Santa Catarina
Maria de Lourdes Pinto de Almeida
Email: malu04@gmail.com
Universidade do Oeste de Santa Catarina
Agência financiadora: CNPq- PIBIC
Eixo 1- Educação Contemporânea
Categoria: Comunicação Oral

RESUMO:

Este texto é fruto de uma pesquisa PIBIC – CNPq, vinculada à Rede Iberoamericana de Estudos e Pesquisas em Políticas e Processos de Educação Superior, em parceria com o GIEPES da UNICAMP. O objetivo desta investigação foi analisar o impacto das Propostas Curriculares enquanto Políticas Educativas Curriculares nos cursos de Pedagogia da UNOESC, na visão dos professores, do Campus de Capinzal e de Campos Novos. Os dados foram coletados com o programa *encuestafacil.com* e a metodologia norteadora foi a histórico-crítica. Como resultados tivemos que a maioria dos docentes entrevistados, tem consciência de que a matriz curricular do curso de Pedagogia da UNOESC, tanto de Capinzal como de Campos Novos, forma o profissional para o mercado e não para o mundo do trabalho.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas de Educação Superior. Políticas de Formação de professores. Pedagogia. Universidade e Formação de Professores.

INTRODUÇÃO

Os cursos de formação de professores vêm sofrendo inúmeras transformações no que tange às novas exigências das leis e diretrizes curriculares, com propostas vão desde a reestruturação de cursos até a possibilidade do trabalho docente ser por competências. A ênfase da discussão tem estado centrada, em grande parte, na prática pedagógica dos professores e seus saberes. Na verdade, ao falarmos sobre formação de professores, estamos trazendo para debate aspectos relacionados às licenciaturas, à concepção de educação, de ensino superior, aos saberes que constituem o magistério. Especificamente nessa proposta de investigação pretendemos deter a discussão sobre as Políticas de Educação Catarinense, mais especificamente as Curriculares associadas e inseridas na questão da formação. A partir desses fatores é que propomos investigar uma das formas de Políticas Educacionais que é a Política Curricular, e a maneira como são decididos colegiadamente os rumos da formação de professores, mais especificamente a formação dos pedagogos, nos cursos de Pedagogia da UNOESC. Assim, nossa proposta de investigação transita em analisar a partir das políticas curriculares catarinenses a formação de pedagogos dos cursos de Pedagogia dos *campi* de Capinzal e Campos Novos. Esta pesquisa está integrada ao GIEPES UNICAMP – Grupo Internacional de Educação Superior, e do GEPPES SUL – Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas de Educação Superior da Região Sul, cuja sede é no PPGEd da UNOESC. Vale a pena destacar que além disso, esta investigação está vinculada diretamente à Rede Ibero-americana de Pesquisas em Políticas e Processos em Educação Superior UNOESC/UNICAMP e teve financiamento do CNPq, na modalidade PIBIC.

Os cursos de formação de professores vêm sofrendo inúmeras transformações no que tange as novas exigências das leis e diretrizes curriculares, onde as propostas vão desde reestruturação de cursos até a possibilidade do trabalho docente ser por competências. A ênfase da discussão tem estado centrada, em grande parte, na prática pedagógica dos professores e seus saberes. A partir desses fatores é que propomos investigar a uma das formas de Políticas Educacionais que é a Política Curricular. Acreditamos que a maneira de os professores conceberem a formação dos alunos tem passado por transformações e entendemos ser importante conhecer quais são suas atuais concepções sobre a formação em pedagogia. No entanto, sabemos que as estruturas tanto burocráticas como as humanas, reagem de forma lenta às implicações das mudanças. Assim, queremos, com o resultado da pesquisa, auxiliar o corpo docente a ter melhores parâmetros para atuações integradas e coerentes.

SOBRE A UNOESC E O CURSO DE PEDAGOGIA

A Unoesc surgiu no final da década de 60, em 1995 foi reconhecida como universidade pelo Conselho Estadual de Educação e, consequentemente, credenciada pelo Ministério da Educação. O Curso de Pedagogia da Unoesc tem suas raízes na década de 1970. Com o passar dos anos, o curso marcou significativamente a trajetória da instituição, além de estar presente em todos os *campi* da Unoesc. O Curso de Pedagogia no Campus Aproximado de Campos Novos iniciou em Janeiro de 1995, com funcionamento no antigo Seminário Paulo VI, sendo que de 1995 a 2000 a oferta era de Regime Especial de Férias com aulas nos meses de janeiro, fevereiro e julho. A implantação do Curso de Pedagogia da Unidade de Capinzal foi motivada pela promulgação da LDBEN (9393/1996), que tornou obrigatório ao profissional da educação ter curso superior. A Secretaria Municipal de Educação da Capinzal, respaldada pela Câmara de Vereadores, na pessoa da professora Noemia Bonamigo Pizzamiglio, vereadora na época, elaborou o projeto de instalação da Unoesc em Capinzal. Em setembro de 1998, iniciaram as aulas do curso de Pedagogia, nos espaços da Escola Municipal Viver e Conhecer, coordenado pela professora Noemia Pizzamiglio. A Prefeitura cedeu o espaço da escola até o ano de 2004, quando foi inaugurado o prédio da Unoesc (UNOESC, 2016).

O Curso de Pedagogia da Unoesc tem suas raízes na década de 1970. No ano de 2002, pelo Parecer no 93/CONSUN/2002 e Resolução no 117/CONSUN/2002, a Unoesc, Campus de Joaçaba, aprovou a reestruturação do projeto pedagógico do Curso de Pedagogia, buscando atender às mudanças anunciadas pelas Resoluções CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002 - que institui as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura e de graduação plena - e CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, que instituiu a duração e carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior, alterando a matriz curricular, a concepção pedagógica, a metodologia de ensino e a modalidade de oferecimento. (UNOESC, 2015)

O Curso de Pedagogia no Campus Aproximado de Campos Novos iniciou em Janeiro de 1995 e em setembro de 1998 iniciaram as aulas do curso de Pedagogia de Capinzal, ambos os cursos passaram por processos de educação através de processo regime especial (aulas sexta-feira e sábado dia todo) e também processo de ensino regular, com aulas semanais. Os cursos pretendem formar profissionais que deverão apresentar a docência e a gestão escolar como elementos centrais a sua identidade profissional, indicando a construção de um perfil sustentado pela investigação, produção e disseminação do conhecimento sobre a organização escolar em sua complexidade, reconhecendo-se como profissional envolvido com uma educação crítica, transformadora e comprometida com a democratização do acesso aos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade. Cabendo ao Pedagogo da Unoesc exercer a docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, bem como a gestão escolar e dos processos de ensino aprendizagem na escola envolvendo-se política e pedagogicamente com o planejamento, a execução e a avaliação das atividades educativas. (UNOESC, 2015)

SOBRE A PESQUISA

As questões submetidas foram as seguintes: a) Quais são as perspectivas de formação adotadas pelos docentes do curso de Pedagogia do campus Capinzal da UNOESC? b) Quais valores os docentes explicitam quanto ao que é, e ao que deve ser o currículo do curso? c) Há diferença entre aquilo que os docentes valorizam como formação e aquilo que percebem estar sendo desenvolvido pelo currículo? d) É possível a formulação de novas estruturas para a questão curricular do curso de Pedagogia do campus de Capinzal?

A metodologia utilizada foi a qualitativa/quantitativa, desenvolvida na perspectiva histórico-crítica. A coleta de dados da pesquisa deu-se através do programa *Encuestafacil.com*, uma ferramenta de pesquisas online de bastante influência na Europa e na América Latina. Foram convidados 61 docentes de Capinzal e Campos Novos para que respondessem ao questionário; destes, 44 (72,13%) docentes visualizaram a pesquisa e 26 (42,62%) responderam. Utilizamos um questionário para coleta de dados com oito questões (sete objetivas e uma descritiva), sendo que a penúltima questão contou com 45 alternativas a serem respondidas escolhendo: Concordo plenamente, concordo parcialmente, não tenho opinião, discordo plenamente, discordo parcialmente.

RESULTADOS DA PESQUISA

Os 61 docentes dos *campi* de Campos Novos e Capinzal foram convidados por meio eletrônico. Os primeiros convites aconteceram no dia 24 de novembro de 2015, porém como não obtivemos um número relevante de respostas. Refizemos o convite no dia 02 de fevereiro de 2016, quando enviamos aos 61 professores dois e-mails para que participassem da pesquisa, num total de 122 correspondências eletrônicas. Desta feita, 44 visualizaram mas não responderam e 26 visualizaram e responderam. Sobre o perfil dos respondentes, apuramos que 22 são mulheres (85%) e quatro são homens (15%). A faixa etária apresenta-se desta forma: 20 a 30 anos (dois respondentes – 8%); 30 a 40 anos (seis docentes – 23%); e mais de 40 anos (18 participantes – 69%). Sobre o estado civil, 13 informaram estar casados (50%), cinco se dizem solteiros (19%), quatro são divorciados (15%) e outros quatro possuem uma união estável (15%). Com relação a filhos, seis responderam que não possuem (23%), nove disseram ter um filho (35%), 10 informaram possuir dois filhos (38%) e um docente disse ter três filhos. Sobre o ano de conclusão do curso, 17 responderam que concluíram em 2009 (68%), três informaram o ano de 2010 (11%), três disseram que foi em 2011 (11%), três em 2014 (11%) e uma pessoa não respondeu.

Quanto à realização de algum curso após a conclusão da graduação, seis docentes (23%) responderam que realizaram curso de capacitação, 15 informaram que fizeram especialização (58%), 17 fizeram mestrado (65%), cinco concluíram doutorado (19%), e cinco (19%) realizaram outros tipos de cursos, porém não especificaram quais.

Na sequência, os docentes optaram pelas competências que acreditam ser componentes o currículo da universidade do século XXI. Assim, de acordo com os entrevistados, o currículo deve...

1. Favorecer a aquisição de conhecimentos gerais: 17 docentes concordam totalmente (65%), oito concordam parcialmente (31%) e um discorda parcialmente (4%);
2. Favorecer a aquisição de conhecimentos específicos: 16 entrevistados concordam totalmente (62%), oito concordam parcialmente (31%) e dois discordam parcialmente (8%);
3. Proporcionar cultura geral e conhecimento especializado de forma complementar: 14 respondentes concordam totalmente (54%), 10 concordam parcialmente (38%) e dois discordam parcialmente (8%);
4. Desenvolver habilidades de pesquisa: 21 afirmam que concordam totalmente (81%), quatro concordam parcialmente (15%) e um discorda parcialmente (4%);
5. Desenvolver um saber integrando conhecimentos de diferentes áreas: 22 concordam totalmente (85%), e quatro concordam parcialmente (15%);
6. Trabalhar o conteúdo teórico relacionado com a prática: 23 docentes concordam totalmente (86%), dois concordam parcialmente (8%) e um discorda plenamente (4%);
7. Desenvolver a criatividade do aluno: 23 concordam totalmente (88 %) e três concordam parcialmente (12%);
8. Atentar às demandas do mercado: quatro concordam totalmente (15%), 13 concordam parcialmente (50%), cinco discordam plenamente (19%) e quatro discordam parcialmente (15%);
9. Priorizar as necessidades sociais: 10 entrevistados concordam totalmente (38%), 13 concordam parcialmente (50%), um discorda plenamente (4%) e dois discordam parcialmente (8%);
10. Desenvolver a capacidade de buscar, selecionar e relacionar informações: 24 concordam totalmente (92%), um concorda parcialmente (4%) e um discorda plenamente (4%);
11. Organizar disciplinas de forma linear e sequenciada: dois concordam totalmente (8%), 10 concordam parcialmente (38%), um não tem opinião sobre o assunto (4%), 10 discordam plenamente (38%) e três discordam parcialmente (12%);
12. Superar a fragmentação do conhecimento na organização: 21 concordam totalmente (81%) e cinco concordam parcialmente (19%);

13. Enfatizar uma formação pragmática visando a atuação profissional: dois concordam totalmente (8%), 12 concordam parcialmente (46%), cinco discordam plenamente (19%) e sete discordam parcialmente (27%);
14. Enfatizar o trabalho colaborativo: 17 concordam totalmente (65%), oito concordam parcialmente (31%) e um discorda parcialmente (4%);
15. Priorizar a dimensão ética na formação profissional: 24 docentes concordam totalmente (92%) e dois concordam parcialmente (8%);
16. Priorizar a dimensão técnica na formação profissional: 4 concordam totalmente (15%), 10 concordam parcialmente (38%), quatro discordam plenamente (15%) e oito discordam parcialmente (31%);
17. Contribuir para o autoconhecimento (das características e potencialidades pessoais): 21 concordam totalmente (81%), quatro concordam parcialmente (15%) e um discorda parcialmente (4%);
18. Desenvolver o pensamento investigativo: 23 concordam totalmente (88%) e três concordam parcialmente (12%);
19. Garantir a interdisciplinaridade entre os conteúdos trabalhados: 22 docentes concordam totalmente (85%) e quatro concordam parcialmente (15%);
20. Desenvolver o espírito de solidariedade: 21 concordam totalmente (81%), três concordam parcialmente (12%), um discorda plenamente (4%) e um discorda parcialmente (4%);
21. Desenvolver o espírito competitivo: 3 concordam totalmente (12%), seis concordam parcialmente (23%), um não tem opinião formada (4%), nove discordam plenamente (35%) e sete discordam parcialmente (27%);
22. Preparar com uma visão exclusiva para o mercado: cinco concordam totalmente (19%), quatro concordam parcialmente (15%), 12 discordam plenamente (representando 45%) e cinco discordam parcialmente (19%);
23. Enfatizar uma formação mais geral e ampla: 11 concordam totalmente (42%), 12 concordam parcialmente (46%), dois discordam plenamente (8%) e um discorda parcialmente (4%);
24. Incentivar a autonomia na busca de conhecimentos: 24 concordam totalmente (92%) e dois concordam parcialmente (8%);
25. Desenvolver uma formação geral que seja a base da formação específica: 17 concordam totalmente (65%), sete concordam parcialmente (27%), um discorda plenamente (4%) e um discorda parcialmente (4%);
26. Concentrar-se na formação especializada: quatro concordam totalmente (15%), 14 concordam parcialmente (54%), três discordam plenamente (12%) e cinco discordam parcialmente (19%);
27. Buscar solucionar os problemas sociais e humanos: 20 concordam totalmente (77%), quatro concordam parcialmente (15%) e dois discordam plenamente (8%);
28. Visar apenas o desenvolvimento técnico e profissional: três concordam totalmente (15%), cinco concordam parcialmente (19%), um não tem opinião sobre o assunto (4%), 12 discordam plenamente (46%) e cinco discordam parcialmente (19%);
29. Desenvolver apenas as disciplinas de valor utilitarista: dois concordam totalmente (8%), quatro concordam parcialmente (15%), 15 discordam plenamente (58%) e cinco discordam parcialmente (19%);
30. Dar prioridade para o treinamento profissional: dois docentes concordam totalmente (8%), 10 concordam parcialmente (38%), 10 discordam plenamente (38%) e quatro discordam parcialmente (15 %);
31. Dar mais cultura geral e menos treinamento técnico-profissional: quatro concordam totalmente (15%), 15 concordam parcialmente (58%), quatro discordam plenamente (15%) e três discordam parcialmente (12%);
32. Desenvolver os aspectos afetivo-emocionais: 18 concordam totalmente (69%), cinco concordam parcialmente (19%) e três discordam parcialmente (31%);

33. Desenvolver argumentação e julgamentos embasados cientificamente: 23 concordam totalmente (88%) e três concordam parcialmente (12%);
34. Desenvolver atitudes que favoreçam o trabalho em equipe multidisciplinar: 22 concordam totalmente (85%) e quatro concordam parcialmente (15%);
35. Desenvolver a capacidade de se comunicar: 23 concordam totalmente (88%) e três concordam parcialmente (12%);
36. Capacitar para resolver os problemas com visão técnica: dois concordam totalmente (8%), seis concordam parcialmente (23%), 10 discordam plenamente (38%) e oito discordam parcialmente (31%);
37. Capacitar para resolver os problemas com visão social: 15 concordam totalmente (58%), nove concordam parcialmente (35%), um discorda plenamente (4%) e um discorda parcialmente (4%);
38. Orientar as pesquisas científicas para que tenham mais valor social: 21 concordam totalmente (81%) e cinco concordam parcialmente (19%);
39. Orientar as pesquisas para que tenham mais valor para o mercado: sete concordam totalmente (27%), 11 concordam parcialmente (42%), cinco discordam plenamente (19%) e três discordam parcialmente (12%);
40. Desenvolver apenas o conhecimento específico da área: um concorda totalmente (4%), três concordam parcialmente (12%), um não tem opinião formada (4%) 14 discordam plenamente (54%) e sete discordam parcialmente (27%);
41. Desenvolver a capacidade de analisar os mais diversos aspectos de uma situação-problema: 24 concordam totalmente (92%), um concorda parcialmente (4%) e um discorda plenamente (4%);
42. Conscientizar sobre os impactos da atuação de sua área profissional no meio ambiente: 19 concordam totalmente (73%), cinco concordam parcialmente (19%) e dois discordam parcialmente (8%);
43. Trabalhar inovações tecnológicas para o mercado: 15 entrevistados concordam totalmente (58%), sete concordam parcialmente (representando 27%), dois discordam plenamente (8%) e oito discordam parcialmente (8%).

Os principais comentários feitos pelos docentes ao responderem à pesquisa foram: “Pesquisa importante”; “Ano de conclusão antes de 2009”; “Questionário muito interessante”; “Boa pesquisa, o currículo deve primordialmente ser revisto, repensado e condicionado a uma vida mais ‘humana’”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa levanta, assim como as outras já comentadas, que as políticas e práticas pertinentes à formação do professor para educação básica necessitam urgente de uma reforma, considerando-se as profundas mudanças da sociedade.

Neste estudo, a inserção da discussão sobre o Estado é necessária, pois como apresentado, este exerce diretamente funções econômicas e ideológicas. Diante do explanado, é perceptível que vivemos em uma sociedade regulada e praticamente sem classes, pois o Estado é um representante manipulado da classe dominante. Na situação atual posta, o capital monopoliza a cultura, ciência, arte, Universidade, intelectuais, pesquisa, onde o cenário deveria ser contrário, a Universidade revolucionária e independente.

A maioria das respostas destacou a importância da grade curricular estar voltada para formação do pedagogo em uma perspectiva humanista, mas sempre pontuando a necessidade da técnica e do conhecimento prático. Este é um fator antagônico já que o questionário foi elaborado na análise de conteúdo da Lawrence Bardin de uma forma que as respostas exigiam coerência nos argumentos relacionados a problemática da pesquisa. Ficou evidente na análise dos dados que a maioria não articula as tendências curriculares nacionais, a composição da grade curricular do curso de Pedagogia e os impactos destas a prática pedagógica em sala de aula. Este dado é um reflexo das Políticas Curriculares que estão em vigor na América Latina neste século XXI, que tem por base, o Processo de Bolonha, tão em alta no

modelo pedagógico europeu, valorizando a prática pedagógica em detrimento a teoria em todos os níveis de formação universitária.

A Universidade tem por papel ético poder construir conhecimentos que possibilitem uma discussão entre as estruturas, setores, e que contribua com conhecimentos independentes e não influenciados, sem tendências de mercado ou interesses. Assim, “as investigações das políticas educacionais não podem ser dissociadas do estudo sobre o Estado”. (ALMEIDA, 2015, p. 39).

Apesar da Universidade ter seu corpo docente com mestrado, o número de retorno dos docentes a pesquisa revelou que a maioria não respondeu e menos de 50% visualizou o questionário, mesmo com e-mail da orientadora explicando a importância da coleta desses dados, já que a pesquisa está inserida em um projeto maior cuja matriz está vinculada a uma Rede Iberoamericana de Educação Superior - UNOESC/UNICAMP.

Esta pesquisa nos mostra que as políticas e práticas pertinentes à formação do professor para educação básica necessitam urgente de uma reforma, considerando-se as profundas mudanças da sociedade, pois analisando as afirmativas que os docentes optaram para compor o currículo da universidade no século XXI, muitos docentes concordam plenamente com aspectos de cunho inovador e que leva em consideração as alterações socioculturais que a sociedade vem passando.

O estímulo a autonomia, a pesquisa pautada na ética e em uma formação profissional que vislumbre o contexto e a transformação do mesmo de forma positiva, não estimulando a competitividade, e nem uma formação somente técnica ou com a visão voltada unicamente para o mercado de trabalho.

Por fim concluímos que, dos entrevistados, a maioria tem consciência de que a matriz curricular forma o pedagogo para o mercado e não para o mundo do trabalho. A minoria sugere mudanças, refletindo sobre a autonomia intelectual e a conscientização de si, do outro e da classe, com conteúdo voltado para a emancipação da educação e não somente para a regulação da educação básica.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. **Políticas de Educação e Estado Avaliador na América Latina: uma análise para além das avaliações externas**. Madrid: REICE - Revista Ibero Americana sobre Calidad, Eficacia y Cambio em Educación, v.11, n.4, p. 77-91, out. 2013. disponível em: <<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol-11num4/art5.pdf>> Acesso em: 24 de ago. 2015.

ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de; TELLO, Cesar. **Estudos Epistemológicos no campo da pesquisa em Política Educacional**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: n. 9394/96. Brasília: MEC, 1996.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada**. Campinas: Unicamp - Educação & Sociedade, v. 28, n. 100 Especial, p. 1203-1230, out. 2007. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2628100.pdf> Acesso em: 29 de nov. 2015.

SITES ACESSADOS:

UNOESC. Disponível em: <http://www.unoesc.edu.br/noticias/single/nova-turma-da-uniti-tem-inicio-em-capinzal> Acesso em: 28 de novembro de 2015

UNOESC. Disponível em: <http://www.unoesc.edu.br/unoesc/conheca-unoesc-single/capinzal> Acesso em: 28 de novembro de 2015

UNOESC. Disponível em: <http://www.unoesc.edu.br/unoesc/conheca-unoesc-single/campos-novos> Acesso em: 28 de novembro de 2015

UNOESC. PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA LICENCIATURA. 2011

CONTRIBUIÇÕES DAS METAS DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2014-2024) REFERENTES À EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA

Maria de Lourdes Pinto de Almeida¹

Talita Zanferari²

Eixo: **Educação e contemporaneidade**

Comunicação Pôster

RESUMO:

Este pôster é fruto de uma pesquisa que será desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação, que tem como questão norteadora: quais as contribuições do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 para a educação superior brasileira? O objetivo principal é analisar a contribuição das metas do Plano Nacional de Educação (2014-2024) referentes à educação superior e os seus impactos nas políticas públicas do início do século XXI. O estudo é classificado como bibliográfico e qualitativo, pretendendo-se reunir discussões mais especificamente sobre as metas 12, 13 e 14, que propõem estratégias relacionadas à educação superior no Brasil.

Palavras-chave: Plano Nacional de Educação. Educação superior. Metas e estratégias.

1 INTRODUÇÃO

Esta investigação pretende analisar a contribuição das metas do Plano Nacional de Educação (2014-2024) referentes à educação superior e os seus impactos nas políticas do início do século XXI. Como problema de pesquisa tem-se a seguinte interrogação: quais as contribuições das metas do Plano Nacional de Educação (2014-2024) para a educação superior brasileira?

2 PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

De acordo com o Ministério da Educação (MEC), o PNE 2014-2024 tem por objetivo determinar diretrizes, metas e estratégias para a política educacional do país nos próximos dez anos. O plano é dividido em partes que descrevem ações a serem desenvolvidas e que visem à garantia da educação de qualidade, à redução de desigualdades, à valorização dos profissionais da educação. (BRASIL, 2014)

As estratégias relacionadas à educação superior, objeto desta pesquisa, são descritas através de três metas. A meta 12 propõe elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas, no segmento público. A meta 13, estima elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75%, sendo, do total, no mínimo, 35% doutores. E a meta 14, propõe elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 mestres e 25.000 doutores. (BRASIL, 2014).

3 METODOLOGIA

A presente pesquisa é classificada como bibliográfica com enfoque qualitativo. A investigação bibliográfica, segundo Gil (2002, p. 44), “[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, construído principalmente de livros e artigos científicos. [...]”.

Já a abordagem qualitativa, conforme Triviños (1987), baseia-se especialmente na fenomenologia e no marxismo, sendo que estudos com esta abordagem na área da educação tiveram surgimento a partir do aumento da demanda ou necessidade de produzir conhecimentos além da quantificação.

¹ Graduada em História e Pedagogia. Mestre e Doutora pela FE da Unicamp. Pós doc em Políticas Educacionais pela USP. Pós doc em Política, Ciência e Tecnologia pela UNICAMP. Docente Pesquisadora do PPGE da UNOESC. Pesquisadora do GIEPES UNICAMP desde 2001. Pesquisadora Colaboradora do PPGE da URI- RS. Coordenadora da Rede Iberoamericana de Estudos e Pesquisas em Políticas e Processos de Educação Superior – RIEPPES- UNOESC/UNICAMP. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas de Políticas de Educação Superior da Região Sul – GEPES Sul – UNOESC/UNICAMP. Email: malu04@gmail.com

² Mestranda do PPGE Unoesc Joaçaba – E-mail: talita.zanferari@unoesc.edu.br

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como resultados, busca-se através desta investigação reunir discussões acerca do PNE (2014-2024), especificamente sobre as metas 12, 13 e 14, que propõem estratégias relacionadas à educação superior no Brasil. A discussão destas metas permitirá que seja possível articular reflexões e análises sobre o impacto delas nas políticas públicas deste início século.

REFERÊNCIAS

AGLIARDI, Delcio Antonio. WELTER, Cristiane Backes. PIEROSAN, Maristela Rates. O novo Plano Nacional Decenal de Educação e as políticas educacionais de estado: velhas metas novos desafios. **IX Anped Sul**. 2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. 2014. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso dia 25 de agosto de 2016.

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

TRIVINÕS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987

A HERMENÊUTICA SOCIOLÓGICA DE BOAVENTURA SANTOS E A UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA: OS DESAFIOS DA PERMANÊNCIA PELO CAMINHO DA EXTENSÃO

Ivan Penteado Dourado¹
 Universidade de Passo Fundo – UPF
 Ivan.dourado@acad.pucrs.br
 Eixo 6: Diversidade e educação.

RESUMO:

O presente trabalho objetiva discutir os desafios das universidades brasileiras inseridas na atual conjuntura de democratização do acesso ao ensino superior. Apresento os desafios vividos pelas Universidades Comunitárias Brasileiras, em especial o caso da Universidade de Passo Fundo (UPF) frente aos programas de orientação político-econômica neoliberal na mercantilização do ensino superior brasileiro. Proponho um diálogo com as propostas interpretativas de Boaventura de Sousa Santos relacionadas ao desafio público da universidade, pensada através de sua *hermeneutica sociológica* compartilhando duas experiências extensionistas que trouxeram para si os desafios de inclusão e permanência de um novo perfil de universitário brasileiro.

Palavras-Chave: Universidade brasileira. Universidade Comunitária. Extensão. Democracia.

INTRODUÇÃO:

O presente texto resgata um conjunto de mudanças ocorridas nos últimos vinte anos na educação superior brasileira e os desafios que emergem no interior das universidades. Entre as modificações, destacamos um conjunto de opções políticas no tipo de abertura do mercado de ensino e a emergência de novos programas educacionais, que resultaram em um modelo de forte expansão e democratização do ingresso no ensino superior.

Se antes o acesso a um curso superior era apenas para alguns poucos estudantes oriundos das classes mais abastadas, revelam um passado histórico chamado por Boaventura de Sousa Santos de “projeto nacional de universidade elitista” (2007 p. 33). Ainda longe do que se deseja, mas muito mais rápido e visível do que se acreditava há uma década atrás, estamos vivendo atualmente no Brasil um processo real e gradativo de democratização do acesso ao ensino superior.

A escolha política relacionada à forma com que esta democratização foi realizada pode e deve ser problematizada. A criação de um mercado privado de faculdades que vendem serviços educacionais inseriu o Brasil no movimento conhecido como movimento global de mercantilização da educação. Para que este processo tivesse início no Brasil, a educação passou a ser entendida legalmente como um tipo de serviço educacional.

O breve panorama que pretendemos apresentar deste fenômeno indicará um conjunto de dados que materializam precisamente as características e os desdobramentos deste na realidade nacional. Entre eles, emerge um elemento valorativo inscrito na essência do mercado e a sua inversão do sentido original da educação. Segundo a Constituição Federal de 1988, onde segundo o Artigo 205: “A educação, direito e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). O caminho político e econômico adotado, fez com que o ingresso na universidade seja considerado no Brasil, primeiramente uma mercadoria, um produto ou mesmo um privilégio, antes mesmo de ser entendido como um direito. Segundo Santos: “A eliminação da gratuidade do ensino universitário e a substituição das bolsas de estudos por empréstimos foram os instrumentos da transformação de estudantes de cidadãos em consumidores” (2007 p. 16-17).

Neste contexto de democratização pela via da mercantilização da educação superior, proponho no presente artigo problematizar a conjuntura vivida pelo Ensino Superior Brasileiro, dialogando com Boaventura de Sousa Santos, tendo como principal referência, o texto intitulado *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade* (2007) escrito originalmente em 2004 para o Calendário Oficial de Debates sobre a Reforma Universitária do Ministério da Educação do Brasil, juntamente com sua obra: intitulada *Introdução a Ciência Pós-Moderna* (2000), onde propõe uma interpretação hermenêutica da Ciência Moderna. Estas obras dialogam com

¹ Doutorando em Educação, pela linha de pesquisa Políticas Educacionais, sob a orientação do professor Dr^o Telmo Marcon.

² Um tipo de formação necessária para a formação de uma elite técnica para ocupar as funções burocráticas estatais., que acompanhava a manutenção da elite política e econômica já existente.

os desafios inscritos na construção de outro modelo de educação e de universidade em consonância com os desafios mundiais de fortalecimento de uma identidade pública e democrática de ensino superior.

A inserção da hermenêutica proposta por Santos critica de forma original a ciência moderna, focando no discurso científico e na sua relação com o discurso normal e cotidiano. Propõe nesta discussão um recorte muito relevante para as pretensões contidas no presente artigo, pois articula seu eixo argumentativo dentro da área das ciências sociais, dialogando diretamente com uma ciência para um novo senso comum. Esta aproximação estratégica com a hermenêutica objetiva, segundo ele, “transformar a ciência, de um objecto estranho, distante e incomensurável com a nossa vida, num objecto familiar e próximo, que não falando a língua de todos os dias é capaz de nos comunicar as suas valências e seus limites, os seus objetivos” (SANTOS, 2000, p. 11).

O nosso desafio aqui será resgatar alguns elementos teóricos capazes de problematizar os desafios enfrentados na construção de uma nova identidade do Ensino Superior brasileiro. Nesta busca, gostaria de apresentar alguns caminhos e experiências que emergem nas práticas de construção e responsabilização das universidades comunitárias brasileiras. Posteriormente apresento um relato de experiência, uma espécie de materialização de uma conquista realizada por meio de dois projetos de extensão, relativos ao compromisso de incluir e garantir a permanência de um novo perfil de aluno ingressante. Ao final, problematizo os limites e as possibilidades desta experiência dialogando com Boaventura de Sousa Santos, identificando o potencial do contexto comunitário vivido pela Universidade de Passo Fundo. Refletirei aqui sobre práticas cotidianas que surgem por meio de inspirações teóricas e utópicas, na busca por problematizar: Qual a importância da publicização de novas experiências teoricamente discutidas, no que diz respeito ao potencial de materialização gradativa de uma identidade comunitária frente aos desafios vividos pelas universidades brasileiras?

O presente texto apresenta como pano-de-fundo, o papel central que referências teóricas e problematizações acadêmicas possuem na inspiração e na criação de práticas que contribuam na luta por identidades democráticas e emancipatórias no espaço acadêmico atual.

ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO E A EMERGÊNCIA DE NOVOS DESAFIOS

O Brasil, assim como outros tantos países, tem em grande parte de sua história, um “tradicional elitismo social da universidade pública” (SANTOS, 2007 p.52). Até pouco tempo, a regra era que filho de pobre, negro e indígena, principalmente se estes forem filhos da classe-que-vive-do-trabalho, para utilizar a definição de Ricardo Antunes (2013), ou segundo Santos (2007) filhos da classe trabalhadora, estariam hegemonicamente excluídos de grande parte dos cursos oferecidos pelas universidades públicas brasileiras.

Este processo não ocorre de forma isolada no contexto brasileiro, Segundo Boaventura de Sousa Santos (2007), este mesmo processo ocorre de forma muito semelhante em um número expressivo de países. Um ponto muito interessante no caso brasileiro neste período (1995-2002) é que independente da classe social das famílias, em algum momento da vida escolar dos seus filhos, todos acabariam consumindo o serviço educacional privado.

Este quadro permaneceu durante décadas assim justificado por inúmeras explicações socialmente compartilhadas. Entre elas se destacam as justificativas que escondem a realidade da desigualdade, onde uma das estratégias dominantes que Jessé Souza caracteriza como uma das características da *modernidade periférica brasileira* materializada no discurso do “mérito individual”. Segundo ele, esse processo, “assegura, portanto, a “justiça” e a legitimidade do privilégio moderno é o fato de que ele seja percebido como conquista e esforço individual” (2012 p.43). Essa linha que tenta justificar para não modificar, acaba por desconsiderar os privilégios de classe e o abismo social existente entre as oportunidades reais entre ricos e pobres neste país. Acreditar que “bastaria o indivíduo lutar e batalhar que ele terá chances iguais de competição no mercado” ou é resultado de ignorância e falta de entendimento da realidade brasileira ou de pura má fé.

Em 2004, durante o primeiro mandato de Luis Inácio Lula da Silva - PT³ tivemos a criação do programa Universidade para Todos (PROUNI), na qual foram propostos critérios raciais e sócio-econômicos para o ingresso com bolsa em universidades privadas no Brasil. Esse foi o primeiro programa nacional de inclusão das minorias de poder, até então praticamente excluídas do ensino superior brasileiro.

³ Partido dos Trabalhadores (PT).

Neste mesmo período (2003- 2010) tivemos também a criação de novas políticas de incentivo no ingresso no ensino superior, que além do FIES, vieram os programas ProUni⁴, ENEM⁵, REUNE e o SISU⁶. Sem falar nos programas criados e geridos pelas próprias universidades, normalmente materializados pela concessão de bolsas de estudos e extensão.

Se realizarmos uma comparação com o número de matrículas que tínhamos no ano de 1991 no ensino superior brasileiro, encontramos aproximadamente 1.565.056 milhão. Esse número cresceu chegando a 4.880.381 milhões no ano de 2006 (INEP, 2009). E no ano de 2014 chegamos a um total de 7.305.977 milhões de estudantes matriculados no Ensino Superior (INEP, 2014). O aumento vertiginoso de alunos no ensino superior, porém, precisa ser contextualizado dentro de um projeto de continuidade das políticas adotadas ao longo dos últimos vinte anos no Brasil, onde os programas criados se basearam em um cenário de mercado universitário hegemonicamente privado em forte expansão. Dos mais de sete milhões de matrículas no ensino superior, aproximadamente cinco milhões de alunos estão matriculados em instituições privadas e apenas dois milhões em instituições públicas (INEP, 2014).

Ao mesmo tempo, apesar deste crescimento, o Brasil ainda apresenta índices muito abaixo da média mundial de jovens no ensino superior. Se compararmos com o acesso etário de jovens de 18 até 24 anos, o Brasil possui apenas 19% de jovens matriculados no Ensino Superior (PNAD, 2009), se compararmos aos demais países, que mesmo dados mais antigos dos EUA e Coreia do Sul, apontam que no ano de 1997, respectivamente eles já alcançavam 45% e 69% de jovens frequentam o ensino superior (NCES, 2010).

De forma objetiva, com esse expressivo processo de inclusão de alunos no ensino superior ocorrida principalmente na última década, uma verdadeira modificação do perfil dos alunos ingressantes emerge neste quadro. Se no passado o acesso ao ensino superior era restrito, ele acompanhava uma lógica formativa que estava reservada a uma parcela muito pequena de jovens, uma espécie de título de distinção educacional, nos moldes de Bourdieu (2007). Em grande medida, estes alunos possuíam um maior acesso a bens culturais como o cinema, teatro, viagens, livros, etc. Essa elitização refletia um perfil de estudante que tinha possibilidade e o privilégio de se dedicar exclusivamente aos estudos, onde a realidade do trabalho só seria enfrentada após o término da sua graduação ou mesmo da pós-graduação.

Este perfil de aluno mudou. Segundo a pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Alunos de Graduação das Universidades Federais Brasileiras⁷ (ANDIFES, 2011), o perfil dos estudantes ingressantes, apesar de ainda ser formado por uma maioria de estudantes oriundos das classes A⁸ e B, encontramos o ingresso de 43,7% de estudantes originários das classes C, D e E (cerca de 300 mil estudantes). Do total de alunos ingressantes, quase a metade é oriundo da escola pública (44,8%), com pais que em sua maioria, concluíram apenas o ensino médio (68% mães e 60% pais). (ANFDIFES, 2011). Este aluno agora leva para dentro da universidade a realidade do jovem estudante brasileiro, ou seja, trabalha de dia para ajudar a família, estuda como pode e luta diariamente para sobreviver.

Este novo quadro de ingresso e consequente democratização do acesso ao ensino superior revelam desafios que as instituições precisam discutir e criar novas alternativas de enfrentamento. Com um ingresso massivo de alunos de diferentes origens sociais, que receberam sua escolarização no ensino público, advindo de realidades culturais, sociais e econômicas muito diversas, emerge um dos mais latentes desafios da educação superior, ou seja: Como garantir a permanência destes alunos em um modelo até então elitizado de universidade? Em outras palavras, estamos trazendo os problemas reais do país para serem discutidos e vividos pela primeira vez no interior do espaço universitário. Precisamos identificar agora, quais desses desafios precisam ser enfrentados respeitando os diferentes modelos de universidade.

⁴ O ProUni – Programa Universidade para Todos é um programa do Ministério da Educação, criado no ano de 2004. Este programa oferece bolsas de estudo integrais e parciais em instituições privadas de educação superior, para cursos de graduação e sequenciais de formação específica. Os benefícios são exclusivos para estudantes sem diploma de nível superior. As bolsas são oferecidas apenas em instituições privadas de educação superior que aderiram ao programa e, em contra partida, recebem isenção de tributos. Podem participar os estudantes egressos do ensino médio da rede pública ou bolsistas da rede particular.

⁵ O ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio, objetiva realizar exames unificados para acompanhar a realidade e a qualidade do Ensino Médio do Brasil. Atualmente, mais de 500 instituições de Ensino Superior usam o resultado do Enem como critério de seleção para o ingresso no ensino superior, seja este complementando ou substituindo do vestibular.

⁶ O ENEM também integra o Sistema de Seleção Unificada (Sisu), que é o sistema informatizado, gerenciado pelo Ministério da Educação onde as instituições públicas de ensino superior oferecem vagas para candidatos participantes do Enem, que concorrem pelas vagas pretendidas em universidades de todo o Brasil.

⁷ Encomendado pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), por meio do Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE) publicado no ano de 2011.

⁸ Neste estudo, a divisão por classes sociais, estabeleceu o seguinte critério de renda familiar média: A1 (R\$ 11.480,00); A2 (R\$ 8.295,00); B1 (R\$ 4.754,00); B2 (R\$ 2.656,00); C1 (R\$ 1.459); C2 (R\$ 962,00) D (R\$ 680,00) e E (R\$ 415,00). E Somado a isso um conjunto de tabelas com pontos, relacionados a posse de bens de consumo e tecnologias e nível de instrução da família, (Ver. ANFDIFES, 2001 p. 19-21)

AS UNIVERSIDADES COMUNITÁRIAS FRENTE À NOVA CONJUNTURA BRASILEIRA

O passado recente vivido pela universidade brasileira tende a ser romantizado e mitificado como “era de ouro” por alguns. Buscando desmistificar esse processo, acreditamos que o que precisa ser identificado na realidade, é como um processo histórico longo de exclusão e de elitização do acesso ao ensino superior pode ser discutido internamente, já que foi dentro deste modelo que as universidades brasileiras se estruturaram. Segundo Souza, é necessário refletir de forma crítica sobre esse passado recente das universidades, e afirma:

A universidade não só participou da exclusão social das raças e etnias ditas inferiores, como teorizou a sua inferioridade, uma inferioridade que estendeu aos conhecimentos produzidos pelos grupos excluídos em nome da prioridade epistemológico concedida a ciência (SANTOS, 2007 p. 53).

Hoje, o contexto é outro, e essa conquista de maior democratização do acesso ao ensino superior, precisa que novas práticas que emergem no seu interior sejam criadas e compartilhadas academicamente. Em meio a um movimento de maior procura e o estímulo Estatal ao sonho possível de cursar o ensino superior, uma das políticas públicas foi de financiamento público com juros abaixo dos praticados pelo mercado, que resultou numa transferência direta de recursos públicos para a iniciativa privada.

O resultado desta política foi, nos últimos 15 anos, a criação de um grande número de instituições de ensino privadas em locais que até então não existiam. O processo de complexificação do mercado deu-se em linhas gerais, com a emergência de uma maioria de faculdades e de cursos em ensino à distância (EAD) com preços muito abaixo do mercado e o oferecimento de cursos de curta duração que afetaram significativamente as demais instituições de ensino já consolidadas historicamente. Dentre estas, as universidades comunitárias, talvez sejam as instituições de ensino mais afetadas por estas políticas. A história das instituições comunitárias no Brasil é bastante peculiar, segundo constata Araújo (2010), ao afirmar que:

As instituições comunitárias, então, dão origem as universidades comunitárias, que surgem nos anos 40 com o objetivo não apenas disseminar a educação para além dos centros urbanos, mas também de levar desenvolvimento às comunidades do interior. Em 2009 havia 163 (cento e sessenta e três) universidades no Brasil, destas, 18 (dezoito) são estritamente comunitárias (...) o que representa mais de 10% (dez por cento) (p. 179).

Ao longo da sua história, as universidades comunitárias conviveram com as universidades públicas e com um mercado privado pouco competitivo formado por uma quase inexistente concorrência local de alunos com outras instituições de ensino superior. A partir dos anos de 1990 esse quadro é modificado, e se analisarmos mais especificamente cada uma das universidades comunitárias brasileiras, teríamos a verdadeira dimensão das transformações e dificuldades que cada uma enfrentou e ainda enfrenta nessas duas últimas décadas (Ver. SCHIMIDT, 2009).

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO, UMA HISTÓRICA DE LUTA PELA IDENTIDADE COMUNITÁRIA

Segundo Longhi e Both (2009), que retomam o contexto histórico da criação da Universidade de Passo Fundo, identificam que a origem desta universidade emerge do protagonismo de atores comunitários oriundos da sociedade civil organizada. Esta sociedade formada por atores confessionais, pais e estudantes concluintes das escolas de ensino médio da região, resultou na criação do Consórcio Universitário Católico (CUC), onde em 1956 foi criado o primeiro curso superior em Direito da região. Somente em 1968 com a assinatura do decreto presidencial, surgia oficialmente a Universidade de Passo Fundo.

Esse esforço coletivo e comunitário da própria sociedade civil organizada iniciou uma história de mais de 48 anos de compromisso com a oferta de ensino superior nos moldes comunitários. Seu crescimento ao longo do tempo revela principalmente o compromisso na ampliação da oferta de vagas e de cursos, contribuindo consequentemente com o crescimento do índice de estudantes com curso superior na região e no país. No ano de criação a UPF possuía aproximadamente 2 mil alunos, passando em 1975 a contar com mais de 5 mil, no ano de 2008 a universidade registrou quase 20⁹ mil alunos matriculados (LONGHI, 2008).

⁹ E esses números permanecem dentro desta média até o ano de 2016, com pequenas variações.

Porém, com as reformas realizadas a partir da década de 1990, tivemos um novo conjunto de dificuldades no modelo de gestão nos moldes comunitários. Santos alerta para o nível de adaptação que as instituições de natureza privada possuem frente aos novos desafios de um mercado educacional, e afirma a opção política pelo incentivo de criação de um mercado de ensino superior, já que “o favorecimento dado às universidades privadas decorre de elas se adaptarem muito mais facilmente às novas condições e imperativos” (2007 p. 20). Neste novo contexto, os alunos passam a ser disputados, resultando em dificuldades relacionadas à saúde financeira e da manutenção da qualidade da oferta do tripé universitário, inscritos no ensino, pesquisa e extensão. Passando assim a sentir uma pressão institucional com a emergência de novos critérios de eficácia e de responsabilidade social.

Dentro deste modelo comunitário de universidade, se estabelece um ambiente que apesar das pressões do mercado e de conquista dos resultados econômicos mínimos, mantém heroicamente a forma de gestão realizada coletivamente na forma de colegiados, onde os próprios professores são também os gestores da universidade. A Reitoria e as coordenações são escolhidas na forma de eleição, vigorando o princípio democrático na escolha dos representantes que irão gerir os cursos e a própria universidade. Além disso, existe uma relação muito próxima entre os anseios da comunidade e as discussões no interior da universidade.

Com a possibilidade de maior problematização e de um maior espaço para discussões internas sobre os significados envolvidos numa identidade comunitária, apresento brevemente a experiência de gestão realizada no interior de um setor estratégico chamado SAES – Serviço de Atendimento aos Estudantes, através da gestão de dois projetos de extensão, para posteriormente problematizar seus limites e possibilidades.

SETOR DE ATENÇÃO AO ESTUDANTE, A EXPERIÊNCIA DE GESTÃO DENTRO DE UMA CONCEPÇÃO EMANCIPADORA DE EXTENSÃO

O Setor de Atenção ao Estudante (SAES) existe há mais de 20 anos na Universidade de Passo Fundo. Possui ao longo da sua história o compromisso de atender às necessidades da comunidade acadêmica, principalmente no que diz respeito à busca pela garantia de acesso, acessibilidade e permanência dos estudantes no ensino superior. No ano de 2010 o setor passou por uma profunda reformulação, e desde então se constitui como um espaço de mediação e escuta e, principalmente, um local de acolhimento das diversas demandas internas da universidade.

O SAES é constituído por uma equipe multiprofissional, constituída por psicólogos, psicopedagogos, psiquiatra, tradutores/intérpretes de libras, especialistas em acessibilidade e em tecnologia assistiva, sociólogo, além de auxiliares para a mobilidade e adaptação de materiais. Futuramente contará também com profissionais da área da informática e tecnologia, para a produção de tecnologias e aplicativos próprios e voltados para demandas locais. O setor e grande parte dos projetos são geridos por professores da instituição e parte destes, por profissionais técnicos qualificados.

O setor conta hoje com um conjunto de serviços totalmente gratuitos, que em grande medida, objetiva garantir a inclusão e a permanência dos alunos. Entre eles, destacamos: Tecnologia Assistiva; Atendimento e Acompanhamento Psicopedagógico e Psicológico; Projeto de Orientação Profissional/Educacional na Trajetória Acadêmica; Projeto Rodas de Conversa; Programa Grupos de Estudo e Projeto Aluno Apoiador; e um conjunto de Projetos de inclusão e assistência educacional especializada para o atendimento de alunos com deficiência, seguindo normativas legalmente definidas (BRASIL, 1999). Este último começa no acompanhamento que vai desde a primeira vez em que um aluno com deficiência ingressa na universidade, recebendo o acompanhamento de profissionais que realizam a condução deste aluno no interior do Campus e no atendimento específico durante o vestibular.

Dentro desse amplo conjunto de atividades e projetos realizados pelo SAES, gostaria neste artigo de compartilhar a experiência de coordenação que realizei em dois destes projetos, inseridos na modalidade de extensão, chamados: Projeto Grupos de Estudo¹⁰ e o Projeto Aluno Apoiador durante o período de 2014-2015. Gostaria inicialmente de, em linhas gerais, explicar os objetivos envolvidos destes dois projetos e posteriormente um maior detalhamento das modificações realizadas dentro dos desafios propostos por Boaventura de Sousa Santos e a seu ideal de modelo-utópico de universidade.

Retomamos então a proposta de Boaventura (2007), problematizando a contribuição dos três pilares fundamentais do ensino universitário, ou seja, *Ensino, Pesquisa e Extensão*, para pensar uma experiência desenvolvida na Universidade de Passo Fundo. Desejo ressaltar que a gestão deste projeto possui características democráticas e comunitárias já presentes em muitos outros setores da própria universidade, esses elementos já existiam, mas foram, talvez, mais

¹⁰ Anteriormente chamado de Aulas de reforço, e por último de Aulas de Apoio, foi passando gradativamente por um conjunto de mudanças internas, que resultou em um projeto rebatizado de Grupos de Estudo.

radicalizados nestas duas experiências extensionistas. O resgate de uma identidade comunitária emerge diretamente em práticas que permitam a realização de novas experiências emancipatórias.

O POTENCIAL DA EXTENSÃO: CONQUISTAS NA MANUTENÇÃO DO NOVO PERFIL DE ALUNOS INGRESSANTES

O Projeto Aluno Apoiador (PAA) constitui um projeto de extensão que seleciona alunos¹¹ e professores¹², com perfis que atendam a disposição do número de vagas segundo as necessidades e demandas apresentadas internamente. Os professores e os alunos são selecionados por meio de edital e integram, em grande medida¹³, o programa chamado Grupos de Estudos que apresentaremos na sequência. O Aluno Apoiador tem como objetivo principal auxiliar outros alunos ingressantes que apresentam alguma dificuldade em uma ou mais disciplinas específicas do seu curso. O objetivo deste apoio não significa ministrar aulas, mas está inscrito na responsabilidade de compartilhar de dicas de estudos, formas de organização do tempo e principalmente no compartilhamento de formas de superar as dificuldades encontradas na disciplina ou matéria com necessidade de apoio.

Como professor de Sociologia da instituição desde o início de 2013, recebi o convite para assumir a coordenação destes dois projetos em uma reunião junto a Vice-Reitoria de Graduação no final deste mesmo ano. O grande desafio colocado seria o de protagonizar uma mudança efetiva nestes projetos, onde me foi dado autonomia e incentivo a inovação, principalmente na criação de mudanças capazes de gerar maior vitalidade aos projetos.

Ao longo desses quase três anos em que estive como coordenador, me aproximei da realidade vivida pelo SAES, levando em conta as propostas, dúvidas e contribuições que emergiam no interior das reuniões semanais do setor, contribuindo na escuta e no compartilhamento das dificuldades e soluções encontradas. Desta forma, as mudanças realizadas nestes dois projetos de extensão aqui relatados são de ordem coletiva. Ou seja, as modificações e os resultados criativos encontrados, são resultado direto de diálogos e sugestões de grande parte dos profissionais que formam o SAES. Neste período, apesar de estar como coordenador, as modificações que serão descritas não são méritos individuais, mas coletivos.

As principais mudanças foram: a gestão simplificada dos processos de solicitação de demandas e a realização das mesmas, diminuindo ações, e acelerando a criação dos grupos de estudos. Além disso, após a experiência de formulação e de implementação da seleção de alunos por meio de editais, recebemos um apoio crescente da própria instituição. Tivemos por um lado, a oportunidade de gerir os projetos no interior de um espaço organizacional de liberdade e autonomia, com uma gestão compartilhada e democraticamente conduzida com os colegas e funcionários do setor e por fim, o coroamento desta gestão, com o incremento no número de bolsas concedidas aos alunos apoiadores. Como resultado, conseguimos gradativamente, iniciar um processo que concedeu aos alunos o merecido protagonismo no atendimento aos grupos de estudos e apoio.

Este processo abriu a possibilidade dos estudantes despertarem para atividades que se conectam diretamente com seus conhecimentos acadêmicos dentro de sua área de formação auxilia na articulação de atividades de ensino, pesquisa e extensão, realizados no interior da Universidade de Passo Fundo, desde o início de sua trajetória formativa. Em linhas gerais, mais do que um diferencial de experiência formativa, esses projetos apontam para um novo caminho na construção de uma formação universitária com identidade comunitária. Esse processo revela uma forma emergente e muito específica de formação humana inscrita dentro de uma formação digna de ser chamada de *experiência educativa ampla de ensino superior*.

Os projetos Alunos Apoiadores e Grupos de Estudos contam com a possibilidade institucional de oferecer bolsa-auxílio oferecida pela própria universidade, Bolsa Extensão Aluno-Apoiador, que inclui o aluno na modalidade Aluno Apoiador bolsista (AAB). Em uma jornada semanal média de 8 horas, sendo que 4 horas são destinadas para o atendimento dos grupos de estudos e de outras 4 horas dedicadas à preparação, planejamento e avaliação das ações de apoio realizadas pelos alunos. Ao final de cada ano, os alunos apresentam um relatório de auto-avaliação dos apoios realizados

¹¹ Podemos destacar até o momento como critérios relevantes: pró-atividade, solidariedade no convívio com os colegas e que demonstram um alto aproveitamento de notas, presenças e participação nas aulas de disciplinas específicas. Esse perfil aos poucos foi sendo modificado, ao longo das experiências conseguidas com a própria gestão do projeto, percebemos neste último edital, que abrir a possibilidade de alunos voluntários, que podem não ter todos os requisitos, mas que demonstram outras qualidades nas atividades recebem a oportunidade de se vincular como bolsista ao projeto.

¹² O perfil do professor é específico, já que este professor precisa ter maior sensibilidade com as dificuldades dos alunos, de gostar de atender grupos menores e principalmente em estar disposto a escutar e elaborar formas de ajudar os grupos de formas distintas das aulas expositivas.

¹³ Ficando apenas uma pequena parte dos alunos selecionados, responsáveis pelo auxílio em outros projetos existentes no SAES.

Entre as distintas conquistas deste conjunto de reformulações que foram resumidamente apresentadas, se destaca o movimento de superação da dependência da figura do professor nos processos de construção de conhecimento, e consequentemente na geração de autonomia dos alunos frente ao desafio de aprender a aprender no espaço acadêmico. Os alunos acabam substituindo a relação de competitividade entre os colegas, para a aquisição de valores solidários que estão inscritos na própria construção do conhecimento científico. Os alunos passam a entender que a educação é mais que o aprendizado de conteúdos ou de conhecimentos técnicos, mas um processo que envolve relações humanas de construção de conhecimento.

Além disso, tivemos uma alta quantidade de alunos que apontaram para o desejo de continuar sua formação, realizando mestrado e doutorado. Estes descobriram durante a experiência de apoio, a vontade de se tornarem professores universitários. O que tem de mais rico nesta experiência extensionista, é a possibilidade de inserir no interior de projetos de extensão outras lutas importantes, somadas ao processo de curricularização dos projetos de extensão existentes no interior da universidade. Se pensarmos na possibilidade de envolver os próprios alunos na luta pela garantia da permanência de colegas que tiveram realidades formativas distintas, teremos a experiência comunitária escrevendo novas linhas no entendimento do que seja a extensão. Ou seja, alunos ingressantes que não tiveram acesso a uma educação de qualidade e/ou enfrentam dificuldades econômicas e de conhecimentos mínimos para acompanhar as aulas, são apoiados por colegas que estão coletivamente lutando pelo sucesso de seus pares. Esse processo faz da experiência de apoio um verdadeiro “mergulho”, ou melhor, de imersão na realidade educacional e social brasileira.

Assim, pensar sobre novas formas e possibilidades de enfrentar a atual conjuntura, significa reconhecer a necessidade de articular experiências novas que apontem para outros modelos de educação superior neste país. Para isso, nada melhor que as experiências formativas, educativas e pedagógicas inseridas dentro de desafios reais comunitários. A extensão que se responsabiliza pelos desafios da inclusão e da permanência dentro de uma concepção de universidade multi-cultural e multi-racial, consequentemente constrói os primeiros passos na conscientização que a universidade precisa representar a diversidade brasileira no seu corpo discente e docente. Este projeto, segundo Boaventura de Sousa Santos, precisa estar vinculado a um projeto de universidade, pautado pela democratização desta, onde afirma que, “este projeto de país tem de resultar de um amplo contrato político e social desdobrado em vários contratos sectoriais, sendo um deles o contrato educacional e, dentro dele, o contrato da universidade como bem público” (SANTOS, 2007 p. 39)

CONCLUSÃO

O principal ponto que gostaria de resgatar agora, é o compromisso público e comunitário, de inclusão de grupos sociais e seus saberes no protagonismo de uma nova universidade que a Universidade de Passo Fundo se inscreve. Segundo constata Boaventura, ao falar da reconquista por legitimidade, é necessário uma ação de um conjunto de áreas que fazem a universidade, ou seja, *acesso; extensão; pesquisa-ação; ecologia de saberes; universidade e escola pública*. Destes, escolhemos aqui relatar o papel que a extensão possui, na luta pelo acesso e permanência dos alunos, pelo caminho do protagonismo dos próprios alunos e futuros docentes. Esse tipo de conhecimento, ao contrário da lógica dominante, não pode ser transformado em mercadoria ou, nas palavras de Boaventura de Souza Santos “conhecimento economicamente útil, isto é, comercializável” (2007 p. 31).

As universidades comunitárias estão hoje, apesar de suas dificuldades financeiras e pressões externas de mercado, com a possibilidade de disputar com universidades públicas, editais e projetos de fomento em pesquisa e extensão, o que fortalece seu sentido público. Além disso, existe um contexto que permite reinventar suas práticas na gestão do ensino, pesquisa e extensão. É na construção de ações pautadas pelo resgate dos valores comunitários que originaram estas universidades comunitárias, combinados com valores democráticos e emancipatórios que, sem dúvida, teríamos uma das principais bandeiras de luta por uma identidade comunitária. Se experiências como essas que compartilhamos aqui, tenham essencialmente o potencial de atender as necessidades emergentes inscritas na atual conjuntura vivida na educação superior brasileira, isso se constrói, segundo Santos, como uma prática de resistência, ou seja:

a resistência tem de envolver a promoção de alternativas de pesquisa, de formação, de extensão e de organização para a democratização do bem público universitário, ou para o contributo específico da universidade na definição e solução colectivas dos problemas sociais, nacionais e globais (SANTOS, 2007 p.44).

Acreditamos que a publicização das práticas extensionistas, promova um tipo de globalização solidária das experiências universitárias emergentes, pautando novas práticas capazes de construir coletivamente práticas conta-hegemônicas na identidade das universidades brasileiras, responsabilizando-as socialmente por suas práticas. Nas palavras de Santos, significa “enfrentar o novo com o novo” (2007 p.44). Se fossemos complementar a frase que dá título ao presente artigo, afirmaríamos que: Se desejamos pintar a universidade com as cores do povo, que esta seja pintada pelo protagonismo dos próprios alunos, que utilizarão como pincel suas próprias mãos e mentes extensionistas, em uma tela que não nunca esteve vazia, mas se encontrava dominada pela monocromática cor branca da nossa elite brasileira.

BIBLIOGRAFIA:

- ANTUNES, Ricardo. Os Sentidos do Trabalho: Ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho. Coimbra: CES/Alameda, 2013
- ARAÚJO, Neiva Cristina de, Universidades Comunitárias como propulsoras da Efetivação dos Direitos Humanos. Direito em Debate. **Revista do Departamento de Ciências Jurídicas e Sociais da Unijuí**, Ano XIX, n.33 e 34, Jan-Jun/Jul. Dez. 2010.
- BOURDIEU, Pierre. **A distinção**: Crítica social do julgamento. Porto Alegre: Zouk, 2007.
- BRASIL, Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988 292p.
- BRASIL. Decreto Lei n. 3298 de 1999. Regulamenta a Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 21 dez. 1999.
- INEP, (<http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior/evolucao-1980-a-2007> - Acesso em 31 de março de 2015)
- LONGHI, Solange M. Universidade e conhecimento: ainda um espaço de reflexão e de possibilidades. In: DAL
- BOSCO, C. A. et al (orgs.) **Filosofia e pedagogia: aspectos históricos e temáticos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. p.354 –366.
- LONGHI, Solange M.; BOTH, Agostinho. Universidade de Passo Fundo: modos de ser universidade - comunitária, por que não? In: SCHMIDT, João P. (org.) **Instituições Comunitárias: instituições públicas não-estatais**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009, p. 283-289.
- NCES - **Digest of Education Statistics** 2010, Tab 406 (em http://nces.ed.gov/programs/digest/d10/tables/dt10_406.asp acesso em 31 de março de 2015 (NCES, 2010)
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI**: para uma reformedemocrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2011, 3ª Ed. SEVERINO, Metodologia do Trabalho Científico. São Paulo, Cortez, 2007.
- SCHMIDT, João Pedro (ORG) **Instituições Comunitárias**: Instituições públicas não-estatais, Santa Cruz do Sul, EDUNISC, 2009.
- SOUZA, Jessé. **Ralé brasileira**: quem é e como vive / Jessé Souza ; colaboradores André Grillo ... [et al.] — Belo Horizonte : Editora UFMG, 2009.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2000.
- SOUZA, Jessé. **A construção social da subsidiária**: para uma sociologia política da modernidade periférica, 2 Ed. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2012.

Eixo **Temático V**
Educação, Trabalho e Sociedade

SABERES ORIENTADORES DA PRÁTICA DOCENTE NA UNIVERSIDADE

Raimunda Maria da Cunha Ribeiro

Universidade Estadual do Piauí

E-mail: raicirbeiro@ig.com.br

Comunicação-Eixo5

RESUMO

O objetivo deste estudo implica em compreender em que consiste os saberes docentes e de que forma estes influenciam a prática pedagógica. A questão orientadora foi: como o professor universitário define os saberes e como se orienta para estruturar sua prática docente? A metodologia foi qualitativa e a técnica de coleta foi um guia com opções de resposta e espaço para justificar a opção escolhida. Os participantes foram 06 professores de instituições de ensino superior. A pesquisa teórica nos permitiu a compreensão dos conceitos de saberes docentes e suas implicações na prática profissional. A pesquisa empírica nos permitiu o exercício da reflexão sobre o fazer pedagógico dos participantes. Palavras-chave: saberes docentes; prática docente; universidade.

INTRODUÇÃO

Entendemos que o exercício profissional do professor universitário não se resume à tarefa do ensino, por isso implica mais que conhecimentos pedagógicos, específicos da docência. É preciso reconhecermos que outros saberes e outras competências, nesta seara, são de fundamental importância para bom exercício da prática docente do professor na universidade. Rios (2001), quando trata sobre competências profissionais, as cita pelo menos três dimensões: competência técnica: traduz o domínio da ciência, do conhecimento sobre a matéria; competência pedagógica: diz respeito aos saberes próprios da prática em sala de aula; competência político-social: significa a atuação do profissional enquanto ser político na construção de um mundo mais humano.

Tardif (2002), ao tratar acerca do saber docente o define como um saber social: porque é partilhado por todo um grupo de agentes que possuem uma formação comum, trabalham numa mesma organização e estão sujeitos, por causa da estrutura coletiva, a condicionamentos e recursos compatíveis; porque sua posse e utilização repousam sobre todo um sistema que vem garantir a sua legitimidade e orientar sua definição e utilização; porque seus próprios objetos são objetos sociais. Na perspectiva de considerar os saberes docentes tomamos como base teórica outros autores: Freire (1996), Rios (2001), Gauthier et al (1998), Bombassaro (1992), Furió (1994), Pimenta (2002), Porlán et al (1997), Borges (1978).

A questão que serviu de orientação neste estudo foi: como o professor universitário define os saberes e como se orienta para estruturar sua prática docente? Assim, o objetivo nos remete a compreender em que consiste os saberes de professores universitários e de que forma tais saberes influenciam a prática pedagógica do professor no processo de formação de profissionais socialmente responsáveis e tecnicamente qualificados.

Os sujeitos participantes desta pesquisa foram 06 professores de ensino superior, formados em: Pedagogia, Letras, Direito, Computação, Biologia, Administração. Vale lembrar que todos os professores participantes são do campo da graduação, nenhum está vinculado a programa de pós-graduação.

A pesquisa se desenvolveu com base em entrevista estruturada, em formulário, o qual continha a questão, seguida de 05 opções de resposta. Ao professor era dada a possibilidade de escolher uma das opções, aquela que ele considerasse mais adequada para responder o que estava sendo perguntado. Ao final de cada quadro, havia o espaço para o participante justificar a sua escolha.

Foram utilizados três quadros no formulário: o primeiro tratou das definições da expressão “saberes docentes”; o segundo quadro teve como objetivo identificar as respostas sobre os “saberes orientadores da prática docente”; o terceiro tratou de saber acerca das definições de “ser professor”.

CONSIDERAÇÕES SOBRE SABERES DOCENTES

Ao longo de suas carreiras, os professores se apoiam em saberes variados que, em certa medida, correspondem ao conhecimento da disciplina, das teorias e concepções científicas acerca da matéria a ser ensinada, das políticas

educacionais que delineiam a estrutura e funcionamento da educação e do ensino, da prática docente que direciona seu fazer e seu saber-fazer. Em uma perspectiva filosófica, nos apoiamos em trabalhos de Furió (1994), Bombassaro (1992) e Foucault (2010) para introduzirmos o termo “saber”. Existem dois modos de interpretação do uso da palavra saber. O primeiro está ligado à crença, já que saber implica em crer. No segundo, a expressão “saber” está relacionada ao poder (BOMBASSARO, 1992). O saber está, de algum modo, relacionado ao poder e quanto a esta questão nos embasamos em Foucault (2010), que argumenta que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder. Em outra análise, Furió (1994), ao tratar da questão do saber, o separa em três segmentos: declarativo, processual, explicativo. O saber declarativo é também chamado descritivo; o saber processual é relativo às habilidades que dominamos; o saber explicativo implica no domínio de teorias que dão significado e profundidade aos dois tipos de conhecimento anteriores.

O saber é sempre o saber de alguém que trabalha com alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. É nesta perspectiva que Tardif (2002) define o saber dos professores, como sendo um saber deles, ao tempo em que está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com sua experiência de vida e com sua história profissional, com suas relações com os alunos em sala de aula e com outros atores escolares na instituição. Por esta razão, o saber dos professores é um saber social. Freire (1996) reconhece que, por ser um saber social, é na convivência com os alunos e na postura aberta de se assumir como sujeito histórico e cultural, que o professor se propõe ao ato de conhecer e assim, poder falar de respeito, de autonomia e de dignidade. Porlán, Riviero, Pozo (1997) consideram o saber como resultado da combinação de quatro componentes: acadêmicos, experiência, rotinas e roteiros de ação.

No sentido de entender a dinâmica e o movimento com que estão postos os saberes docentes, Tradif (2002) nos propõe a refletir sobre elementos que implicam nestes saberes, que, ele nomeia de fios condutores: o saber dos professores deve ser compreendido em íntima relação com o trabalho deles na escola e na sala de aula; é um saber plural, compósito, heterogêneo, porque envolve no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos; é também temporal, uma vez que é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional; são saberes oriundos da experiência profissional. Se o saber é plural e social como defende Tardif (2002), são válidas e pertinentes as ideias de Zabalza (2004), de que o ensino é uma atividade interativa realizada com determinados sujeitos e, por isso, demanda reprofissionalização do docente, o que implica, constante busca de novos conhecimentos e de novos saberes.

Um dos aspectos a serem considerados por Cunha (2006) na teia deste debate, refere-se à formação do professor universitário. Para a autora, a formação do professor universitário tem sido entendida, por força da tradição e ratificada pela legislação, como atinente quase que exclusivamente aos saberes do conteúdo de ensino. Sendo a docência uma ação humana, ela é também histórica e cultural, ou seja, está imbricada numa teia de significados que constituem os sujeitos. Zabalza (2004) nos chama a atenção para a realidade do professor na universidade, que, no contexto da docência, é, em certa medida, convocado para além do ensino, a fazer pesquisa, extensão e ainda, exercer cargos na área da gestão.

De acordo com Tardif (2002) Gauthier et al (1998), Pimenta (2002) e Borges (1978), assim podemos descrever as diversas modalidades de saberes docentes.

SABERES	Formação	O conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores.
	Pedagógicos	O saber da ação pedagógica é o saber experiencial do professor a partir do momento em que se torna público, testado através das pesquisas realizadas em sala de aula
	Disciplinares	O saber disciplinar refere-se aos saberes produzidos pelos pesquisadores e cientistas nas diversas disciplinas científicas.
	Curriculares	O saber curricular diz respeito à natureza do saber dos professores em seu contexto de ensino, tendo em vista que os programas escolares não são produzidos pelos professores, mas por outros agentes.
	Experiência	Saberes experienciais são desenvolvidos pelos próprios professores no exercício da sua prática, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento do seu meio.
	Conhecimento	São os saberes referidos à formação em áreas específicas. Para falar de saberes do conhecimento, é necessário falar sobre dados, porque o conhecimento é uma mistura de códigos e informações, e o resultado do processo de manipulação desses dados.
	Ciências da Educação	São conhecimentos profissionais que, embora não auxiliem diretamente no ato de ensinar, fornecem noções sobre o sistema escolar, sobre a evolução da própria profissão e sobre o desenvolvimento educacional em geral.
	Tradição pedagógica	É designado o saber dar aulas. Para cada pessoa existe uma representação de escola, de professor, de sala de aula, que foi determinada antes de qualquer curso de formação de professores.
	Atitudinal	Os saberes atitudinais são os conhecimentos da vivência do ser com o mundo que nos rodeia.
	Crítico contextual	Para o ensino, o profissional da educação deve conhecer o seu entorno de trabalho, o contexto local, regional e mundial, incluindo os saberes culturais juntamente com os pessoais como sendo adquiridos fora da profissão.
	Humano	Refere ao conhecimento humano, expressão usada para toda a experiência humana adquirida até o momento. É a soma de todos os pensamentos, criações e invenções da mente humana.

Fonte: Elaboração da Autora com base em Tardif (2002) Gauthier et al (1998), Pimenta (2002) e Borges (1978)

O professor vai adquirindo conhecimentos, articulando os mais diversos tipos de saberes, assim como, desenvolvendo e aperfeiçoando determinadas competências que auxiliarão no exercício de sua ação docente. O professor profissional pode ser definido como pessoa autêntica, dotada de competências específicas e especializadas, que sabe utilizá-las em qualquer situação da sua prática (PERRENOUD et al, 2001). É indispensável para o professor uma formação profissional que articule teoria e prática, saberes construídos na vida profissional e pessoal que o ajudem a responder às diferentes demandas das situações de trabalho.

SABERES DOCENTES: O QUE DIZEM OS PROFESSORES

Nesta seção serão apresentados os dados da pesquisa empírica, resultados da aplicação dos formulários, contendo três questões básicas: definição de saberes docentes, saberes orientadores da prática docente, definição de professores.

1. Definição da expressão “saberes docentes”

Opções	Nº de menções
Saberes pessoais dos professores	00
Saberes provenientes da formação escolar anterior	00
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	01
Saberes provenientes dos programas e livros usados no trabalho	00
Saberes provenientes da própria experiência, na profissão, na sala de aula e na universidade.	05
TOTAL	06

Fonte: Pesquisa de campo – aplicação do formulário.

Um dos participantes justificou a sua escolha para definir que saberes docentes são provenientes da formação profissional para o magistério: “são conhecimentos sobre a prática pedagógica indispensáveis para que o profissional obtenha êxito em transmitir os conhecimentos de sua área de formação” (P 03).

Na esteira deste entendimento, nos apoiamos em Tardif (2002), que defende a ideia de que os saberes docentes são provenientes da formação profissional. Significa dizer que o saber dos professores é plural, temporal e politicamente construídos e adquiridos.

Os demais participantes mencionaram outras categorias: saberes docentes são provenientes da própria experiência. “Conta-se a experiência de sala de aula associado aos conteúdos sistematizados da universidade” (P 01). “São adquiridos com a experiência, os quais, somados aos conhecimentos da formação vão aquilatar à sua performance e enriquecer às suas atividades docentes” (P 02). “Abrangem duas dimensões: a formação teórico-científica e a formação pedagógica, visando à preparação profissional para a docência” (P 04). “Os saberes provenientes da própria experiência, na profissão, na sala de aula e na universidade” (P 05). “Além de incluir o domínio de teorias e concepções educacionais, também envolve os conhecimentos adquiridos na prática” (P 06).

Os professores concordam que os saberes docentes são os provenientes da própria experiência em sala de aula, no exercício do fazer pedagógico, sem contudo, abrirem mão da dimensão teórico-científica inerente ao processo de formação. Nóvoa (2002), ao fazer uma análise sobre a formação do professor e os saberes necessários à sua profissionalização, nos remete à reflexão de que o professor é pessoa, para que, dessa forma, não esqueçamos que a dimensão pessoal é tão significativa quanto a pedagógica. As escolhas e as justificativas dos professores participantes evidenciam certo grau de concordância acerca do entendimento do que significa a expressão “saberes docentes”, remetendo ao fato de que estes são os saberes que envolvem a experiência, a prática e a formação na universidade.

2. Saberes orientadores da prática docente

Opções	Nº de menções
Os saberes da(s) disciplinas(s)	00
Os saberes do campo da formação profissional	02
Os saberes do campo da educação	01
Os saberes da experiência	00
Os saberes da ação pedagógica	03
TOTAL	06

Fonte: Pesquisa de campo – aplicação do formulário.

Cada professor tem sua própria estratégia de organização de sua prática docente, muito provavelmente, a partir do ponto de vista dos objetivos da disciplina ministrada. Dentre os saberes elencados como opções de escolha designadas para os professores sujeitos deste estudo, duas não foram contempladas como sendo a que melhor define, estrutura e orienta a prática docente: “os saberes da(s) disciplinas(s)” e “os saberes da experiência”. As opções escolhidas foram: “saberes do campo da formação profissional”; “saberes do campo da educação”; “saberes da ação pedagógica”. Seguem as justificativas nos excertos:

“Acredito que a minha prática docente se compõe de formação profissional e das experiências vividas. Assim, o conjunto de saberes são os do campo da educação” (P01). Aqui, o professor considera que os saberes da educação são aqueles que se manifestam a partir de duas lógicas: a formação profissional e as experiências vividas. Ao que parece, este professor mantém, em certa medida, uma coerência em relação ao questionamento anterior, ao reconhecer que os saberes docentes são os saberes provenientes da prática, somados aos da formação profissional. Percebemos que um dos professores justifica sua escolha a partir do ponto de vista pessoal: “A minha prática docente é definida, estruturada e orientada pela minha formação profissional, a qual me concedeu o conhecimento basilar para estruturar os saberes para reflexão e prática” (P 02). A formação a que o respondente se refere não é necessariamente a formação para a docência universitária, mas a formação em relação ao exercício de sua própria profissão.

Os demais participantes apontaram a categoria “saberes da ação pedagógica” como sendo a designada a definir, estruturar e orientar a prática docente. “Mais que transmitir os conhecimentos da Biologia, procuro despertar no aluno o interesse de ele próprio superar suas limitações e construir seu próprio conhecimento” (P 03). “O professor é o orientador, é o organizador e, mais evidente ainda, o professor é o motivador da aprendizagem significativa (P 06). Frente a isso, evidenciamos os saberes da ação didática presentes no exercício diário desses professores.

Sob o ponto de vista de alguns professores participantes, os saberes orientadores da prática docente estão relacionados à visão científica da disciplina e do curso aliada à visão de mundo tanto do professor quanto do aluno. Na perspectiva da formação do sujeito, Cabanas (2002) considera importante ressaltar as dimensões necessárias ao fazer pedagógico, no sentido de provocar a formação ideal, a partir da: dimensão intelectual; compreensão do mundo e de si mesmo; formação como manifestação na vida inteira do indivíduo; perspectiva ética.

3. Definição de professor

Opções	Nº de menções
É um profissional que detém saberes de variadas matizes sobre a educação e tem como função principal educar crianças e jovens.	00
É aquele que educa, o qual, conseqüentemente, precisa saber educar, precisa aprender, precisa ser formado, precisa ser educado para ser educador, precisa dominar os saberes implicados na ação de educar.	01
Pessoas que possuem saberes sociais e saberes pedagógicos, portanto, saberes docentes, profissionais.	02
Alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver uma saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos.	03
O professor é o profissional que se dedica à atividade de, intencionalmente, criar condições de desenvolvimento de condutas desejáveis, seja do ponto de vista do indivíduo seja do ponto de vista do agrupamento humano.	00
TOTAL	06

Fonte: Pesquisa de campo – aplicação do formulário.

Professor é aquele que educa. “Optei por esta definição, pois ela é a que melhor define o professor, quando o conhecimento está disponível para a maioria que tem acesso à rede mundial de computadores. Deve ser antes de tudo um provocador, estimulando o aluno a construir seu próprio conhecimento” (P 03).

Ser professor, neste caso, implica formar o aluno na perspectiva do sujeito, um ser pensante, crítico e político. “É um profissional, capaz de continuar aprendendo. Um cidadão responsável e participativo, integrado bem informado sobre a sociedade em que vive. E que esteja atento para as novas formas de linguagem” (P 05). “O docente é um profissional que atua com intencionalidade social, ou seja, para provocar a reflexão e mudança no mundo ao seu redor” (P 06).

A partir das falas, podemos identificar algumas características, as quais definem o professor universitário: profissional que precisa continuar aprendendo; cidadão, e como tal, participativo e responsável; profissional, cuja ação se baseia na intencionalidade social. Freire (1982) defende o compromisso do professor como um ato político, assim como a ação de educar, baseada no significado da emancipação do sujeito. Freire ainda condiciona a existência do compromisso verdadeiro, ao engajamento do homem com a realidade que o circunda.

Os participantes que escolheram a categoria referente a “saberes sociais e saberes pedagógicos”, justificam suas escolhas demonstradas nos seguintes excertos: “Um professor associa teoria e prática. Completa a sua prática levando em conta o cotidiano da aula” (P 01). “Entendo que o professor deve possuir vasto conhecimento para auxiliar na formação dos alunos com seu acervo e experiência, aliando teoria e prática com a segurança de profissional preparado” (P 02). “A mediação da relação cognoscitiva entre o aluno e as maestrias do ensino. Ensinar e aprender são duas facetas do mesmo processo, que se realiza em torno das matérias de ensino sob a direção do professor” (P 04). Percebemos, nas falas dos sujeitos, a definição de ser professor a partir do alinhamento da teoria com a prática.

Masetto (2003), em se tratando das competências do professor universitário, discute e defende a necessidade de profissionalismo desse profissional. Ele argumenta que a ação docente, professor e aluno precisam priorizar a capacidade de pensar, de criar e de valorizar não apenas os aspectos cognitivos, mas, sobretudo, os aspectos relacionados aos valores, capacidade de adaptação e de convívio em grupos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A nossa ideia neste estudo foi compreender em que consiste os saberes de professores universitários e de que forma tais saberes influenciam a prática pedagógica do professor no processo de formação de profissionais. Por um lado, a pesquisa teórica nos permitiu a compreensão dos conceitos de saberes docentes e suas implicações na prática profissional. Por outro lado, a pesquisa empírica nos permitiu o exercício da reflexão sobre saberes docentes e a prática pedagógica dos participantes.

Os saberes docentes estão qualificados em múltiplas dimensões, visto que os autores, mesmo se aproximando sobre o que seja saberes docentes, os definem sob variados conceitos e perspectivas. O mergulho no referencial conceitual nos permitiu compreender a dimensão e a complexidade dos conceitos de saberes docentes.

A pesquisa empírica nos permitiu compreender os significados dos conceitos de saberes docentes e como os saberes dos professores podem influenciar em sua prática de sala de aula, e também, nas demais atividades do exercício profissional do professor universitário.

Em linhas gerais, os saberes docentes são os provenientes de sua existência e de sua experiência de sala de aula, bem como a relação que constrói com o aluno, somados aos saberes da formação profissional.

Quando tratamos dos saberes orientadores da prática docente, os professores tiveram opiniões divididas, porém, não discordantes totalmente. Em linhas gerais, tais saberes os orientam na prática docente a partir da visão científica da disciplina aliada à visão de mundo; são saberes que sejam capazes de promover a aprendizagem; são saberes de ordem pessoal e profissional.

Outro aspecto que merece consideração está relacionado à definição de “ser professor”, o qual nos foi apresentada sob opiniões diversificadas. Para os professores da pesquisa, ser professor parte do seguinte entendimento: é aquele que, mais que disponibilizar conhecimento, seja capaz de formar o sujeito; é um profissional provocador da aprendizagem, que questiona seus alunos e os permitem a descoberta; precisa ser responsável e participativo em seu campo de atuação; trabalhar numa intencionalidade social, no sentido de provocar reflexão sobre o mundo em que vive; é capaz de instrumentalizar saberes múltiplos (profissionais, pedagógicos e técnicos); precisa saber associar a teoria à prática.

Enfim, foi uma pesquisa que nos levou à reflexão sobre nosso exercício diário como professor universitário. Sentimos a necessidade de voltarmos constantemente como exercício profissional, ao estudo das teorias educacionais; precisamos do entendimento sobre as competências do professor, sobre suas habilidades em sala de aula, seu conhecimento sobre pesquisa, ensino, extensão e gestão universitária. Este tema não se esgota aqui, mas nos instiga a ir mais longe, para compreendermos mais sobre os saberes docentes e suas implicações no fazer diário tanto em sala de aula quanto fora dela; compreender a universidade e seu papel na formação de novos profissionais; e em que nosso trabalho possa estar contribuindo para o desenvolvimento social, cultural, econômico e político local e nacional.

REFERÊNCIAS

- BOMBASSARO, Luiz Carlos. **As Fronteiras da Epistemologia: como se produz o conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 1992.
- BORGES, Cecília Maria Ferreira. **O Professor de Educação física e a Construção do Saber**. Campinas, SP: Papirus, 1998.
- CABANAS, José Maria Quintana. **Teoria da educação: concepção antinômica da educação**. Porto-PT: ASA, 2002.
- CUNHA, Maria Isabel da. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11 n. 32 maio/ago. 2006, p. 258-371.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Editora Loyola, 2010.
- FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FURIÓ, Carles. J. Tendencias actuales en la formación del profesorado de ciencias. **Enseñanza de las Ciencias**, 12 (2), 1994, p.188-199
- GAUTHIER, Clermont et.al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Coleção Fronteiras da Educação. Ijuí: Editora Unijuí, 1998.
- MASETTO, Marcos Tarcísio. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.
- NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.
- PERRENOUD, Philipe et al. **Formando Professores Profissionais: Quais Estratégias? Quais Competências?**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo. Cortez, 2000.

PORLÁN, Ariza; RIVIERO, Garcia; MARTÍN, del Pozo. Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: teoría, métodos e instrumentos. **Enseñanza de las Ciencias**, 1997, 15 (2), 155-171

RIOS, Terezinha Azêredo. Ética e Competência. São Paulo, Cortez, 2001.

TARDIF, M.; LESSARD & LAHAYE. **Os professores face ao saber: Esboço de uma problemática do saber docente**. Teoria & Educação n° 4, Porto Alegre: Pannônica, 1991.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Tradução Francisco Pereira de Lima. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 2002.

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

EDUCAÇÃO MÉDICA: PROJETO PEDAGÓGICO INOVADOR E O IMAGINÁRIO VIGENTE SOBRE A FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Maria Conceição de Oliveira (UFFS) mcoliveira 14@gmail.com
 Izabella Barison Matos (UFFS) izabmatos@gmail.com

Eixo temático: 5. Educação, trabalho e sociedade
Categoria: Comunicação Oral

RESUMO

Reflexões sobre inovações na educação médica em universidade federal. São descritos percursos pedagógicos locais como distintas práticas no itinerário formativo dos futuros médicos, exigido pelas normatizações legais e pelas tendências contemporâneas. O entendimento sobre inovação refere-se à forma como a universidade vem se relacionando com o SUS, estudantes e comunidade. O objetivo é descrever sobre o que vem sendo praticado, no cotidiano acadêmico e dos serviços, explicitando mecanismos que operacionalizam elementos da formação recomendada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais. Projetos Pedagógicos de Cursos inovadores exigem vigilância permanente, pois o imaginário vigente na sociedade, na corporação médica e na academia, pode dificultar o potencial de mudança pretendido.

Palavras-Chave: Formação médica; SUS; inovação; protagonismo; Diretrizes Curriculares Nacionais.

DISTINTAS PRÁTICAS: PERCURSOS PEDAGÓGICOS LOCAIS NA FORMAÇÃO MÉDICA

Este relato apresenta reflexões sobre algumas inovações no processo de implantação da graduação em Medicina, na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus* Chapecó (SC). Algumas dessas inovações são: imersões semanais discentes em oito Centros de Saúde da Família (CSF) da Secretaria de Saúde do Município de Chapecó (SESAU); elaboração e desenvolvimento de projetos de pesquisa, desde a primeira fase; elaboração de portfólio reflexivo como instrumento de gestão do curso; carga horária de seis créditos para Saúde Coletiva, nas oito fases; estreita interação com gestores municipais em parcerias no ensino, na pesquisa e na extensão; concurso público com perfil docente diferenciado e de 40 horas Dedicação Exclusiva (DE) para maioria das vagas; coordenação do curso com 40 horas DE e formação em Medicina de Família e Comunidade; Educação Permanente ofertada quinzenalmente para todos os docentes; elaboração conjunta, com profissionais de saúde do SUS, de projeto de mestrado profissional em Gestão e Educação em Saúde, além de projetos de residências.

A primeira turma, com 40 vagas, iniciou em 2015, no contexto do plano de expansão de vagas de graduação em Medicina, que passou a integrar o Programa Mais Médicos (PMM), o qual, além da ampliação de vagas, contempla a expansão da oferta de médicos¹, o que gerou expectativas positivas de gestores e comunidade em geral. Ferla², ao explicar o PMM, diz que para além do provimento de profissionais, o Programa é um intercâmbio e desenvolvimento do trabalho em saúde assemelhando-se ao Ciência sem Fronteiras, com fluxo ao contrário. Trata-se de uma estratégia governamental para, de forma orientada, proporcionar expansão do ensino médico, assegurando sua interiorização pelo Brasil³. Tal processo é acompanhado periodicamente pelo Ministério da Educação que conta com a participação do Ministério da Saúde. Isso se dá pela Comissão de Acompanhamento e Monitoramento de Escolas Médicas (CAMEM), instituída no âmbito da Secretaria de Educação Superior (SESu)³. Na UFFS, *Campus* Chapecó, estão previstas duas visitas semestrais da CAMEM, tendo sido a primeira realizada em março de 2016.

Iniciativas ou dispositivos que se configuram não como “boas práticas”, mas como “distintas práticas” na formação médica, estão sendo empreendidos. Nos termos de Ceccim⁴, essas referem-se a “percursos pedagógicos locais”, cujo objetivo é proporcionar visibilidade das ações e atividades em marcha, vistas por nós como potência na formação médica. Diríamos que é uma aproximação às proposições do Contrato Organizativo de Ação Pública de Ensino-Saúde (COAPES)¹. Muito tem sido feito e publicado sobre a educação médica e as inovações na formação. Mas, qual o entendimento sobre inovação? Para nós, é a forma como a academia/universidade vem se relacionando com os serviços/a

rede de atenção, por meio de laços construídos pela amizade e coleguismo, por exemplo, como explicitam Kreutz e Ceccim⁵. O destaque apresentado nestes parágrafos é o que vem sendo feito na perspectiva docente, da gestão do curso, do estudante, da parceria com a Atenção Básica.

Tendo em vista que “sistemas e serviços de saúde são processos que lidam com criatividade e novidade”⁵; que práticas locais podem ser diferentes das desenhadas pela gestão central; que apostas, disputas de interesse, jogos de força, instituições, culturas e atores configuram novas formas de aprender e de ensinar, podemos tirar algum proveito disso tudo. O imaginário vigente na sociedade, na corporação médica e na comunidade acadêmica pode boicotar o potencial de mudança na formação médica. Da mesma forma, entendemos que não bastam apenas Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) inovadores, pois precisam ser criados mecanismos que operacionalizem elementos da formação recomendada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN)⁶.

Quais seriam esses mecanismos? Eles podem ser traduzidos em iniciativas como: criação e recriação de dispositivos pedagógicos de inserção discente e docente em contextos complexos da sociedade, proporcionando mais do que um olhar instrumental, estimulando o protagonismo do itinerário formativo e desejável apropriação do SUS; criação de cultura de Educação Permanente do corpo docente e dos profissionais de saúde da Atenção Básica; delineamento do perfil docente, sintonizado com o PPC, em editais de concursos públicos; manutenção de forte parceria entre trabalho/serviço/sociedade, viabilizadora da formação em espaços do Sistema Único de Saúde (SUS); oferta de programas de residência integrada (médica e multiprofissional) e de mestrados e doutorados focados na potencialização da formação em saúde.

Para alguns autores⁷ conhecer os imaginários que permeiam a formação permite-nos apropriarmos da composição de saberes, dos perfis e dos ideais profissionais da coletividade envolvida. Ao se falar em imaginários na formação médica, não se trata apenas de seleção de conteúdos, inclusão de estágios, opção por métodos didático-pedagógicos, ou apresentação de propostas do ensino-aprendizagem, e sim da urgência em unir as razões e interesses públicos aos imaginários que se priorizam trabalhar na saúde⁷. É sobre tudo isso que queremos falar: do que se trata e de como estamos realizando tal experiência; ao mesmo tempo em que avaliamos o quanto, no nosso caso, é possível avançar no aporte que o sistema educacional **público federal** pode proporcionar à formação médica. Assim, descreveremos cada um dos mecanismos que perseguimos, a fim de nos mantermos vigilantes aos possíveis retrocessos que facilmente estão à espreita em formações médicas não hegemônicas. Antes, porém, abordaremos o estranhamento dos envolvidos diante da proposta de PPC da UFFS.

IMAGINÁRIOS DA FORMAÇÃO MÉDICA: ESTRANHAMENTO DE DOCENTES E ESTUDANTES DIANTE DE UM PPC NÃO TRADICIONAL

Um dos desafios de um curso de medicina, com desenho não disciplinar e focado na aprendizagem significativa, é o estranhamento de docentes e de estudantes diante do PPC – como no caso da Medicina da UFFS. Expliquemos: ao candidatarem-se aos cursos de medicina, o imaginário dos indivíduos sobre a formação médica costuma ser o de um curso tradicional (disciplinar); assim, não é surpresa para a gestão do curso que cause certo desconforto ou surpresa a constatação de outra realidade. No entanto, a experiência tem mostrado que nos primeiros dias de aula, ao depararem-se com uma proposta diferente daquela imaginada, estudantes e professores expressam diferentes reações. Percebemos que os primeiros são, geralmente, oriundos da educação básica tradicional e que os últimos apresentam experiência de docência disciplinar, na qual eram a fonte de informação; por outro lado: universidades trabalham em uma lógica organizacional-institucional e de distribuição do conhecimento historicamente díspar da atualmente desejada; e a rede de serviços de saúde atua numa dinâmica cotidiana sedimentada, embora nos últimos anos algumas mudanças na formação médica estejam em curso.

O currículo médico da UFFS apresenta desenho não disciplinar, com características inovadoras: focado na aprendizagem significativa, com abordagem ampliada do conceito de saúde, tem o estudante como protagonista da sua formação, inserido na Atenção Básica do Sistema Único de Saúde (SUS), espaço formador privilegiado do futuro médico. As reações da primeira turma – iniciada em julho de 2015, com 40 vagas – diante de uma série de ações e atividades na primeira semana na universidade, podem ser assim resumidas: entre a concordância de alguns, curiosidade de outros, parte da turma meio incrédula diante de tanta novidade, sobressaiu-se o sentimento de incerteza sobre a formação “diferente” que teriam diante dos desafios no mercado de trabalho. Os imaginários são “operadores de virtualidades e realidades, contendo potências de afirmação ou negação de formas e conteúdos ao ser profissional ou ao

estar na profissão”⁷, e estão presentes na formação médica. Longe de ser determinista, a noção de imaginários sugere múltiplos significados, sinais e símbolos.

No Brasil, é inegável a diversidade de iniciativas governamentais, dentre elas, as DCNs recentemente revistas para a Medicina⁶ que, teoricamente propõem a superação do enfoque conteudista dos antigos currículos mínimos. Na UFFS, cotidianamente persegue-se a incorporação de novas práticas, pois é preciso estarmos atentos para não fortalecermos antigas práticas: sejam elas de valorização de conhecimento de alta tecnologia; ou abordagens com enfoques disciplinares, embora “disciplinas” sejam denominadas, na UFFS, de Componentes Curriculares; e grandes cargas horárias dedicadas para “as áreas básicas”, dificultando a manutenção de “áreas verdes”; momentos esses a serem administrados pelos próprios acadêmicos para dedicação aos estudos ou para outras atividades pessoais. Parece que mudaram as formas somente e não as forças que as constituem⁷.

A persistência de antigas práticas acadêmicas pode ser fruto da ação docente, que reforça um *habitus* profissional e um forte espírito corporativo. Nessa direção, as práticas pedagógicas e profissionais tenderão a considerar o que é mais compatível com a representação social que professores e estudantes têm dos seus papéis – pessoais e profissionais – relacionada à cultura e aos valores, que influenciam o currículo e são por ele influenciados⁸. Sabemos que a aprendizagem é um processo pessoal e dependente da conduta do estudante, mas que ainda vigora o entendimento de que ao professor cabe ensinar e, ao estudante, aprender⁹.

Broclain¹⁰, ao analisar a medicina, na França, ressalta que a mentalidade hegemônica confere maior prestígio e valorização social ao ato técnico (manobras terapêuticas/exames radiológicos) em detrimento do ato intelectual (diagnóstico). Portanto, é possível afirmar que, entre os mecanismos de diferenciação concorrencial e valorização profissional, encontra-se o processo de tecnificação, ocorrido durante cerca de meio século (de 1930 a 1970), que se deu concomitante ao desenvolvimento do complexo industrial de equipamentos e insumos médico-hospitalares-odontológicos.

A formação de nível superior dos profissionais de saúde foi também, de modo geral, historicamente construída sobre a fragmentação de conteúdos e organizada em torno de relações de poder, as quais conferiram ao professor especialista uma posição de centralidade no processo de ensino-aprendizagem. Essa construção vinculou-se à excessiva especialização e ao distanciamento dos conteúdos curriculares necessários à formação de um profissional de saúde com perfil capaz de responder às necessidades da população. Neste âmbito, abordagens que se referem à ética, à humanização e ao cuidado foram colocadas em segundo plano¹¹.

Há que se considerar então, que as DCNs oferecem maior flexibilidade curricular e incentivam a inovação pedagógica e metodológica, além de recomendarem maior interação entre a universidade e a rede de serviços públicos de saúde (ensino-serviço-comunidade), mas, principalmente, reorientação teórica centrada na promoção da saúde e não da doença.

DISPOSITIVOS PEDAGÓGICOS: ESTIMULANDO O PROTAGONISMO DO ITINERÁRIO FORMATIVO E A APROPRIAÇÃO DO SUS

O que estudantes perguntam é se esse desenho curricular, embora orientado pelas DCNs, dará conta da formação médica. A carga horária de Saúde Coletiva, componente que segue da 1.^a a 8.^a fase, com seis créditos em cada uma, responsável pelas vivências/imersões no SUS, trabalha conteúdos específicos do campo da saúde coletiva. São abordados, segundo as ementas previstas: vigilância em saúde, políticas públicas e organização dos sistemas de saúde no Brasil; indicadores de saúde; análise de situação de saúde; gestão, gerenciamento e governança em saúde; diferentes redes temáticas de atenção à saúde (por linha de cuidado); educação permanente em saúde; economia e financiamento da saúde; tecnologia e inovação; direito e judicialização à saúde; modelos tecnoassistenciais; dentre outros. Enfim, o que se deseja é a presença dos conceitos, práticas e processos da Medicina Geral de Família e Comunidade presentes já nas primeiras fases do curso.

Neste componente, cada grupo de cinco estudantes é acompanhado de um docente, vivenciando de forma sistemática, o cotidiano do Sistema Único de Saúde nos Centros de Saúde da Família (CSF) de Chapecó. Interagem com as equipes de Saúde da Família, com o controle social e outras representações da comunidade; realizam territorialização e conhecem os principais problemas de saúde da população; apropriam-se dos sistemas de informação da Atenção Básica e de gerenciamento dos serviços; conhecem fluxos; realizam visita domiciliar e intervenções a partir de planejamento com trabalhadores dos serviços e comunidade. Visto que pretende-se construir a inserção permanente deles no ensino-serviço-comunidade no território.

Como produtos do repertório de vivências, espera-se que os estudantes possam entender o sistema local de saúde; consigam analisar crítica e propositivamente processos de trabalho no interior de serviços e no território; tenham instrumentos para identificar situações-problema e planejar intervenções; consigam realizar negociações de construção de vínculos e responsabilidades com as pessoas e as equipes de saúde dos Centros de Saúde da Família.

Durante o semestre há três momentos de socialização nos quais os estudantes elegem situações vividas nas imersões e apresentam ao grande grupo, em formas distintas (dramatização, estudo de caso, relato de experiência ou projeção do problema/situação). Nessas socializações são convidados os trabalhadores dos serviços, a fim de explicitar as análises realizadas pelos estudantes e docentes, propondo alternativas de enfrentamento, quando é o caso.

As vivências são relatadas e refletidas nos portfólios individuais, elaborados pelos estudantes – estimulados à leitura de artigos com temáticas levantadas nestas vivências, que subsidiam as reflexões citadas – incluindo impressões, emoções e afetos. Esses trabalhos são avaliados periodicamente pelo docente que acompanha o grupo, sendo que a avaliação corresponde a 50% da nota do componente Saúde Coletiva. Estudos mostram que as narrativas elaboradas nesses portfólios contribuem para a elaboração do roteiro da anamnese, portanto, na formação do estudante de medicina¹².

Esse exercício propicia condições para desenvolvimento da produção textual própria, implicando uma escrita mais qualificada. A narrativa constitui-se assim em “instrumento potencializador e enriquecedor da prática clínica”¹². Estes autores sugerem que as narrativas acerca do vivido permitem inventar e reinventar novas experiências, fortalecendo a capacidade de resiliência de quem narra e daquele que ouve/escuta; potencializando os encontros.

Gomes e Rego¹³ lembram que, na maioria das vezes, a avaliação serve apenas como mero instrumento de relação de poder entre professor e estudante; semelhante a um instrumento de opressão. Logo, a avaliação que deveria exercer caráter formativo, como processo contínuo, deixa de construir ou reestruturar as possibilidades de sucesso na busca ativa pelo conhecimento e o portfólio torna-se um instrumento avaliativo que pode ser mais eficaz sob a ótica desses critérios. Se considerarmos que, para a escrita do portfólio, o acadêmico precisa selecionar o conteúdo de suas vivências e realizar análise e reflexão sobre o mesmo, podemos apontar ainda como ponto positivo da utilização desse instrumento no processo avaliativo, o desenvolvimento crítico-reflexivo já nas primeiras fases da formação profissional médica¹³. O estudante, por sua vez, tornar-se-á capaz de aplicar tais habilidades com maior desenvoltura no reconhecimento dos problemas em seu sistema de trabalho e na proposição de estratégias de enfrentamento para estes.

Outro dispositivo pedagógico que foi utilizado na primeira fase foi o exercício da pesquisa no espaço da sala de aula. A UFFS tem – como proposição de formação diferenciada – o que denomina de componentes curriculares de Domínio Comum, ministrados obrigatoriamente para todos os cursos, sendo a Introdução à Prática Científica (IPC) um deles. Sintonizados com a potencialidade da experiência desde os primeiros momentos na academia, docentes iniciaram processo de elaboração de projetos de pesquisa a partir de temas de interesse dos estudantes.

Em 2015/2, a turma de 40 estudantes construiu 7 projetos de pesquisas em diferentes temáticas: Conhecimento de discentes da UFFS campus Chapecó, sobre o modo de administração e os efeitos benéficos e adversos das pílulas anticoncepcionais; Sofrimento mental na atenção básica: profissionais, diagnóstico e tratamento em um município a região Oeste de Santa Catarina; Caracterização socioeconômica, cultural e de estilo de vida nos pacientes acometidos concomitantemente com hipertensão arterial sistêmica e diabetes mellitus II na cidade de Chapecó (SC); Levantamento sobre silicose na região de Chapecó (SC); Graduação em medicina inovadora numa universidade federal no sul do Brasil: percepções e expectativas de estudantes das fases iniciais; Características dos partos em hospital referência de Chapecó (SC); Tendência da mortalidade por câncer de brônquios e pulmões no Oeste de Santa Catarina.

Na segunda fase do curso (2016/1 e 2016/2), com a chegada de sete novos docentes da Saúde Coletiva, os projetos de pesquisa estão sendo adensados e submetidos à Plataforma Brasil/Comitê de Ética em Pesquisa da universidade, como parte do processo de aprendizado. Todas serão realizadas neste ano e originarão resumos para eventos científicos e manuscritos a serem submetidos a periódicos qualificados. A intencionalidade, claramente exposta aos estudantes e acatada com curiosidade, é a experiência investigativa como parte do itinerário formativo na graduação.

Além de proporcionar o exercício da comunicação em público, promovendo desenvoltura na apresentação de trabalhos, essa prática da pesquisa aliada ao ensino pode auxiliar no desenvolvimento pessoal e de habilidades de leitura crítica. Enriquece o currículo, fornece aprofundamento de temas e raciocínio científico; tendo a sala de aula como espaço de produção de conhecimento. Autores destacam a experiência de estudantes de medicina como parte da vivência na academia onde vincula-se graduação à pesquisa¹⁴.

Diferentemente do usual em matrizes curriculares que preveem a experiência terminal de Trabalho e Conclusão de Curso (TCC), por exemplo, ou inserções individuais de estudantes em pesquisas em andamento – realizadas por docentes. Tal como o portfólio contribui para o desenvolvimento crítico-reflexivo do estudante, a aproximação

discente do método de investigação científica e sua apropriação como ferramenta de trabalho, permitem a formação de um profissional com olhar vívido voltado à resolução dos problemas que poderá encontrar em seu campo de atuação.

DOCENTES E PROFISSIONAIS DA ATENÇÃO BÁSICA: PERFIL DOCENTE E CRIAÇÃO DE CULTURA DE EDUCAÇÃO PERMANENTE

Cursos novos em universidades federais têm a vantagem da abertura de vagas e a possibilidade da oferta de concursos públicos voltados para o perfil desejado, com delineamento mais preciso. Sintonia entre Projeto Político-Pedagógico e definição de perfil docente não é algo tão fácil, uma vez que há a interposição de regimentos e práticas organizacionais nem sempre superáveis. Uma graduação médica que contemple cenários de práticas no SUS e demais espaços da sociedade, além de um conjunto de elementos não usuais é possível se tivermos um núcleo de professores com experiência, inserção, trajetória de produção intelectual e docente comprometida com o SUS e seus desafios.

É desejável ter maior número de docentes com 40 horas e dedicação exclusiva para a condução dos processos formativos de forma integrada e articulada, quanto factível, contudo, deparamo-nos com algumas limitações. Entre elas, a dificuldade em captar médicos, com formação em Medicina Geral de Família e Comunidade, interessados e disponíveis para assumirem a função docente. Há um número ainda limitado de profissionais com esta especialidade, visto que não é considerada atrativa em termos de conversão econômico-financeira. Exemplo disso são as vagas que sobram em programas de residência nesta área³. Assim, esta insuficiência ocorre tanto na atenção básica como na docência.

Atenta a isso, a gestão do curso da UFFS, *campus* Chapecó, tem delineado quadro docente mais próximo possível do desejado, cuja relevância do perfil refere-se, também, à possibilidade de inserção – via projetos de pesquisa e extensão – em atividades junto aos sistemas locais, produzindo ações que favoreçam o desenvolvimento de sistemas e serviços, ao passo que qualifiquem a clínica realizada nos mesmos. Logo, nossa prática consiste em viabilizar a realização de atividades de pesquisa e de extensão direcionadas aos problemas de maior relevância epidemiológica local-regional, em observância às disposições do projeto pedagógico do curso e às DCNs de Medicina.

Ou seja, além da produção de conhecimentos úteis, oportunos e aplicados localmente, esses professores auxiliarão na convergência entre formação e sistemas locais, conforme dispõem as DCN. Nos concursos para magistério superior são elencados pontos relativos às políticas de saúde e valorizados aspectos da experiência no SUS, afirmando o perfil de médicos que tenham condições de operar na atenção básica e nos sistemas locais de saúde. Não é só uma questão formativa: trata-se de um perfil compatível de médicos. Registramos, então, que o perfil docente é condição crítica para as inovações.

Outra questão é a da necessidade de rever as práticas docentes e a indispensável apropriação do PPC. Nas universidades, no ensino propriamente dito, ainda parecem ser predominantes as formas orais de transmissão do conhecimento (aulas expositivas ou teóricas, seminários). Docentes utilizam, quase que exclusivamente, a oralidade para as suas finalidades pedagógicas. Em outras palavras, o discurso “professoral” é o recurso básico deles. Isso é revelador das formas de inculcação das disposições que orientam a prática profissional médica que deriva das práticas acadêmicas, as quais são internalizadas tal qual um sistema de disposições que produz e estrutura tanto as práticas como as representações, ou o *habitus*⁸.

Nossa formação técnica é tradicional, foram necessários investimentos pessoais para apropriação de outra prática não “professoral”. A educação permanente, entendida como processo de aprendizagem a partir do cotidiano do trabalho, pode ser um dispositivo interessante nesse sentido. Exemplo disso é o uso de metodologias ativas, focado na aprendizagem significativa e não no mero repasse de informação ou conhecimento, ativando o pensamento, trabalhando e confrontando reflexões com as situações reais vivenciadas¹⁵. Para estes autores, a educação permanente deve estar na gestão educacional na universidade, a fim de articular a formação com as necessidades sociais, que são percebidas nos sistemas e serviços de saúde¹⁶.

Os docentes do curso de medicina da UFFS reúnem-se quinzenalmente, às segundas-feiras para encontros de educação permanente com a participação de pedagoga. Nesses encontros são discutidos temas como: elaboração de planos de aula e oficinas (Como promover a integração entre componentes curriculares; Interação ensino-serviço-comunidade e profissionais de saúde da Atenção Básica; Oficina de metodologias ativas; Apropriação do PPC; dentre outros assuntos –tutoria; interdisciplinaridade; avaliação sintonizada com o PPC).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este relato apresentou reflexões sobre algumas inovações no processo de implantação da graduação em Medicina, na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus* Chapecó (SC). O PPC da UFFS prioriza a formação para a Atenção Básica no cotidiano do ensino-aprendizagem.

Docente, gestora do curso, estudante e profissional dos serviços de Atenção Básica (AB), autores deste ensaio, todos atuando na implantação e na gestão do referido curso descreveram e refletiram sobre o processo em andamento, uma vez que no cotidiano da academia e dos serviços testemunhamos que o desejo de proporcionar “outra formação médica”, com olhar direcionado para a realidade do território de atuação dos serviços públicos de saúde, na busca pela aprendizagem significativa, não tem sido mera retórica. Assim, relatar uma experiência incomum de implantação e implementação de um curso de Medicina, numa universidade federal, que completará sete anos em setembro próximo, no interior de Santa Catarina, pareceu-nos ser algo interessante.

A universidade deve dialogar com os serviços/rede de atenção, com o “cotidiano vivo”, visando qualificar a escuta para a ação, o que resulta ainda, na transformação e qualificação do processo de trabalho das equipes de saúde, provocada pelas atividades de reorientação formativa e pela troca de experiências entre esses diferentes atores. Enfim, pode-se dizer que, instituições de educação, organizações de saúde, profissionais e pessoas envolvidas são desafiadas constantemente diante das exigências de novos parâmetros; de novas práticas pedagógicas, metodológicas, profissionais, sanitárias, administrativas; e de novos enfoques teórico-científicos exigidos pelo processo de mudança na formação de profissionais de saúde na contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

1. MINISTÉRIO DA SAÚDE (BRASIL). **Programa Mais Médicos. Lei n.º 12.871, de 22 de outubro de 2013.** Institui o Programa Mais Médicos, altera as Leis n.º 8.745, de 9 de dezembro de 1993, e n.º 6.932, de 7 de julho de 1981, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2011-2014/2013/Lei/L12871.htm>. Acesso em: 28 mar. 2016.
2. FERLA, Alcindo Antônio. **Revista Rede Governo Colaborativo em Saúde** (Rio de Janeiro). Mais do que mais médicos. 2015/2016; (2):40-45. [Entrevista].
3. MINISTÉRIO DA SAÚDE (BRASIL). Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. **Programa Mais Médicos – dois anos: mais saúde para os brasileiros.** Brasília: Ministério da Saúde; 2015.
4. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DA CULTURA (BRASIL). **Portaria n.º 306, de 26 de março de 2015.** DOU n.º 59, de 27.03.2015, Seção 1, página 39. Programa instituído pela Medida Provisória n.º 621, de 8 de julho de 2013 e convertida na Lei n.º 12.871, de 22 de outubro de 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2011-2014/2013/Lei/L12871.htm>. Acesso em: 28 mar. 2016.
5. CECCIM, Ricardo Burg. **Apresentação.** In: CECCIM, Ricardo Burg et al. In-formes da Atenção Básica: aprendizados de intensidade por círculos em rede. Porto Alegre: Rede Unida; 2016. p. 11-16. (Atenção Básica e Educação na Saúde).
6. KREUTZ, Juliano André, CECCIM, Ricardo Burg. **Prospecção de modelos tecnoassistenciais na atenção básica: protocolo de pesquisa colaborativa multissituada na educação em saúde coletiva.** In: Ceccim RB et al. In-formes da Atenção Básica: aprendizados de intensidade por círculos em rede. Porto Alegre: Rede Unida; 2016. p. 17-30. (Atenção Básica e Educação na Saúde).
7. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (BRASIL). **Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução n.º 3, de 20 de junho de 2014.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina e dá outras providências. Brasília: Ministério da Educação; 2014.
8. CECCIM, Ricardo Burg; ARMANI, Teresa Borgert; OLIVEIRA, Dora Lúcia Leidens Correa; BILIBIO, Luiz Fernando; MORAES, Maurício Moraes; SANTOS, Naiane Dartora. Imaginários da formação em saúde no Brasil e os horizontes da regulação em saúde suplementar. **Ciência & Saúde Coletiva** (Rio de Janeiro). 2008;13(5):1567-1578.
9. PINTO, Gabriel Hilu da Rocha Pinto. **Práticas acadêmicas e ensino universitário.** Niterói: EdUFF; 2000.

10. BROCLAIN, Dominique. **La médecine générale em crise?** Aiach, Pierre. Fassin, Didier. Les Métiers de la Santé. Paris: Anthropos-Economica; 1994.p. 121-160.
11. REGO Sérgio; GOMES, Andréia Patrícia; SIQUEIRA-BATISTA, Rodrigo. Bioética e Humanização como Temas Transversais na Formação Médica. **Revista Brasileira de Educação Médica** (Rio de Janeiro). 2008; 32(4):482-491.
12. VIEIRA, Daniela Koeller Rodrigues; FAVORETO, César Augusto Orazen. Narrativas em saúde: refletindo sobre o cuidado à pessoa com deficiência e doença genética no Sistema Único de Saúde. **Interface, Comunicação, Saúde e Educação** (Botucatu). 2016; 20(56):89-98.
13. GOMES, Andréia Patrícia; REGO Sérgio. Paulo Freire: Contribuindo para Pensar Mudanças de Estratégias no Ensino de Medicina. **Revista Brasileira de Educação Médica** (Rio de Janeiro). 2014;38(3):299-313.
14. FONTENELE, Ruana Álvarez; NOBRE, Helder Gomes de Moraes; SANDERS, Lorena Pitombeira; VASCONCELOS Mayara Natércia Veríssimo de; MAIA, Leandro Igor Ferreira; MOTTA, Cyntia Monteiro Vasconcelos; CAPRARA, Andrea. Participação de acadêmicos de medicina frente a experiência na pesquisa em saúde coletiva: possibilidades e desafios. **Cadernos ESP** (Ceará). 2014;8(1):58-66.
15. SCHWEICKARDT, Júlio Cesar; LIMA, Rodrigo Tobias de Sousa; CECCIM, Ricardo Burg; FERLA, Alcindo Antônio; CHAVES, Simone Edi. (Org.). **Educação Permanente em Gestão Regionalizada da Saúde: saberes e fazeres no território do Amazonas**. 1.^a ed. v.1. Porto Alegre: Rede Unida, 2015.
16. BATISTA, Nildo Alves; Vilela, ; BATISTA Sylvia Helena Batista. **Educação médica no Brasil**. São Paulo: Cortez; 2015. (Coleção docência em formação: ensino superior/Coordenação Selma Garrido Pimenta).

ENTRE A PRECARIZAÇÃO E A ALFABETIZAÇÃO: A CONSTITUIÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NOS TRÊS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Camila Trindade¹

Diego Trindade²

Tielly Rosado Maders³

Universidade Federal de Santa Catarina

trindadecami@gmail.com

diegotrindadee@hotmail.com

tiellypsi@gmail.com

Eixo: Educação, trabalho e sociedade

Comunicação Oral

RESUMO

Este artigo tem como objetivo discutir a constituição do trabalho de professoras dos três primeiros anos do Ensino Fundamental. O mesmo se insere no campo de estudos da Psicologia Social do Trabalho e fundamenta-se na perspectiva sócio-histórica. Para a construção do mesmo foram realizadas entrevistas semiestruturadas com três professoras, respectivamente do primeiro ano, do segundo ano e do terceiro ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública da cidade do Rio Grande/RS. Constatou-se, por meio da análise dos processos constitutivos do trabalho das professoras, que uma característica em especial constituía e dava forma ao trabalho docente: o universo precarizado no qual se estabelecia o trabalho das professoras dos três primeiros anos.

Palavras-chaves: trabalho. docente. precarização. alfabetização.

INTRODUÇÃO

A discussão sobre trabalho docente no Ensino Fundamental Brasileiro na atualidade, pressupõe considerar o cenário no qual vem se constituindo a Educação Básica nos últimos anos. Este cenário, tem se estruturado na busca pela universalização da Educação Básica, por parte de um intenso esforço de diferentes segmentos sociais. Sendo que esse movimento teve sua expressão máxima a partir da aprovação da Lei nº 11.274 do ano de 2006, a qual objetivou efetivar a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, incluindo assim os alunos de seis a quatorze anos no mesmo.

Esse processo de ampliação do ensino tem-se apresentado como um ‘significativo avanço’ na “oferta educacional, principalmente para as classes trabalhadoras que, historicamente, têm tido um acesso mais limitado ao processo de escolarização” (MAINARDES, STREMELE, 2012, p. 4). Entretanto, observa-se que o modo como este acesso tem se processado na prática é contraditório, pois, tem contribuído para o aumento da responsabilidade dos “trabalhadores com o processo pedagógico, sem a contrapartida técnica e financeira necessária para dar sustentação ao cumprimento dos objetivos da gestão e do trabalho docente” (FERREIRA, 2014, p. 127).

Diante disso, o que se observa é que este processo que por um lado é positivo na medida em que oferece maiores possibilidades de ensino para os filhos da classe trabalhadora, entretanto por outro é problemático na medida em que tem contribuído para intensificação e exploração da classe trabalhadora, neste caso relacionada aos sujeitos professores/as. Pois, nesse contexto Educação Básica observa-se uma ampliação das responsabilidades dos professores relacionadas com a sua função de trabalho:

[...] o papel dos docentes vá mais além do espaço antes ocupado por ele. Além da função de ensinar em classes multiculturais, de assumir as tarefas de enfermeiro, psicólogo, assistente social, é esperado desse profissional que se envolva nas tarefas de gestão e de planejamento, em uma tarefa coletiva que envolva os seus pares, os alunos e a própria comunidade. (OLIVEIRA & MAUÉS, 2012, p.68).

¹ Mestranda do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Psicóloga formada pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG.

² Graduando do Curso de Ciências Sociais da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC.

³ Professora do Centro Universitário Municipal São José – USJ. Mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Psicóloga formada no Centro Universitário Franciscano – UNIFRA.

Sendo que esse processo de ampliação do trabalho docente é caracterizado em quanto o processo de intensificação do trabalho. Oliveira (2006), afirma que a intensificação do trabalho docente representa uma das características da precarização do trabalho e se expressa principalmente a partir da ampliação da jornada de trabalho e da ampliação das responsabilidades que os professores passam a ter que assumir na escola.

Visto que a precarização do trabalho docente, conforme Marin (2010), refere-se às alterações que ocorrem no trabalho docente que adquirem conotação negativa, ou seja, caracteriza-se pela sobrecarga, condições de trabalho, desvalorização, intensificação do desemprego, perda de autonomia, entre outros.

Alves (2013), ao analisar as diferentes dimensões dos processos de precarização que estruturam o trabalho na sociedade capitalista, entre essas o trabalho docente, aponta que as mesmas são constituídas por duas dimensões centrais que se inter-relacionam. Sendo essas: a precarização salarial, que se expressa por meio da precarização das condições salariais propriamente ditas e da precarização das condições que envolvem o trabalho; e a precarização do homem-que-trabalha, que se refere a precarização do homem genérico, ou mais especificamente a precarização que “ocorre no plano da subjetividade humana, reverberando-se em desequilíbrios metabólicos das individualidades pessoas de classe que conduzem, no limite, no caso de singularidades pessoais, às situações de adoecimento” (ALVES, 2013, p.178).

Diante disso, acrescenta-se que esse movimento de reestruturação do trabalho docente na Educação Básica não deve ser analisado de modo isolado, mas como “consequência do modelo econômico brasileiro no contexto da globalização com as características observadas a partir da década de 1990” (FERNANDES E SILVA, 2012, p. 44). Assim, o movimento de reestruturação das políticas educacionais que regulamentam a Educação Básica no Brasil, sobretudo às referentes ao trabalho docente, passam a ser compreendido também em quanto expressão de um movimento que ocorre para além do próprio campo educacional.

Desta maneira a compreensão da reestruturação do trabalho docente exige considerar a atual conjuntura de mundialização do sistema capitalista. Antunes (2008) observa que nessa conjuntura o mundo do trabalho passa por algumas “metamorfoses”, onde:

Intensificam-se as formas de extração de trabalho, ampliam-se as terceirizações, as noções de tempo e de espaço também são metamorfoseadas e tudo isso muda muito o modo do capital produzir as mercadorias, sejam elas materiais ou imateriais, corpóreas ou simbólicas. (ANTUNES, 2008, p. 107).

Logo, deve-se enfatizar que a precarização do trabalho docente não é única e exclusivamente derivada do processo de ampliação do Ensino Fundamental, mas sim, que ela é um processo que também se constituiu a partir dessa reestruturação do ensino. Deste modo então, é preciso buscar elementos para compreender como efetivamente se desenvolvem esses movimentos nos contextos de trabalho dos professores. Por isso, ao longo do texto serão apresentados e discutidos alguns elementos que possibilitam compreender o desenvolvimento do processo de trabalho docente, especificadamente nos três primeiros anos do Ensino Fundamental.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: o Brasil do futuro com o começo que ele merece (2012a), documento que tem como objetivo apresentar os aspectos gerais do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa⁴, define que os professores que atuam nos três primeiros anos e em salas multisseriadas são os professores alfabetizadores. Sendo que o primeiro ano, o segundo ano e o terceiro ano do Ensino Fundamental de nove anos, compõem o chamado Ciclo da Alfabetização. O que é compreendido como:

[...] um tempo sequencial de três anos (600 dias letivos), sem interrupções, dedicados à inserção da criança na cultura escolar, à aprendizagem da leitura e da escrita, à ampliação das capacidades de produção e compreensão de textos orais em situações familiares e não familiares e à ampliação do universo de referências culturais dos alunos nas diferentes áreas do conhecimento. (BRASIL, 2012a, p. 17).

Deste modo, a organização do ensino na qual os professores dos três primeiros anos trabalham é representada por período sequencial letivo, no qual deve ser desenvolvido o processo de alfabetização crianças.

Este estudo é um segmento dos resultados e discussões da pesquisa do Trabalho de Conclusão do Curso de Psicologia, produzida na Universidade Federal do Rio Grande - FURG, intitulada “Trabalho Docente nos três primeiros anos do Ensino Fundamental de nove anos”, desenvolvido ao longo do ano de 2015.

⁴ O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (2012^a, p.11) “é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental”.

PROCEDIMENTOS DE INVESTIGAÇÃO

O estudo situa-se no campo da Psicologia Social do Trabalho e os fundamentos teórico-metodológicos que nortearam a sua construção foram baseados na abordagem da Teoria Sócio-histórica. A opção por essa abordagem se deve ao fato de a mesma permitir compreender os fenômenos enquanto processos sociais e históricos, pois “não se cria artificialmente uma situação para ser pesquisada, mas se vai ao encontro da situação no seu acontecer, no seu processo de desenvolvimento” (FREITAS, 2002, p. 27).

Nesta perspectiva, os indivíduos são também compreendidos como sujeitos históricos e culturais, ou seja, como “manifestação singular de um amplo conjunto de relações sociais” (ZANELLA et al., 2007, p. 28). Assim a relação que se estabelece entre a realidade e os sujeitos é de mútua constituição, “pois cada pessoa é dinâmica, é síntese aberta que se realiza constantemente em movimentos de apropriação de aspectos da realidade e objetivações que modificam esta realidade” (ZANELLA et al., 2007, p. 28).

Os sujeitos dessa pesquisa foram três professoras, respectivamente do primeiro ano, do segundo ano e do terceiro ano do Ensino Fundamental, que trabalham em uma mesma escola situada na Rede Pública Municipal de educação da cidade do Rio Grande – RS. Quanto ao recurso metodológico utilizado optou-se pela realização de entrevistas-semiestruturadas. Por considerar, segundo Freitas (2002) que para a abordagem sócio-histórica a entrevista é constituída pela dimensão social, ou seja, “na entrevista é o sujeito que se expressa, mas sua voz carrega o tom de outras vozes, refletindo a realidade de seu grupo, gênero, etnia, classe, momento histórico e social” (p. 29).

Quanto ao processo de análise das entrevistas foi utilizada a Técnica da Análise do Conteúdo. Tendo em vista que a mesma permite, como afirma Chizzotti (2010), não restringir a análise apenas ao texto em si, mas sim “fazer uma leitura do contexto e das circunstâncias em que a mensagem foi feita, e autorizar uma leitura subjacente ao texto, aquilo que está além do que é manifesto” (p. 117). Logo, a análise do conteúdo se apresenta enquanto um conjunto de técnicas e procedimentos que permite ao mesmo tempo compreender os contextos de produção dos conteúdos e os sentidos produzidos a partir desses conteúdos.

DESENVOLVIMENTO

A docência passou a ser compreendida e considerada em quanto uma atividade de trabalho inserida no contexto capitalista, principalmente a partir da sua profissionalização, sendo que a definição do que pode ser compreendido em quanto atividade de trabalho docente passa necessariamente pela análise das atividades desenvolvidas pelo professor no ambiente escolar, relacionando-as com o desenvolvimento da sociedade a partir de um dado contexto social (AZZI, 2012). Ou seja, são todas as ações que o professor desenvolve em seu ambiente de trabalho, as quais vão além das atividades tradicionais de sala de aula, do planejamento e da avaliação.

Assim, todas as atividades desenvolvidas pelo professor no ambiente escolar caracterizam o trabalho docente e devem ser compreendidas enquanto prática social, à medida que elas se organizam “como expressão do saber pedagógico⁵ e este ao mesmo tempo, fundamento e produto da atividade docente que acontece no contexto escolar, numa instituição social e historicamente construída” (AZZI, 2012, p. 51).

Tendo em vista essas questões, buscou-se compreender o processo de trabalho das professoras dos três primeiros anos do Ensino Fundamental justamente a partir da análise das atividades desenvolvidas por elas no cotidiano escolar, articuladas com o trabalho na sociedade em geral. Logo, para iniciar a reflexão sobre o conjunto de aspectos que compõem o trabalho docente, será abordada a rotina relacionada com as atividades de sala de aula e em seguida serão relacionadas essas com a atividade de planejamento das professoras e posteriormente serão discutidas as outras funções que as professoras desempenham no cotidiano escolar.

Em relação às rotinas, compreende-se que estas constituem os tempos e espaços escolares e organizam o conjunto de atividades que fazem parte do cotidiano escolar. Barbosa (2000) afirma que estas são produtos culturais que se produzem e reproduzem em um espaço socialmente definido. Deste modo, é por meio dos relatos sobre o cotidiano escolar que se compreende a rotina em quanto processo organizador e articulador das atividades escolares.

Nos relatos das professoras entrevistadas, observou-se que é por meio da descrição e da explicação das rotinas de sala de aula que elas explicitam as atividades pedagógicas que desenvolvem e que orientam o seu trabalho docente. Destaca-se que essas rotinas de sala de aula são envolvidas por uma diversidade de atividades pedagógicas, como exem-

⁵ Azzi (2012, p.51), compreende o saber pedagógico como o saber que surge a partir da “diferenciação entre o saber e o conhecimento emerge a importância do saber pedagógico – enquanto saber construído pelo professor no exercício da docência”.

plo, as atividades de rodinha, de ajudante do dia, de organização do calendário, de escrita da data, de leitura de livros, entre outras.

Mais especificadamente sobre as rotinas, a professora do primeiro ano afirmou que sempre no início de suas aulas busca desenvolver o seu trabalho proporcionando um espaço de diálogo entre os alunos para que esses possam trocar experiências. Ao mesmo tempo em que cabe a ela enquanto professora a responsabilidade de observar e avaliar como os alunos se comportam quanto aos objetivos dessas atividades. Já a professora do segundo ano, afirma que estabelece em sua rotina um momento inicial de organização do espaço da sala de aula para depois dar continuidade às atividades pedagógicas. E a professora do terceiro ano, afirma que também busca estabelecer um espaço de diálogo entre os alunos e enfatiza que também procura considerar as demandas trazidas pelos alunos e busca articula-las com as atividades que ela irá desenvolver com eles. A partir desses relatos pode-se observar que a rotina escolar para além de estruturar a dinâmica do cotidiano escolar, também constitui o trabalho docente das professoras entrevistadas.

A temática da rotina escolar foi também desenvolvida na pesquisa de Pinheiro (2012), na qual o autor observou que os professores consideravam tanto a rotina escolar, como a de sala de aula, estruturante do trabalho docente e que portanto está se relacionava “com o tempo e o ritmo do trabalho e também com a organização do espaço escolar” (Pinheiro, 2012, p.03).

Nas análises dos relatos sobre as rotinas escolares das professoras entrevistadas, observou-se também que essas são articuladas com o processo de planejamento do trabalho docente. Como exemplifica a professora do primeiro ano, referindo-se a sua atividade de planejamento: *“principalmente com os pequenos eu tenho variedade de rotina, mas eu acho que certas atividades têm que ter rotina também para as crianças saber que tem uma sequência dos fatos”*.

Entretanto os relatos das outras professoras, do segundo e terceiro ano, não evidenciam diretamente que elas produzem o planejamento com vistas às atividades de rotina. Porém, quando são analisadas as atividades que elas descrevem no planejamento e na rotina percebe-se que elas possuem as mesmas características e finalidades. Por exemplo, quando a professora do terceiro ano descreve sua rotina na sala de aula, ela afirma: *“E ao final da aula, a gente sempre faz, eu tenho um livro de leiturinhas, então assim que passa valores essas coisas assim”*. Já quando essa mesma professora fala sobre o seu processo de planejamento afirma que:

E esse planejamento eu penso assim, bom, eu preciso trabalhar tais, e tais dificuldades, eles não sabem que eles conseguem ler palavras simples, eles são umas crianças que estão no terceiro ano, né, alguns retidos, outros não. Mas conseguem ler palavras simples, mas não dão conta das palavras complexas, das sílabas complexas. (Professora 3º ano).

O planejamento na área educacional é compreendido como “um ato político-pedagógico, pois explicita suas intenções, bem como os objetivos que se pretendem atingir” e envolve ainda diversas formas como o planejamento educacional, planejamento escolar, planejamento de ensino, entre outros (KLOSOWSKI & REALI, 2008, p. 02). Destaque-se que o planejamento de ensino, segundo os mesmos autores tem como finalidade a orientação do trabalho docente, no qual “deve-se desenvolver um processo de decisão sobre a atuação concreta por parte dos professores, na sua ação pedagógica” (KLOSOWSKI & REALI, 2008, p.04).

Observou-se, que a atividade do planejamento para além de orientar as atividades de rotinas das professoras entrevistadas, se destaca no conjunto da ação docente em quanto uma atividade que compõem o trabalho delas e se caracteriza na forma do planejamento de ensino. Assim, por meio dos relatos sobre a atividade de planejamento do plano de ensino, pode-se compreender os diversos aspectos que envolvem o trabalho docente. Tanto os referentes às múltiplas possibilidades de métodos de alfabetização, quanto os referentes a diversidade de gênero, etnia, raça, bem como os referentes aos alunos com necessidades específicas.

Deste modo a professora do primeiro ano relata que no desenvolvimento de sua atividade do planejamento busca levar em consideração o método de alfabetização que orienta o seu trabalho, a professora do segundo ano relata que no seu processo de planejamento leva em consideração o fato de ter que equiparar o seu trabalho com o de outra professora devido ao fato de que nas respectivas turmas estudam irmãs gêmeas, já a professora do terceiro ano afirma que devido a presença de crianças com necessidades específicas em sua turma considera que no seu planejamento deve promover a integração entre as diferenças que existem em sua sala de aula, bem como a redução dos conflitos.

É importante destacar que apesar dessas particularidades que envolvem o processo de planejamento do trabalho docente, essas não implicam no fato de que a elaboração do mesmo ocorra de modo individual e que este seja exclusivo de cada professor. Uma vez que, conforme as orientações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Cer-

ta: Formação do professor alfabetizador (2012b) indicam, uma das finalidades do planejamento docente é proporcionar momentos e espaços de diálogo entre os educadores e desses também para com os outros sujeitos escolares.

Observou-se, diferentemente dessas orientações, que o desenvolvimento da atividade de planejamento ocorre predominantemente fora do tempo e espaço escolar. Como relata a professora do primeiro ano, ela realiza essa atividade em casa, apesar de considerar que o ideal seria que os professores tivessem tempo e espaço para o desenvolvimento do planejamento na escola.

Neste sentido, a professora do terceiro ano frisou que a escola disponibiliza um horário durante a sua jornada de trabalho para a realização dessa tarefa – planejamento –, mas que esse é insuficiente: *“o tempo que a gente tem é esse! de nem duas horas, né. Então a gente nunca consegue terminar tudo aqui”*. Mesmo diante dessas condições, observa-se por parte das entrevistas um esforço para construir um planejamento articulado com os outros professores. Como descreve a professora do segundo ano, afirmando que busca dialogar com a outra professora do segundo ano, mesmo que seja por outros meios que não pessoais: *“eu e a minha colega a gente troca por mensagem, por e-mail, que uma manda as atividades para a outra. Mas dentro da escola mesmo, quase não acontece”*.

Portanto, apesar de considerar que a atividade de planejamento constitui uma parte significativa do trabalho docente, questiona-se porque essa atividade central ao trabalho não é realizada no momento e espaço de trabalho das professoras?

Além da atividade de planejamento, as professoras entrevistadas também relataram que cabe a elas o trabalho de construção de materiais didáticos, jogos pedagógicos, entre outros materiais que são utilizados, tanto por elas como pelos alunos no cotidiano de sala de aula e no contexto escolar. Sendo que esta atividade que envolve e possibilita a concretização do trabalho delas no cotidiano escolar, também ocorre fora do horário de trabalho, como enfatiza a professora do primeiro ano:

É como eu falei, materiais que eu utilizo, que são confeccionados. São materiais que eu vou utilizar, para fazer continhas, jogo o dado! Isso aqui tudo, não vai ser confeccionado na sala de aula! São materiais que eu pesquiso, vejo em revista em livro, tô sempre em busca, né! Então depois em casa eu confecciono. (Professora 1º ano).

Esses trabalhos que são “levados para casa” expressam a intensificação do trabalho docente das professoras entrevistadas, sendo essa uma das facetas da precarização do trabalho observadas com frequência na Educação Básica Brasileira.

Por um lado os relatos das professoras evidenciam esses aspectos precarizados que envolvem o seu processo de trabalho, como afirma a professora do primeiro ano: *“Olha no momento que a gente... Claro que no ideal seria de o professor ter tempo de realizar todo o seu trabalho, com todo o material que precisasse na escola!”*. Entretanto por outro, as professoras deixam transparecer que aceitam essa realidade de trabalho na qual estão submetidas, principalmente quando afirmam que a realidade “é essa” e que no momento em que escolhem esse trabalho já tem consciência que é assim que funciona e que o máximo que pode ser feito é saber lidar com essa realidade de modo positivo.

Né, então no momento que tu escolhes essa profissão, tu já conhece, tu já sabe como é que é! (Professora 1º ano).

Embora a gente tenha todas essas questões que são complicadas, são difíceis são! Né, nós assumimos uma série de papéis que não são responsabilidade nossa, é verdade, mas essa é a realidade que a gente tem e a gente tem que saber lidar com ela. E dela mesmo que pesada, que dura tirar o que é bom! (Professora 3º ano).

Portanto, constatou-se que as professoras dos três primeiros anos do ensino fundamental realizam uma parte significativa do seu trabalho fora do espaço e tempo escolar. O que tem contribuído para a precarização tanto das relações de trabalho, como da própria vida delas, como demonstra os relatos a seguir:

Bom, aí eu tenho que dividir, né porque eu tenho um filho de seis anos, né, também. Que também está em processo de alfabetização, e que eu preciso fazer tema e acompanhar com ele, e dar atenção para ele, então eu tenho que equilibrar essas forças para que... (Professora 3º ano).

Então tu tenta, com... Tu tenta te organizar em casa! [...] Né, mas é praticamente todos os dias tem alguma coisa para fazer a noite. (Professora 1º ano).

As professoras dos três primeiros anos, ainda frisaram que costumam assumir outras funções no ambiente escolar, as quais não competem a sua formação docente e que segundo elas não são de sua responsabilidade:

Eu digo assim, a escola está virando uma casa assistencial. Não uma escola, para ter aprendizagens. E o professor vir para acrescentar alguma coisa de conhecimento, mas não o professor, está virando desde babá, a psicólogo, né, e as coisas estão se perdendo nesse sentido. (Professora 1º ano)

Ai, às vezes tu és a psicóloga do pai e da mãe, tu tens que ter uma escuta um olhar diferenciado. [...] que tu não tens capacitação para isso, mas que tu acabas tendo que indicar certas, coisas: Olha aqui quem sabe tu não.... Não só para o aluno, mas a família. Então existe o professor, atualmente ele é, ele acaba assumindo vários papéis que não são competências dele! (Professora 3º ano).

Assim, pode-se compreender que as professoras estão sofrendo com outros aspectos da intensificação do trabalho docente, além dos já citados anteriormente. Observa-se isso, por exemplo, quando a professora do primeiro ano afirma que desempenha o papel de babá, a professora do terceiro ano menciona desempenhar o trabalho de um psicólogo e a professora do segundo ano inclusive afirma ter que desempenhar a função que caberia a outro professor.

Sendo que uma das consequências da falta de outros profissionais, se expressa no fato de que os professores passam a ter que assumir funções de outros funcionários na própria escola. Como aponta a professora do segundo ano, que afirma que a escola possui uma sala de computação para os alunos e possui um professor responsável, mas que por motivos que ela não afirma, este não está disponível para conduzir a turma para as atividades nos computadores:

Assim, coisas que me incomodam de tu ter o teu planeamento, de tu ter a tua hora atividade e de tu ter toda a tecnologia ao teu favor e tu não poder usar, porque não tem alguém que fique ali para fazer... [...] Ou tu ter, assim, oh, a gente tem o escuna, né. Mas se a gente não planejar a aula ninguém faz, então essas coisas que me incomodam. [...] Então, se é um trabalho que tem um professor para fazer, aquilo ali. Então não é o meu papel fazer! (Professora 2º ano).

A partir desses relatos fica claro a carência de recursos humanos necessários para que as professoras entrevistadas possam desenvolver o seu trabalho, bem como a falta de outros profissionais de diferentes áreas do conhecimento que estejam relacionadas com a Educação. Assim, a partir dessas colocações sobre a falta de outros profissionais e o quanto isso intensifica o trabalho docente que se constata a necessidade da ampliação e diversificação do quadro de trabalhadores que atuam no contexto escolar.

CONCLUSÕES

Diante das questões desenvolvidas ao longo do texto observa-se que o trabalho docente das professoras dos três primeiros anos é constituído por saberes cotidianos e conhecimentos científicos que no cotidiano escolar se inter-relacionam. Sendo que, a compreensão do trabalho docente delas se deu justamente pela análise das práticas desenvolvidas no cotidiano da escola. Acrescente-se, que essa compreensão exige considerar as particularidades deste trabalho, com a totalidade do trabalho no atual modelo social, ou seja, no sistema capitalista.

Assim, observou-se que esse processo de precarização do trabalho docente nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, tem se legitimado em diferentes frentes, entre essas, desde a própria estrutura como o ensino está organizado, passando pelas funções pedagógicas e extra pedagógicas que os professores devem assumir e por fim as próprias competências exigidas desses profissionais. Ou seja, o trabalho dessas professoras é constituído pela ampliação da jornada de trabalho, pela intensificação do trabalho e por consequência a precarização do trabalho.

Por fim, enfatiza-se ainda, que diante deste contexto de precarização cabe ainda essas professoras o desenvolvimento de sua função primordial em quanto profissionais, ou seja, de alfabetizar as crianças.

REFERÊNCIAS

ALVES, Giovani. **Dimensões da precarização do trabalho**: Ensaios de Sociologia do Trabalho. Bauru: Projeto Editorial Práxis, 2013.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

- AZZI, Sandra. Trabalho Docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Ed. Cortez, 2012, p.39-69.
- BRASIL. Lei nº 11.274/06, de 06 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos artigos. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial**, Brasília, DF, 2006.
- _____. Ministério da Educação. **Manual do pacto: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: o Brasil do futuro com o começo que ele merece**. Brasília, DF, 2012a. 23p. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto_livreto.pdf>. Acesso em: 27 agosto 2016.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação do professor alfabetizador**. Brasília: MEC, 2012b. 40p. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Apresentacao%20MIOLO.pdf>>. Acesso em: 27 agosto 2016.
- CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.
- FERREIRA, Eliza Bartolozzi. Políticas para a educação básica no Brasil e as trilhas incertas da justiça social. In: SILVA, Maria Abadia & CUNHA, Celio da (Org). **Educação básica políticas, avanços e pendências**. Campinas: Autores Associados, 2014, p.122 – 147.
- FERNANDES, Danielle Cireno; SILVA, Carlos Alexandre Soares da. Perfil docente da educação básica no Brasil: uma análise a partir dos dados da PNAD. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga (Org.). **Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte: Ed. Fino Traço, 2012. p. 43 – 62.
- FREITAS, Maria Tereza de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **CADERNOS de Pesquisa**, São Paulo, n.116, p. 21-39. 2012.
- KLOSOWSKI, Simone Scorsim; REALI, Klei Mary. Planejamento de ensino como ferramenta básica do processo de ensino-aprendizagem. **Revista Eletrônica Lato Sensu Unicentro**, Guarapuava, p.01-08. 2008.
- MAINARDES, Jefferson; STREMEL, Silvana. A organização da escolaridade em ciclos no contexto do Ensino Fundamental de Nove Anos: reflexões e perspectivas. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, n.11, pp. 03 -11. 2012.
- MARIN, Alda Junqueira. Precarização do trabalho docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.
- OLIVEIRA, João Ferreira; MAUÉS, Olgaísses Cabral. A formação docente no Brasil: cenários de mudanças, políticas e processos em debate. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga (Org.). **Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte: Ed. Fino Traço, 2012. p. 63 – 89.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n.44, p.209-228. 2016.
- PINHEIRO, Antonio Carlos. A rotina do tempo-espaço escolar na visão de professores dos anos iniciais do ensino fundamental. In: **VI Colóquio Educação e Contemporaneidade**. São Cristovão. 2012.
- ZANELLA, Andrea. Vieira. e cols. Questões de método em textos de Vygotski: contribuições à pesquisa em Psicologia. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, n.19, v.2, p.25-33. 2017.

PROJETO CAFÉ COM SEGURANÇA

Fernanda Zanotti¹; Márcia Elizabete Schüller²;

¹ Coordenadora. Docente do Instituto Federal Catarinense – IFC, Campus Videira. Curso Técnico em Segurança no Trabalho. E-mail: fernanda.zanotti@ifc-videira.edu.br.

² Coordenadora. Docente do Instituto Federal Catarinense – IFC, Campus Videira. Curso Técnico em Segurança no Trabalho. E-mail: marcia.schuler@ifc-videira.edu.br.

Eixo 5: Educação, trabalho e sociedade
Pôster

RESUMO

O curso Técnico em Segurança do Trabalho, no Instituto Federal Catarinense forma técnicos para atuarem executando diversas atribuições que a profissão oportuniza. Além de atenderem às exigências do mercado, a atualização constante é essencial. Neste contexto objetiva-se realizar mensalmente formação nomeada “Café com Segurança” primando pela troca de experiência com profissionais renomados em áreas correlatas à Segurança e Saúde no Trabalho – SST. Os eventos do projeto são realizados mensalmente, e oportunizam o diálogo entre os participantes e os palestrantes de cada evento. Conclui-se que os eventos são positivos no contexto de formação, oportunizando também aos egressos momentos de retorno para atualização de conhecimentos, contribuindo para sua manutenção no mercado de trabalho.

Palavras chave: Segurança no Trabalho. Formações. Atualizações.

O curso Técnico em Segurança do Trabalho, no Instituto Federal Catarinense iniciou as atividades no ano de 2010 formando técnicos para atuarem no mercado de trabalho executando as mais diversas atribuições que a profissão oportuniza. Após a sua formação, muitos retornam à instituição buscando complementar, aperfeiçoar e atualizar seus conteúdos, cabendo também à instituição oportunizar e proporcionar momentos de fortalecimento de vínculos com o conhecimento para os egressos ao campus.

Além da oferta aos egressos, para os alunos do curso técnico regularmente matriculados, o contato com profissionais diversos que apresentem pontos de vista diferenciados sobre temas além dos tratados em sala de aula é fundamental. O mundo do trabalho e como ele está organizado, se relaciona com todas as outras áreas, sem distinção. O técnico em segurança no trabalho precisa conhecê-lo e buscar sempre solucionar situações adversas com intuito de melhorar os ambientes de trabalho e consequentemente a vida das pessoas, conforme a portaria 3.275 de 31 de setembro de 1989 que define as atividades do profissional.

De acordo com a Fundacentro (2001) a positiva promoção e preservação da saúde de homens e mulheres inseridos em atividades produtivas vem ocorrendo a partir da aplicação de diversas teorias e práticas formativas ao longo dos anos, desenvolvidas no Brasil.

Neste contexto, objetiva-se realizar mensalmente formação nomeada “Café da Segurança”, através de projeto de extensão elaborado e protocolado no Instituto Federal Catarinense, Campus Videira, oportunizando a troca de experiência com profissionais renomados em áreas correlatas à Segurança e Saúde no Trabalho –SST, além disso trabalha a interdisciplinaridade através da proposição de temáticas diversas, ampliando a visão e a reflexão acerca dos temas de interesse da SST.

Os momentos são propostos contando com a organização de um cenário no auditório do campus, onde é oferecido aos convidados, cafés, chás, chocolate quente, para que durante sua fala, normalmente em forma de diálogo com o público, ocorra em um momento descontraído e confortável para que todos sintam-se à vontade para interagir, enriquecendo ainda mais o momento e ampliando a possibilidade de que se concretize o aprendizado. De acordo com Lima (2011), nas análises dos textos de Freire, a comunicação transcende a ideia de transferência, simples transmissão, sendo necessário a formação a partir do indivíduo, sujeito de sua própria formação.

Para além da formação, o projeto oportuniza aos alunos e egressos momentos de participação em eventos da área de SST; Possibilita o contato com a diversidade cultural, ampliando a visão da SST no Brasil e no mundo, proporcionando a quebra de paradigmas, trazendo temas para além da Segurança do Trabalho mas que enriqueçam os indivíduos com a ruptura de paradigmas e qualifiquem para a vida profissional, tendo o respeito ao próximo como primeiro princípio.

Nos eventos já ocorridos, promovidos pelo projeto, foram abordadas várias temáticas de interesse na área. Iniciou-se com abordagem à reabilitação profissional e acidentes, trazendo ao campus, uma profissional psicóloga e atuante na Comissão Nacional da Indústria – CNI – de Brasília.

Em um segundo momento, outro profissional, sendo uma fisioterapeuta, também atuante na área de reabilitação trouxe a abordagem da consciência corporal e a necessidade que temos de cuidar do nosso corpo. O terceiro evento tratou do importante tema da diversidade no mundo do trabalho, conduzido por dois filósofos, sendo um mestre e um doutor na área.

O evento seguinte, realizado no mês de maio, trouxe uma fonoaudióloga para discorrer sobre os cuidados com a saúde vocal. Este evento foi excepcionalmente direcionado aos professores e demais servidores da Instituição, apresentando exercícios e despertando a consciência sobre a importância da voz na atividade docente. Em maio ainda foi realizado o evento ordinário sobre oratória e como lidar com o medo de falar em público, sendo demandada esta temática a partir do curso de Segurança do Trabalho em função de suas atividades que envolvem, não raro, a comunicação. Foi convidada pedagoga especialista na área para abordar o assunto. O último evento do primeiro semestre contou com a participação de uma profissional técnica em Segurança do Trabalho e também com formação em Direito, atuante na área e que trouxe atualizações e perspectivas quanto ao mercado de trabalho aos alunos e egressos.

Conclui-se que as formações são positivas e tem oportunizado aos egressos momentos de atualizações, bem como à comunidade externa, atingindo o objetivo proposto inicialmente. A agenda de eventos é livre e definida de acordo com as oportunidades e eventuais demandas existentes.

REFERÊNCIAS

LIMA, V. A. de. **Comunicação e Cultura: as ideias de Paulo Freire**. Editora UnB, 2011.

Fundacentro. Trabalho, Educação, Saúde: um mosaico em múltiplos tons. Fundacentro: São Paulo, 2001.

PORTARIA N.º 3.275, DE 21 DE SETEMBRO DE 1989.

NATUREZA, CULTURA E ALTERIDADE: A relação ontológica entre trabalho e educação.

Cristiane Elisabeth Cupchinski¹

Unoesc. cristiane_cupchinski@yahoo.com.br. Obeduc

Paulo Cesar Munhoz Torres²

Unoesc. paulinhotorres@yahoo.com.br. FUMDES

Eixo 5. Educação, Trabalho e Sociedade (Comunicação Oral)

RESUMO:

O presente artigo tem por objetivo mostrar a relação, de caráter ontológico, que existe em o mundo do trabalho e a educação. Sendo assim, a reflexão remete ao Ser humano envolto a partir de sua natureza biológica com a cultura e a educação, promovendo uma relação com a sociedade que está inserido e o membros que fazem parte da mesma. O texto debate inicialmente sobre o conflito gerado ao Ser humano, ou que o mesmo gera a si mesmo, na sua indissolubilidade biológica e cultural. Conclui-se que o ser humano é um “*ser para*”. Um ser relacional, emocional, racional, cultural, mas que para a sociedade capitalista e industrial ele deve ser um “*ser para*” o trabalho.

Palavras-Chaves: Ser humano. Cultura. Alteridade. Trabalho. Educação

1 INTRODUÇÃO

Ao iniciarmos este estudo, perguntássemos aos jovens que cursam o ensino médio, ou até mesmo o 9º ano do ensino fundamental o porquê deles dedicarem grande parte do tempo de suas vidas aos estudos, bem provável que teríamos como resposta da maioria, que eles estudam para terem um “bom trabalho”; “um ótimo serviço.”

Esta resposta do senso comum nos abre a uma grande possibilidade de afirmarmos que a relação trabalho e educação estão intrinsecamente relacionados, criando, em muitos casos uma relação de interdependência entre si.

Podemos no início deste artigo parafrasear o grande pensador Aristóteles que em sua obra *Metafísica* já afirmava que todo o homem tem por natureza o desejo de conhecer, de saber.

Este desejo de saber, de conhecer, ao longo da história da humanidade passou a ser um desejo de saber para, ou seja, para que eu preciso saber ou conhecer. O presente artigo abre o debate sobre o Ser humano, que acaba se tornando um “*ser para*”, ou seja, um Ser humano adentra sua natureza em prol da cultura que está embutido.

Refletir sobre o Ser humano é complexo, pois o mesmo é biológico e cultural. Neste contexto às relações de alteridade onde o outro se apresenta como parte fundamental para suas relações e seu “*ser para*” para o trabalho, muitas vezes dependente da educação para poder se moldar ao seu tempo, ou a educação, dependente do trabalho para poder responder aos desafios de seu tempo.

Enfim, a relação ontológica do trabalho e da educação cria em cada cultura e época suas características socialmente determinadas e pensadas.

2 O SER HUMANO: SUA NATUREZA E CULTURA

O Ser humano é biológico e cultural. Assim, se faz humano pela relação que estabelece com a cultura e o meio, ou seja, modos de aceitação e vivência dentro de uma tradição, e esta entrelaçada com as singularidades humanas.

¹ Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em educação (PPGE) da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc). Especialista em Educação pela Faculdade de Itapiranga (FAI). Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Unoesc. Professora de Educação Infantil no Centro de Educação Infantil de Tunápolis SC. Desenvolve estudos na Linha de Processos Educativos, abordando os temas: Ser humano; Unicidade; Cultura; Educação Infantil e Interdisciplinaridade.

² Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc). Especialista em Gestão Escolar pela Universidade do Contestado (2007). Especialista em Coordenação Pedagógica pela Universidade Federal de Santa Catarina (2014). Graduado e Licenciado em Filosofia e História pela Universidade Federal do Paraná (1999). Atua como Assistente Técnico Pedagógico na Secretária do Estado da Educação de Santa Catarina. Professor/Orientador da UNINTER. Desenvolve estudos na linha de pesquisa Processos Educativos, principalmente em torno dos seguintes temas: Processos Educacionais e Filosóficos.

A necessidade de sobrevivência e subsistência, nos tempos arcaicos, fez com que os Seres primitivos se agrupassem para se proteger do frio, caçar e sobreviver, fundamentando a condição de humanização com a condição de sobrevivência. A história da humanidade é fundamentada nos aspectos de solidariedade, colaboração e da inclusão. Neste entendimento, ao observarmos alguns marcos da história da humanidade podemos perceber que o Ser humano age sobre seu meio, modificando-o e mudando os rumos da história e do jeito de viver, pois este é provido de seu ³*ethos* que conduz sua racionalidade/espírito.

O Ser humano na luta pela subsistência encontrou na natureza matéria prima que necessitava para manter uma forma de vida criada pelas suas necessidades. Estabeleceu assim, pouco a pouco, uma sobreposição sobre os demais elementos que constituem o espaço. Neste entendimento Saviani escreve que “a humanidade se constituiu a partir do momento em que determinada espécie natural de seres vivos se destacou na natureza e, em lugar de sobreviver adaptando-se a ela necessitou, para continuar existindo, adaptar a natureza a si” (1997, p.01).

Os primatas viviam em harmonia com a vida e com a natureza, se sustentavam em comunhão com as crias, até que a luta pela sobrevivência foi interrompida pelo egocentrismo. Nesta direção, passou a agir sobre o meio conciliando as aprendizagens passadas de geração à geração aprimorando às conveniências de sobrevivência, em benefício próprio. Nesse aspecto, o Ser humano, cada vez mais cultural, passou a dominar a interferir cada vez mais na natureza em favor de sua sobrevivência. Assim adotou vestimentas, construiu utensílios e construiu abrigos entre outros.

No fluir do viver humano, este criou relações embasadas de diferentes formas, “na medida em que diferentes emoções constituem domínios de ações distintas, haverá diferentes tipos de relações humanas dependendo da emoção que as sustenta” (MATURANA, 2001, p. 68). Congruente aos sentires fertiliza-se uma maneira de convivência, o que é próprio do Ser humano é a capacidade de percepção dos sentires, fazeres e saberes, sendo uma questão de consentimento ao modo de viver a vida dentro de cada grupo de humanos, nos quais sobressaiu-se com o surgimento dos sistemas legais

Os sistemas legais surgem quando as populações humanas se tornam tão grandes que deixam de ser sistemas sociais e se fragmentam em comunidades sociais menores mas independentes, ou dão origem, em seu interior, a comunidades não-sociais que abrem novos espaços de interações fundadas em outras emoções diferentes do amor. (MATURANA, 2001, p. 71)

As relações humanas se estabelecem a partir de uma base emocional. A base emocional pode sofrer interferências ideológicas, religiosas ou econômicas, que “prendem” as emoções relativando-as às suas transcendências. A cultura vai aos poucos tornando a consciência para algo preestabelecido. Se refletirmos nesse viés é possível compreendermos o porquê nos “atrofiamos” em modos de viver e seguindo algumas transcendências sem darmos conta.

Nesta compreensão devemos considerar que a propagação da espécie foi desencadeada pelo ato sexual, onde o humano bípede ao andar ereto e com desenvolvimento cerebral emergiu na sensualidade provocada pelos seus desejos, nesse ponto de vista nasce a possibilidade de escolha do parceiro para o ato sexual por uma escolha biológica. Conforme Maturana (2001, p. 71) aspectos biológicos interferem nesta relação “Eu digo que os fenômenos sociais têm a ver com a biologia, e que a aceitação do outro não é um fenômeno cultural”.

Partindo desta premissa, percebe-se que o que move os humanos são seus desejos, fundamentado pela emoção e definido por sua corporalidade e desejabilidade, ou seja, a opção do parceiro pelo desejo biológico propaga a espécie desencadeando inúmeras “cruzas” desde os primórdios da humanidade. O que hoje notamos é que no decorrer da história da humanidade a cultura teve forte influência na maneira de pensar e agir do Ser humano, nesse aspecto a religião e ideologias tem interferência profunda nas relações humanas.

A cultura é a emergência maior da sociedade humana. Cada cultura concentra um duplo capital: por um lado, um capital cognitivo e técnico (práticas, saberes, savoir-faire, regras); por outro lado, um capital mitológico e ritual (crenças, normas, interdições, valores). (MORIN, 2007, p. 165).

Desta forma, espalhados pelo planeta os humanos são envoltos em um conjunto de costumes, crenças, hábitos, comportamentos e aptidões que formam seu modo de viver, o que conhecemos por cultura. Porém, esta, encontra-

³ Ethos, palavra de origem grega, que representa a “casa” espiritual do ser humano, seu covil.

-se em quantidade incontável, assim como a pluralidade humana existente, cada cultura comporta em si uma tradição passada de geração à geração.

Uma cultura é um conjunto de saberes, de *savoir-faire*, regras, estratégias, hábitos, costumes, normas, interdições, crenças, ritos, valores, mitos, ideias, aquisições, que se perpetua de geração em geração, reproduz-se em cada indivíduo e alimenta por geração e regeneração a complexidade individual e a complexidade social. A cultura constitui, assim um capital cognitivo, técnico e mitológico não inato. (MORIN, 2007, p.300)

Somos inexoravelmente culturais, dispostos de uma biologia que nos permite criar através da linguagem um amplo mundo, no qual expressamos nossas emoções e ações no meio em que vivenciamos. O processo de hominização da humanidade é descontínua pela aparição de novas espécies “bem como aparecimento do fogo, pelo surgimento da linguagem e da cultura”. (MORIN, 2007, p. 32).

Conforme Maturana (2011, p.50), “uma cultura é uma rede fechada de conversações, conservada como modo de viver num sistema de comunidades humanas”, porém, “a cultura é, ao mesmo tempo, fechada e aberta” (MORIN, 2007, p. 165), o que permite ao humano conservar sua sacralidade e incorporar aperfeiçoamentos, saberes a partir de sua tomada de consciência perante a cultura posta, o que falta à muitos humanos é justamente essa tomada de consciência de sua condição humana.

O modo de viver humano passou por longos processos de transformações, a começar pela mudança antropológica e atualmente é possível perceber a complexificação social em que estamos envolvidos, num “processo durante o qual aparece a linguagem propriamente humana, ao mesmo tempo que se constitui a cultura, capital adquirido de saberes, de fazeres, de crenças e mitos transmitidos de geração em geração...” (MORIN, 2000, p.51). O viver humano se torna possível pela capacidade racional que permite a linguagem e está se desenvolve dentro de um campo de aceitação de condutas e ações por meio da cultura.

O Ser humano é super e hipervivente: desenvolveu de modo surpreendente as potencialidades da vida. Exprime de maneira hipertrofiada as qualidades egocêntricas e altruístas do indivíduo, alcança paroxismos de vida em êxtases e na embriaguez, ferve de ardores orgiásticos e orgásmicos, e é nesta hipervitalidade que o Homo sapiens é também Homo demens. O homem é, portanto, um ser plenamente biológico, mas, se não dispusesse plenamente da cultura, seria um primata do mais baixo nível. A cultura acumula em si o que é conservado, transmitido, aprendido, e comporta normas e princípios de aquisição. (MORIN, 2000, p. 51)

Desta forma, o Ser humano

somente se realiza plenamente como ser humano pela cultura e na cultura. Não há cultura sem cérebro humano (aparelho biológico dotado de competência para agir, perceber, saber, aprender), mas não há mente (mind), isto é, capacidade de consciência e pensamento, sem cultura. A mente humana é uma criação que emerge e se afirma na relação cérebro-cultura. Com o surgimento da mente, ela intervém no funcionamento cerebral e retroage sobre ele. Há, portanto, uma tríade em circuito entre cérebro/mente/cultura, em que cada um dos termos é necessário ao outro. A mente é o surgimento do cérebro que suscita a cultura, que não existiria sem o cérebro. (MORIN, 2000, p. 52)

O Ser é inseparável de seu meio, que o constitui, supondo uma relação do Ser com o mundo que o rodeia de acordo com sua crença.

A cultura permite ao homem não somente adaptar-se ao seu meio, mas também adaptar este meio ao próprio homem, a suas necessidades e seus projetos. Em suma, a cultura torna possível a transformação da natureza. Se todas as populações humanas possuem a mesma carga genética, elas se diferenciam por suas escolhas culturais, cada uma inventando soluções originais para os problemas que lhe são colocados (CUCHE, 2002, p.10).

Frente a diversidade cultural que se instalou devido a própria diversidade humana, cada “grupo” estabelecem normas, crenças, modos de convivências que se tornam transcendententes às gerações como expressão singular de um povo, mas decorrentes das imanências dos Seres que a constituem.

A identidade cultural apresenta-se sob dois focos. O primeiro refere-se à cultura compartilhada em sociedade ou nação, aquela que reflete experiências históricas comuns consolidadas em códigos e referências. Esses códigos e referências dão sentido à pertinência a uma sociedade ou nação, representando o corpo estável da cultura. O segundo foco refere-se à experiência individual que agrega valores e referências a uma cultura, tornando-se mecanismo de transformação, mudança e adaptação à mesma. Pertencer a uma cultura é identificar-se com ela e compartilhar dela, de forma que, cada indivíduo, se torna, ao mesmo tempo livre e igual, uma vez que em uma cultura subjaz identidade individual e coletiva (STUART, 2002, p. 14).

Concebidos com predisposição a partir do raciocinar o Ser humano cria seu viver humano dentro de coordenações de condutas configuradas pela cultura que o (a) mesmo(a) se insere, mas a *tríade*, por vezes, parece não ter uma articulação necessária para desenvolver possibilidades criadoras e transformadoras, pois a cultura comporta em si um a complexa cultura política. E mais, cada Ser humano carrega em si um jeito peculiar de Ser, sendo que o egocentrismo é nato da espécie humana, assim como os desejos o são da biologia, o fato é que pela educação podemos contribuir no equilíbrio entre ser egocêntrico e generoso, ser biológico e ser racional capaz de controlar seus impulsos, exaltando o lado *sapiens* e educando o lado *demens*.

Assim, nos cabe refletir sobre o papel da cultura na qual estamos inseridos e as culturas as quais propagamos para nossas crianças. Nós Seres humanos viventes do terceiro milênio carregamos em nosso modo de viver e pensar fundamentos impostos a séculos a nós e o seguimos. Desatrelarmos de certos modos de viver e pensar requer conhecer o conhecimento, assim nos deparamos com a complexidade, que vem do “verbo *complectere*, do qual vem *complexus*, significa “abraçar”. O pensamento que abraça a diversidade e reúne o separado”. (MORIN, 2007, p. 142).

3 O SER HUMANO: UM “*SER PARA*” A ALTERIDADE NA EDUCAÇÃO

O contexto educativo atual está muito mais a uma formalização de adestramento, contribuindo para exigências culturais do que para compreender a própria condição humana. Este entendimento requer de nossos espíritos muita reflexão para reorganizarmos, repensarmos o que é realmente importante para constituirmos o Ser humano na sua condição inteira por meio da educação.

Seguindo esta linha de pensamento, nos cabe reflexionar, qual a interferência da cultura em nosso modo de viver e pensar atual? O que aconteceu com o fluir dos sentires no decorrer histórico da humanidade? Voltarmos nosso olhar ao modo como nossa consciência foi/é criada por milênios quem sabe seja “a fonte que jorra a realidade em nossa cara”. Em caráter paradoxal pode ser essa fonte que nos “lave” os olhos e conduza nossas atitudes em tempos de “vale tudo” para termos atitudes contribuintes com os que a este mundo chegam, nossas crianças, pois estas carregam a condição humana inteira.

Nesta acepção, como por meio do contexto (cultural criado) educativo podemos contribuir na unicidade dos seres humanos? Partimos do pressuposto de que a criança está vinculada ao cotidiano familiar, social e escolar. Nesta compreensão é desafiador pensarmos em articular a vida cotidiana com a função escolar em prol de constituirmos Seres humanos criadores de sua própria consciência. Esta constituição é possível por meio de uma tomada de consciência coletiva, pois o Ser humano “existe – *existere* – no tempo. Está dentro. Está fora. Herda. Incorpora. Modifica. Porque não está preso a um tempo reduzido a um hoje permanente que o esmaga, emerge dele. Banha-se nele. Temporaliza-se”. (FREIRE, 2003, p. 49).

A educação, ao longo da história humana, organizou-se, sobretudo com respeito à valorização do Eu em detrimento a do Outro. Isto quer dizer que a diferença sempre foi excluída do processo educacional como algo anômalo e reprovável, de forma que a sala de aula construiu-se num formato bastante específico cujo propósito é promover a homogeneização dos sujeitos. Implantou-se em alguns lugares uma pedagogia da diferença, cuja intenção é propagar valores alternativos e “diferentes” que contribuam para a emancipação intelectual e crítica dos indivíduos.

Isto só foi possível porque a revolução da fenomenologia, escola de pensamento em que Lévinas se formou, adentrou o campo da pedagogia e fez importantes contribuições no que diz respeito à tolerância da diferença.

A ideia de alteridade é fundamental para que compreendamos as relações humanas e os processos de educação e trabalho já que falar em alteridade é fugir do modelo convencional da relação eu-outro, pois o outro é o ponto de saída e o ponto de chegada.

Afinal de contas, cabe determinar que quando educamos, educamos o “Outro”. O importante é que determinemos quem é este Outro. Quem é aquele que se educa no processo de ensino? Busca-se o Outro do professor, aquele com o qual ele se coloca em relação na escola. Lévinas (2004) é bastante revolucionário na medida em que pregou que não se pode haver sentido no ser senão aquele que não se mede pelo Ser, isto é, que não devemos encontrar motivos para a nossa existência dentro de nós, mas sim na relação com o Outro.

Estes motivos também não estão no Outro, é bom esclarecer. Eles não existem como essência. Quer dizer, não se pode pensar que há motivos ou razões para a existência do homem dentro do homem. Eles surgem, apenas, da relação entre o Eu e o Outro.

Esta relação, segundo Lévinas (2004), gera um dilema ético: é preciso reconhecer a existência do Outro, reconhecer-lhe o sentido e, acima de tudo, pensá-lo como detentor do direito de existir. É por isso que grande parte dos artigos e entrevistas de *Entre nós* estão permeados pela discussão dos campos de concentração: os nazistas, esclarece o filósofo, não reconheceram o sentido de existir dos judeus, portanto, recorreram ao seu extermínio.

De acordo com Lévinas, no instante em que nos encontramos com o Outro nos tornamos responsáveis por ele. Isso é fundamental na medida em que, o encontro do professor com o educando em sala de aula é um processo de cativação. Não se pode, portanto, pensar o Outro do professor, neste caso o aluno, como um ser com o qual não se pode estabelecer qualquer laço. Isso é errôneo. No instante em que os professores e educandos passam a conviver, ambos tornam-se responsáveis uns pelos outros, porque é seu Outrem. Segundo Lévinas (1993, p.50), “o Outro está presente numa conjuntura cultural e dela recebe sua luz, como um texto de seu contexto”.

Cabe esclarecer que a Alteridade à qual se refere Lévinas não é, nunca, a representação que eu faço do Outro. Seu Rosto tem a ver, antes de tudo, com aquilo que está oculto por detrás de toda representação, de toda a descrição do Outro.

Para Lévinas a Alteridade resume-se à seguinte formulação: “[...] pouco me importa o que Outrem é em relação a mim, isto é problema dele: para mim ele é, antes de tudo, aquele por quem eu sou responsável” (LÉVINAS, 2004, p. 145).

O dilema ético é, portanto, inevitável: torno-me responsável pelo destino do Outro, da mesma forma como ele se torna responsável pelo meu. Os laços de responsabilidade aparecem antes, diz Lévinas, dos de afetividade. Por esta razão, não podemos pensar o educar como uma forma de se homogeneizar os indivíduos, mas, pelo contrário, como uma forma de garantir a sua preservação pelo reconhecimento do seu Rosto, da sua autenticidade.

O rosto de Outrem destrói em cada instante e ultrapassa a imagem plástica que ele me deixa, a ideia à minha medida e à medida do seu *ideatum* — a ideia adequada. [...] Abordar Outrem no discurso é acolher a sua expressão onde ele ultrapassa e cada instante a ideia que dele tiraria um pensamento. É, pois, receber de Outrem para além da capacidade do Eu; o que significa exatamente: ter a ideia do infinito. Mas isso significa também ser ensinado. A relação com Outrem ou o discurso é uma relação não alérgica, uma relação ética, mas o discurso acolhido é um ensinamento. O ensinamento não se reduz, porém, à maiêutica. Vem do exterior e traz-me mais do que eu contenho. Na sua transitividade não-violenta, produz-se a própria epifania do rosto (LEVINAS, 1980, p. 37-38).

Reconhecer esta alteridade, é ver que o ser humano não é posse de si mesmo, mas abertura à responsabilidade pela alteridade do outro. Essa abertura ao outro que interpela, o modo como este se apresenta ultrapassa e rompe com a ideia que faço dele. Desse modo, faz-se necessário encontrar espaço para emergir o intersubjetivo que possibilite a convivência humana em abertura à alteridade. Assim na relação temos a precedência não mais do eu, mas do outro em sua alteridade.

Reportar a Alteridade que Lévinas aborda dentro da educação e principalmente dentro da sala de aula, é poder perceber que o ser humano não é posse de si mesmo, mas sim, ele é abertura à responsabilidade pela Alteridade do Outro. Essa abertura ao Outro, ou seja, esta abertura ao aluno deve ultrapassar e romper com a ideia de poder diante do mesmo. Contudo, faz-se necessário encontrar espaço para emergir o intersubjetivo que possibilite a convivência humana nos espaços escolares, em abertura à alteridade. Para compreender esta questão precisamos mergulhar no entendimento de nossas dimensões humanas, pois só a compreensão de nossos atos implicarão em uma mudança de postura capaz de conceber novas maneiras de conduzirmos nossa vida cotidiana para amparar os novos Humanos de forma integral, ou seja, Seres capazes de se reconhecer, aceitar-se, melhorar-se e compreender-se.

Sem aceitação e respeito por si mesmo não se pode aceitar e respeitar o outro, e sem aceitar o outro como legítimo outro na convivência, não há fenômeno social. Além disso, uma criança que não se aceita e não se respeita não tem espaço de reflexão, porque esta na contínua negação de si mesma e na busca ansiosa do que não é e nem pode ser. (MATURANA, 2001, p.31)

Sendo assim, o espaço escolar surge como uma via transitória: lugar de encontros, de diversidade, onde se faz necessário a sensibilidade para acolher a cada um no seu jeito próprio de ser, sem perder de vista que pode-se contribuir na constituição de Seres inteiros, com capacidade de reconhecer o outro e a si mesmo. “A escola, e todo ser humano que está lá, permite vida e movimento, ao colocar-se como um ser que necessita do outro para que possa realmente se construir como humano” (STRIEDER, 2012, p. 110).

A alteridade na educação implica em uma postura de um professor aberto às discussões, pois sua relação com o educando requer a presença imediata da alteridade que ocasiona e desperta a emergência do Outro na relação com o Eu. A acolhida do Outro que ultrapassa a imagem que dele faço pelos conceitos e representações. “A pluralidade é a condição da ação humana porque somos todos iguais, isto é, humanos, de um modo tal que ninguém jamais é igual a qualquer outro que viveu, vive ou viverá”. (ARENDT, 2014, p. 11).

Por fim, o ato de humanidade nasce na responsabilidade pelo Outro, na relação da Alteridade pelo Outro, que possibilita o acontecimento nas relações de sala de aula, entre crianças e educadores. É a partir da Alteridade que surge a possibilidade, no interior do Eu, de sair do egoísmo, do isolamento, do individualismo, nascendo assim uma sociedade onde o Outro é importante para mim, criando laços de fraternidade e colaboração, estando aberta aos desafios ocultos.

4 O SER HUMANO: A EDUCAÇÃO E O TRABALHO: DO CARÁTER ALEATÓRIO AOS SISTEMAS EDUCATIVOS E FABRIS

A cultura não é inata, é algo preestabelecido. A cultura nos impõe modos de relações, “As relações de trabalho não são relações sociais” (MATURANA, 2001, p. 69). Pensado desta forma percebe-se o quanto é forte a questão de aceitação do Ser humano como objeto de trabalho, negando sua própria condição, o que nos faz duvidar até da capacidade de raciocinar do Ser humano que nos tempos atuais é submetido a tarefas como se fosse uma máquina, mas o mesmo não se dá conta disso e aceita viver nessa condição. O aspecto que embasou as sociedades primitivas que relativizavam a aprendizagem com caráter aleatório, natural e espontâneo, dada ao acaso de sua necessidade se transformou hoje na aniquilação do Ser humano transformando-o em operário. Essa mudança na maneira do Humano conduzir sua vida pelo trabalho é acarretada por todo um processo histórico que fundamenta-se na complexidade do Ser humano, que tomado por seus desejos de posse aflora seu lado *faber*⁴ e prioriza cada vez mais Ter mais “coisas” do que o necessário para sobreviver.

O ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades é o que conhecemos com o nome de trabalho. Podemos, pois, dizer que a essência do ⁵homem é o trabalho. A essência humana não é, então, dada ao homem; não é uma dádiva divina ou natural; não é algo que precede a existência do homem. Ao contrário, a essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico. (SAVIANI, 2007, p. 154)

A história da humanidade perpassou por momentos que regeram e regem um jeito de ser e estar no mundo. Analisando o contexto das sociedades arcaicas, percebe-se que no período de estruturas lógicas informais se viveu um sistema fechado, onde o dogmatismo comanda o viver do Ser humano, que é enclausurado numa mesma perspectiva de crenças e pensamentos preestabelecidos, nesse caso a religião, mitos e crenças é o que comanda as ações do Ser humano configurado àquilo que concerne a vida humana.

os deuses e as ideias surgiram como ectoplasmas coletivos a partir dos espíritos humanos e tornaram-se entidades dotadas de vida e de individualidade, alimentadas pela comunidade de fiéis. Retroagindo sobre os espíritos, sem os quais nada seriam, eles tornam-se tudo. (MORIN, 2007, p. 278)

Vivendo sob o dogmatismo, onde toda formação cultural volta-se à uma crença, a ciência moderna se desvincula da fé e caminha à uma ciência de experimentação, que foi o que caracterizou a Revolução científica do século XVII. Adentra-se na lógica formal, caracterizando a ideia do ser humano como ser racional.

Nos séculos XVI e XVII, a visão de mundo medieval, baseada na filosofia aristotélica e na teologia cristã, mudou radicalmente. A noção de um universo orgânico, vivo e espiritual foi substituída pela

⁴ Homo faber na concepção de Morin em seu livro O método 5: a humanidade da humanidade, “efetivamente trata-se de um animal dotado de razão e que aplica fabricando instrumentos. (MORIN, 2007, p.116)

⁵ “o papel civilizador do feminino continua subestimado” (MORIN, 2007, p. 82) Morin se refere ao termo homem utilizado para se remeter ao ser humano subestimando a existência da mulher, proveniente da cultura patriarcal que ainda não superamos.

noção do mundo como uma máquina, e a máquina do mundo tornou-se a metáfora dominante da era moderna. Essa mudança radical foi realizada pelas novas descobertas em física, astronomia e matemática, conhecidas como Revolução Científica e associadas aos nomes de Copérnico, Galileu, Descartes, Bacon e Newton. (CAPRA, 2008, p.34)

A expressão que marcou essa época e sua concepção foi a frase de René Descartes “penso, logo existo” (DESCARTES, 2002, p.102). Assim, o mundo passa a ser visto como uma máquina, o processo da ciência moderna passa a determinar que o cartesianismo com suas verdades absolutas e indiscutíveis, sendo instrumentalista e mecanicista, foi o grande causador das rupturas e fragmentações quando se mostrava necessário dar sentido racional e intelectual a tudo em separado. Esse pensamento disseminou-se na humanidade, causando a ruptura do próprio humano e da natureza, dividindo o Ser humano em partes, como uma máquina, que para ser “montada” ou estudada, se decompõe em partes separadas.

René Descartes criou o método do pensamento analítico, que consiste em quebrar fenômenos complexos em pedaços a fim de compreender o comportamento do todo a partir das propriedades das suas partes. Descartes baseou sua concepção da natureza na divisão fundamental de dois domínios independentes e separados - o da mente e o da matéria. O universo material, incluindo os organismos vivos, era uma máquina para Descartes, e poderia, em princípio, ser entendido completamente analisando-o em termos de suas menores partes. (CAPRA, 2008, p. 34-35)

O trabalho está estreitamente ligado com a criação e existência humana, já que o mesmo, é ontológico, ou seja, é inerente a todos os Seres humanos, pois é pelo trabalho que surge o mundo social e cultural na qual todos os seres humanos estão inseridos.

O modo organizacional do trabalho reflete em toda a sociedade da época. Basta olharmos para a história e vamos encontrar modelos de trabalhos influenciando a sociedade formativa da época, portanto é socialmente definido. Da forma comunal arcaica, a humanidade perpassou pela forma escravocrata, feudal para desencadear no período moderno a Revolução Industrial.

As relações de trabalho e a concepção sobre o trabalho recebem novos significados a partir do processo industrial e do surgimento do sistema capitalista. No artesanato o trabalhador conhece todas as etapas da produção e adapta o trabalho ao corpo. Por sua vez a Revolução Industrial e suas etapas geram relações cada vez mais automatizadas e rompem com a unicidade do ser humano. Implanta disciplina, hierarquia e controle do tempo. O modelo de produção Fordista e Taylorista do início do século XX, expressa esta dicotomia.

Segundo Antunes e Alves (2004) que o grande objetivo do Fordismo e Taylorismo era controlar o tempo ocioso do trabalhador, como também inserir nas linhas de produção, uma política hierarquizada que partia das grandes chefias e diretoria das empresas, terminando lá no chão de fábrica, na linha de produção do trabalhador braçal.

Esta nova forma de organização do trabalho reflete diretamente nas instituições escolares, já que a escola passa a se organizar da mesma forma proposta pelo Fordismo e Taylorismo, ou seja, organiza-se de forma hierárquica os seus cargos e atividades desempenhadas na mesma, estabelecendo uma forma linear e fragmentado dos conteúdos pedagógicos.

Segundo Bianchetti e Palanga (2000, apud PEREIRA, 2003, p. 36) “uma vez que a escola passa a preparar para o trabalho numa perspectiva segundo a qual a questão do cognitivo e do conhecimento permanece em segundo plano”, a escola passa a educar para ser trabalhador. Organiza-se como empresa, buscando assim o conhecimento em relação à capacidade de produção do aluno.

Com o surgimento e o aperfeiçoamento das máquinas no advento da Revolução Industrial, começa a surgir um novo modelo de escola preocupada com a qualificação profissional do Ser humano. Uma qualificação mínima, preocupada com a especialização específica para cada setor industrial, pois segundo Saviani (2007) “a relação trabalho-educação irá sofrer uma nova determinação com o surgimento do modo de produção capitalista” (p.158).

Todo o processo educativo volta-se para a máquina: a produção, a manutenção, reparos e consertos. Para poder adentrar no mercado de trabalho, o trabalhador precisava ter um conhecimento técnico mínimo para poder adentrar em um modo de produção capitalista totalmente mecanizado.

Para a isso a escola precisou se adaptar à exigência do mercado, agora instrumentalista e produtivo, tornando a relação entre o trabalho e a educação, uma relação de dependência, já que o conhecimento passa a ser um conhecimento relacionado ao processo de trabalho e de produção. Os alunos continuam a aprender, porém este conhecimento agora deve se tornar produtivo.

Com a crise do sistema Taylorista e Fordista no final da década de 80, que mostravam sinais de fraqueza com o excesso de burocracia tornando as relações trabalhistas de certa forma relação muito tensas e a fragmentação das funções trabalhistas idealizada pelo fordismo, juntamente aliada a grande competitividade do mercado é que surge o chamado toyotismo.

Um modo de produção que surgiu no Japão com o objetivo de resgatar a confiança do mercado de trabalho, já que o grande objetivo do toyotismo era ser um chamado “sistema flexível” voltado para a produção do somente o necessário, ou seja, não havia excedente de produção e a mesma era ajustada para a demanda do mercado: “*just-in-time*”. A grande revolução deste sistema foi “apoiar-se nas tecnologias que já vinham surgindo no pós-guerra e nos avanços das tecnologias da informação” (PEREIRA, COSTA, MACIEL, 2003, p. 39).

Com a presença das novas tecnologias dentro dos sistemas de produção, passou-se a exigir do trabalhador um conhecimento mais específico sobre aquilo que exercia dentro da fábrica, o mesmo precisou se habilitar na escola para uma atuação mais especializada. “Cada trabalhador teria que fazer um curso para tomar conhecimento de todos os detalhes do processo de produção” (PEREIRA, COSTA, MACIEL, 2003, p.42).

Saviani (2007) acredita que o aluno através da união entre escola - trabalho, deve ser um politécnico⁶, ou seja, é a formação a partir da formação intelectual e o trabalho produtivo, já que a partir desta nova forma de ensino os alunos passam apreender através das disciplinas curriculares⁷ não saberes isolados e separados da realidade, mas sim conhecimentos práticos sobre o mundo do trabalho tão latente na sociedade da época.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão realizada procurou mostrar a relação entre o trabalho e a educação é uma relação ontológica, ou seja, faz parte da existência do ser humano, onde a dependência de uma para o outro se fez necessária para a composição do ser humano como um “*ser para*”. Um ser para o trabalho, para a escola e para a sociedade, seja ela capitalista ou não.

No trabalho e na escola as relações os seus agentes são necessários. É preciso cultivar a alteridade em ambos espaços e o respeito mútuo entre seus agentes criando um ambiente de cooperação. O trabalho e a escola são responsáveis pela emancipação da espécie humana já que desde os primórdios o as relações de trabalho existiam entre os seres e para que estas relações pudessem ter um êxito assim maior o saber se fazia necessário, ou seja, o trabalho e o ensinar fazem parte do *habitus* do Ser humano.

Por fim, a relação entre o trabalho e a educação é condição que faz com que o Ser humano se realize enquanto tal. Pois é aqui que o ser humano se revela como ser coletivo que organiza a sua produção dos bens necessários para sua sobrevivência e organiza também os processos de educação, portanto, a educação torna-se elemento necessário para a reprodução da força de trabalho, enquanto capacidade de realização do próprio trabalho.

REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. 12. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

BIANCHETTI, L. e, PALANGANA, I. C. (2000). **Sobre a Relação Histórica entre Escola e Sistema Produtivo**: Desafios Qualificacionais. Boletim Técnico do Senac. v. 26, nº. 2, Maio/Agosto. In: www.senac.br/informativo/bts/index.html - acesso 20/08/2006.

CAPRA, Fritjof. **A teia da vida**: uma compreensão científica dos sistemas vivos. Trad.- Newton R. Eichenberg.- São Paulo: Editora Cultrix, (2008)

CUCHE. E. Dennys. **A noção de Cultura e Ciências Sociais**. 2 ed. EDUSC. Universidade Sagrado Coração de Jesus. São Paulo, 2002.

DESCARTES, Réne. **Discurso do método**: para bem conduzir a própria razão e procurar a verdade nas ciências. Trad. Thereza Christina Stummer. São Paulo: Paulus, 2002.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 27ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

⁶ Segundo Saviani (2007, p. 161) entende-se por politécnicos “os que dominam os fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna”.

⁷ Química, Física, Desenho Técnico, Matemática, entre outras.

LEVINAS, Emmanuel. **Totalidade e Infinito**. Lisboa: Edições 70, 1980.

Humanismo do outro homem. Petrópolis: Vozes, 1993.

Entre nós — Ensaio sobre a alteridade. Petrópolis: Vozes, 2004.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Trad. José Fernando Campos Forte. Belo Horizonte, 2ªed., Editora UFMG, 2001

MORIN, Edgar. **Os setes saberes necessários à Educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

MORIN, Edgar. **O método 5. A humanidade da humanidade: a identidade humana**. Porto Alegre: Sulina, 2007.

PEREIRA, Giselia, *et.al.* **Mudanças na Organização Científica do Trabalho e na Educação: Qual a relação?** Tese de Doutorado, Universidade de Aveiro. 2003.

SAVIANI, D., Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. Revista Brasileira de Educação v.12 n.34, [s.l.], jan./abr. 2007.

STRIEDER, Roque; ZIMMERMANN, Rose Laura G. **A educação ainda em processo de construção**. Florianópolis: DIOESC, 2012.

A REINVENÇÃO DO CAPITALISMO NA RELAÇÃO TRABALHO E EDUCAÇÃO

Tadiane Regina Popp
Universidade do Oeste de Santa Catarina
tadiane.popp@unoesc.edu.br
Ivan Ribeiro Lazzari
Universidade do Oeste de Santa Catarina
ivan_ribeirolazzari@yahoo.com.br
Eixo 5: Educação, trabalho e sociedade
Comunicação Oral

RESUMO

Este artigo constitui-se numa retrospectiva histórica acerca da imbricada relação entre a educação e o trabalho. Trata, num primeiro momento, da contextualização dos modelos taylorista e fordista na relação com a exploração do trabalho. Nesta direção, ainda destaca o toyotismo, o contexto atual de mundialização e globalização. No final, estabelece a relação dos modelos econômicos com a escola, onde pode ser observada, por vezes de forma explícita e em outras de forma obscura, a presença forte do capitalismo nas relações entre a educação e o trabalho.

Palavras-chave: Capitalismo. Trabalho. Educação.

1 INTRODUÇÃO

Os estudos nas ciências humanas e sociais verificam que o mundo do trabalho, assim como as próprias relações de trabalho, modificam-se com o passar do tempo. Elas são caracterizadas atualmente como complexas e efêmeras, dificultando sua compreensão, ao contrário do final do século XIX, quando o capital desenhava um cenário tangível, no qual Karl Marx estava contextualizado, ou seja, a própria luta de classes que polarizava a burguesia e o proletariado era mais explícita.

O artigo também aborda alguns aspectos que caracterizam os modelos de produção que transformaram completamente os métodos de gestão, assim como os processos produtivos do século XX, sendo eles o fordismo, taylorismo e toyotismo, além de identificar os fenômenos ligados a esses modelos e suas consequências, principalmente, em relação ao controle dos meios de produção, as relações de trabalho e a moderna dinâmica da acumulação capitalista.

O capitalismo, como nenhum outro sistema econômico, conseguiu com triunfo se reinventar para atender às transformações do mundo moderno. Todavia, tais vicissitudes não trouxeram benefícios aos trabalhadores, ao contrário, evidencia-se a precarização do trabalho, o subemprego, o desemprego, entre outros malefícios, sem contar que a própria luta de classe perdeu força diante de um capitalismo cada vez mais atroz, que busca mecanismos capciosos com o único propósito de expansão do capital e, consequentemente, resulta numa violência que veio lesionar o trabalhador, seus direitos e suas relações de trabalho, colocando-o numa posição servil, segregando-o em relação aos benefícios que o trabalho poderia lhe proporcionar, onde a própria condição humana lhe é colocada num patamar exíguo.

O objetivo maior deste trabalho é compreender a relação entre trabalho e educação, atividades essas inerentes ao ser humano, portanto, ontológicas, assim como destaca Saviani (2007, p. 152): “Trabalho e educação são atividades especificamente humanas. Isso significa que rigorosamente falando, apenas o ser humano trabalha e educa.” Podemos destacar que sempre houve uma conexão entre trabalho e escola. Nesta direção, a escola sempre esteve a serviço do trabalho, retratando o modelo capitalista e as suas necessidades do momento histórico.

2 O CAPITALISMO E AS RELAÇÕES DE TRABALHO

Na sociedade contemporânea as relações de trabalho e classe trabalhadora se apresentam de forma complexa. A concepção de trabalho e dos trabalhadores mudou ao longo dos anos, já não é a mesma desde os tempos de Marx, todavia, seu significado ontológico ainda permanece. Assim, sobre o significado de classe trabalhadora, Antunes e Alves (2004, p. 336) afirmam “[...] que a classe trabalhadora hoje compreende a totalidade dos assalariados, homens e mulheres que vivem da venda da sua força de trabalho – a classe-que-vive-do-trabalho.”

Durante o desenvolvimento do processo de trabalho ocorrido no capitalismo, observa-se uma perda progressiva do controle do trabalhador, não somente sobre o processo produtivo, mas também sobre sua própria existência. As

atividades de lazer, a cultura e as escolas estão atreladas e amarradas a este modelo capitalista, que teve de se reinventar ao longo da sua história.

No taylorismo, cada operário deveria somente exercer uma função durante todo o processo produtivo, de forma que não cabia a ele conhecer o resultado final de seu trabalho e, conseqüentemente, não tinha como questionar suas condições de trabalho. Isso instaurava termos como a divisão de trabalho e a execução de tarefas simples e repetitivas, que não permitiam ao trabalhador o conhecimento do processo de produção por completo. O ser humano é, portanto, reduzido a tarefas mínimas e repetitivas, como se fosse uma máquina, incluindo ainda uma grande vigilância sobre o tempo por meio de uma rede assimétrica de poder dentro da empresa. Gerentes e supervisores que exigiam a quantidade a ser produzida sem considerar o ser humano. O controle do tempo, da produção e da disciplina foram essenciais para o sucesso do taylorismo. Essas condições subtraíam do ser humano a capacidade de pensar, pois lhes cabia aceitar sua submissão ao trabalho mecânico e salários não condizentes com suas atividades e necessidades.

Henry Ford, responsável pela implementação do sistema fordista de produção, levou aos limites a produção humana, ampliando, assim, a capacidade de aumento de capital das indústrias. O fordismo, com elementos como a produção em massa, verticalização e controle do tempo, consolidou-se ao longo do século XX.

Os sistemas taylorista/fordista utilizaram a mais valia para o acúmulo do capital. A luta de classes, observada por Marx no século XIX, culminou em movimentos de greves e a instituição de sindicatos com o objetivo de defender a classe trabalhadora. A concepção do capitalismo no modelo fordista para ser entendida a partir de Ford (1967, p. 71) “Se um operário deseja progredir e conseguir alguma coisa, o apito será um sinal para que comece a repassar no espírito o trabalho feito a fim de descobrir meios de aperfeiçoá-lo.” Antunes e Alves (2004) caracterizam este pensamento como o da “captura subjetiva do trabalhador.”

Gramsci (2001, p. 397) apontava para uma relação entre as técnicas fordistas-tayloristas na organização do trabalho e sua superação, por um tipo superior de trabalhador que se conformaria com o desenvolvimento histórico do modo de produção capitalista:

Taylor exprime com cinismo brutal o objetivo da sociedade americana: desenvolver ao máximo, no trabalhador, as atitudes maquinais e automáticas, romper o velho nexos psicofísico do trabalho profissional qualificado, que exigia uma determinada participação ativa da inteligência, da fantasia, da iniciativa do trabalhador, e reduzir as operações produtivas apenas ao aspecto físico maquinal. Mas, na realidade, não se trata de novidades originais, trata-se somente da fase mais recente de um longo processo que começou com o próprio nascimento do industrialismo, fase que é apenas mais intensa do que as precedentes e manifesta-se sob formas mais brutais, mas que também será superada com a criação de um novo nexos psicofísico de um tipo diferente dos precedentes e, indubitavelmente, superior.

Como já não bastasse a velocidade de um trabalhador operando em uma máquina (Modelo taylorista/fordista), era necessário que cada operário fosse capaz de operar simultaneamente com várias máquinas, além de aumentar a produção que atendesse ao mercado, porém sem que se aumentasse o número de trabalhadores. Foi neste cenário que emergiu o modelo toyotista na II metade do século XX, caracterizado por sua produção totalmente conduzida para a demanda, utilizando de maneira total o tempo de produção. A demanda se diversificava na medida das necessidades do mercado consumidor, ocasionando também a produção diversificada. Neste modelo, o trabalhador passa a ser polivalente e assume a operação de diversas máquinas, inclusive operando-as ao mesmo tempo, trabalhando em equipes e, desse modo, gerando a horizontalização da produção.

O toyotismo não pode ser entendido como um novo modo de organização societária, não deve ser considerado um avanço em relação ao capitalismo. Segundo Antunes, (1995, p. 40-41):

[...] embora reconheçamos que o estranhamento do trabalho, que decorre do modelo toyotista, tem elementos singulares – dados pela própria diminuição das hierarquias, pela redução do despotismo fabril, pela maior “participação” do trabalhador na concepção do processo produtivo –, é de todo relevante enfatizar que essas singularidades não suprimem o estranhamento da era toyotista. A desidentidade entre indivíduo e gênero humano, constatada por Marx nos Manuscritos, encontra-se presente e até mesmo intensificada em muitos segmentos da classe trabalhadora japonesa.

O conjunto das transformações ocorridas no mundo do trabalho no último século, do taylorismo ao toyotismo, faz-nos pensar que, conforme sugere Tomaney (apud ANTUNES, 1999, p. 49):

[...] as mudanças no processo capitalista de trabalho não são tão profundas, mas exprimem uma contínua transformação dentro do mesmo processo de trabalho, atingindo sobretudo as formas de gestão e o fluxo de controle, mas levando freqüentemente à intensificação do trabalho.

O mundo do trabalho, como já explicitado anteriormente, passou por várias transformações e, atualmente, apresenta características muito distintas daquelas do final do século XIX e início do século XX, sendo elas: as formas de terceirização, a informalidade cada vez mais crescente, o desemprego, aumento significativo do trabalho feminino, além da exclusão dos jovens e adultos do mundo do trabalho, entre outras mudanças. Em acordo com Antunes e Alves (2004, p. 343):

Subsunção expressa que a força de trabalho vem a ser, ela mesma, incluída e como que transformada em capital: o trabalho constitui o capital. Constitui-o negativamente, pois é nele integrado no ato de venda da força de trabalho, elo qual o capital adquire, com essa força, o uso dela; uso que constitui o próprio processo capitalista de produção. O termo “submissão” *não* ressalta a relação por ter em seu conteúdo uma certa carga de “docilidade”. Na verdade, nas relações trabalho/capital, além e apesar de o trabalho “subordinar-se” ao capital, ele é um elemento vivo, em permanente medição de forças, gerando conflitos e oposições ao outro pólo formador da unidade que é a relação e o processo social capitalista.

Ao compararmos o sistema toyotista à rigidez da organização do trabalho taylorista-fordista, aquele aparenta ser melhor para o gerenciamento da produção e da força de trabalho, promovendo índices superiores de produtividade. Porém, para os trabalhadores ele continua se apresentando de forma perversa, pois ao ampliar a força de trabalho, também intensificou o trabalho e subjetivamente se apropriou de todo o seu potencial produtivo e criativo.

O trabalhador com jornadas de trabalho intensas e exaustivas se sujeita a tais condições por necessidade de sobrevivência e de consumo. Para Marx (1989, p. 150), “[...] o produto do trabalho aparece como estranho ao trabalhador, como um objeto que não lhe pertença: O trabalhador coloca a sua vida no objeto; mas agora ela não pertence mais a ele, mas sim ao objeto.”

Para Antunes e Alves (2004, p. 344):

[...] Desde a sua origem, o modo capitalista de produção pressupõe um envolvimento operário, ou seja, formas de captura da subjetividade operária pelo capital, ou, mais precisamente, da sua subsunção à lógica do capital. O que muda é a forma de implicação do elemento subjetivo na produção do capital, que, sob o taylorismo/fordismo, ainda era meramente formal e com o toyotismo tende a ser real, com o capital buscando capturar a subjetividade operária de modo integral.

Os autores Antunes e Alves (2004, p. 345-346) apresentam este trabalhador como “subjetivamente capturado”, que se torna real a partir do toyotismo pelo capitalismo:

Ocorre uma nova orientação na constituição da racionalização do trabalho, com a produção capitalista, sob as injunções da mundialização do capital, exigindo, mais do que nunca, a captura integral da subjetividade operária (o que explica, portanto, os impulsos desesperados – e contraditórios – do capital para conseguir a parceria com o trabalho assalariado). É claro que a operação de captura da subjetividade operária pela lógica do capital é algo posto – e repost – pelo modo de produção capitalista. Ela é intrínseca à própria subsunção do trabalho ao capital. Só que é sob o toyotismo que a captura da subjetividade operária adquire o seu pleno desenvolvimento, um desenvolvimento real e não apenas formal.

Enquanto no taylorismo/fordismo o ser humano era reduzido e comparado à produção de uma máquina, no toyotismo houve um engajamento do operariado que está motivado e capturado. Conforme Antunes (2004, p. 345), “[...] ocorre uma nova orientação na constituição da racionalização do trabalho com a produção capitalista, sob as injunções da mundialização do capital, exigindo mais do que nunca, a captura integral da subjetividade operária.”

Em meados do século XIX, no auge da Revolução Industrial, justamente no período que Karl Marx produzia suas obras clássicas, as relações de classe eram inteiramente antagonistas: de um lado o burguês, dono dos meios de produção; e, do outro, o proletariado, mão propulsora do capital, sem nenhum direito trabalhista e vivendo nas piores condições humanas, totalmente à margem das riquezas produzidas. Podemos observar que na contemporaneidade não existe de maneira tão evidente essa polarização de classes, todavia, ela ainda está presente, de maneira mais sutil eviden-

temente, mas ainda existente, e, junto a isso, a alienação dos trabalhadores no processo produtivo, impulsionado em grande parte pela mundialização do trabalho e uso de tecnologias, que cada vez mais coloca o ser humano à margem da produção e de sua própria condição de humano. Mesmo o trabalhador mais intelectualizado sente as consequências da alienação, no entanto, é o trabalhador braçal, menos intelectualizado, que sente de maneira mais intensa as mazelas do capital. A este respeito, Antunes e Alves (2004, p. 348) destacam:

A alienação/estranhamento é ainda mais intensa nos estratos precarizados da força humana de trabalho, que vivenciam as condições mais desprovidas de direitos e em condições de instabilidade cotidiana, dada pelo trabalho *part-time*, temporário, e precarizado. Sob a condição da precarização, o estranhamento assume a forma ainda mais intensificada e mesmo brutalizada, pautada pela perda (quase) completa da dimensão de humanidade. Nos estratos mais penalizados pela precarização/exclusão do trabalho, o estranhamento e o fetichismo capitalista *são diretamente* mais desumanizadores e bárbaros em suas formas de vigência. E é o que estamos presenciando hoje, intensamente, em tantas partes do mundo e em particular na América Latina.

O Capitalismo contemporâneo tem um discurso que enaltece o desenvolvimento social e econômico, a evolução das relações humanas literalmente vende a ideia de progresso, onde as pessoas encontrarão a felicidade por meio do trabalho e, conseqüentemente, do consumo. Todavia, esse cenário, tão bem desenhado pelo capital, esconde uma realidade muito dura, repleta de alienação e conflitos que emergem de forma violenta e difícil de ser superada, justamente porque a alienação faz-se acreditar que é o caminho certo a seguir. Mas, o que observamos, ao contrário do que propaga o capitalismo, é que as relações de trabalho estão pautadas na insegurança e no medo, consequências do subemprego, do desemprego e da exclusão, tornando-se atualmente a mais triste realidade dos trabalhadores. Como apontam Antunes e Alves (2004, p. 348):

Quanto mais o sistema tecnológico da automação e das novas formas de organização do trabalho avança, mais a alienação tende em direção a limites absolutos. Quando se pensa na enorme massa de trabalhadores *desempregados*, as formas de absolutização da alienação são diferenciadas. Variam da *rejeição da vida social, do isolamento, da apatia e do silêncio (da maioria) até a violência e agressão diretas*. Aumentam os focos de contradição entre os desempregados e a sociedade como um todo, entre a “racionalidade” no âmbito produtivo e a “irracionalidade” no universo societal. Os conflitos tornam-se um problema social, mais do que uma questão empresarial, transcendendo o âmbito fabril e atingindo o espaço público e societal.

Mesmo diante das modificações sofridas pelo mundo do trabalho, desde os tempos de Marx, suas concepções referentes à alienação ainda continuam muito pertinentes nas novas formas de trabalho e de relações complexas. Podemos frisar, ainda, que o capitalismo passou por várias mudanças, reinventou-se inúmeras vezes, todavia, ao longo dos anos a relação entre capital e trabalho não mudou. Dessa maneira, as consequências da alienação do trabalho ainda estão muito presentes em nossa sociedade contemporânea e o trabalhador ainda sofre violência por parte desse sistema. O capital se reinventa e apresenta novas nuances, por meio de novos mecanismos de controle mais capciosos, não menos violentos que aqueles utilizados em meados do século XIX e início do século XX, pois o sistema capitalista impede o desenvolvimento do ser humano em sua plenitude. Conforme destacam Pereira, Costa e Maciel (2008, p. 38):

Como efeitos desta transição também foram alterados os contratos de trabalho que passaram a ser mais flexíveis. Diminuiu o número de trabalhadores permanentes e cresceu o número de trabalhadores temporários. Flexibilizaram-se os salários, cresceram as desigualdades salariais, segundo a qualificação dos empregados e as especificidades da empresa. Em muitas empresas, juntou-se o que o taylorismo separou: o trabalhador pensa e executa.

Ao contrário das relações de trabalho que caracterizaram o taylorismo e o fordismo, no processo produtivo toyotista as relações se flexibilizaram. O trabalho deixa de ser individual nas esteiras e passa a ser realizado em equipes, com funcionários bem mais capacitados. Esses trabalhadores são vistos sutilmente apresentados como colaboradores da empresa, coparticipantes das decisões e dos lucros. A lógica perversa deste novo sistema de produção permite não somente a vigilância do burguês sobre o trabalho executado, mas também que a produção seja vigiada pelos próprios pares. Este modelo descaracteriza o antagonismo e dicotomia dos tempos de Marx, ou seja, luta de classes polarizada entre burguês e proletariado. Assim, esse cenário tão complexo do mundo do trabalho, na era da mundialização do ca-

pital, traz consequências como a flexibilização nas relações do trabalho. Pereira, Costa e Maciel apontam que (2008, p. 38) “Os sindicatos viram reduzido o seu poder de representação e de reivindicação. Ampliou-se o desemprego.”

Mais uma vez o capitalismo se reinventa e usa as artimanhas do consumo para se manter vivo entre os trabalhadores. O discurso de que precisamos adquirir certos bens de consumo como condicionantes da nossa felicidade faz com que o trabalhador trabalhe ainda mais, sacrificando horas de folga e lazer, afinal, movido pelo consumo, estabelece um ritmo e uma jornada de trabalho cada vez mais intensa.

A reestruturação na organização do trabalho, todavia, não é apresentada apenas como rupturas em relação às formas de organização do fordismo e taylorismo, mas também com algumas continuidades, a exemplo da tentativa de violência e controle sobre a classe trabalhadora. Mesmo que tais mecanismos tornaram-se sutis, mas não menos eficazes, o capitalismo, para sobreviver a tais mudanças, foi se metamorfoseando, como nenhum outro sistema econômico. Todavia, sua finalidade continua a mesma, a busca incessante pelos lucros, e na sua reinvenção limitou ainda mais o tempo livre do trabalhador. Antunes e Alves (2004, p. 349) assinalam:

Muitas manifestações de revolta contra os *estranhamentos* ocorreram entre aqueles que foram expulsos do mundo do trabalho e, conseqüentemente, impedidos de ter uma vida dotada de algum sentido. A desumanização segregadora leva ao isolamento individual, às formas de criminalidade, à formação de *guetos* de setores excluídos, até a formas mais ousadas de explosão social que, entretanto, não podem ser vistas meramente em termos de coesão social da sociedade como tal, isoladas das contradições da forma de produção capitalista (que é produção de valor e de mais-valor).

A expansão do mundo capitalista, essencialmente a mundialização na esfera financeira, permitiu a revolução dos meios de produção, transformando completamente o mundo do trabalho e as relações de classe, desfigurando a caracterização do período fordista/taylorista. Dessa forma, apontam Antunes e Alves (2004, p. 337), quando afirmam:

Com o desenvolvimento da *lean production*¹ e das formas de horizontalização do capital produtivo, bem como das modalidades de flexibilização e desconcentração do espaço físico produtivo, da introdução da máquina informatizada, como a “telemática” (que permite relações diretas entre empresas muito distantes), tem sido possível constatar uma redução do proletariado estável, herdeiro da fase taylorista/fordista.

A mundialização e consequente expansão do capitalismo a níveis mundiais ocasionou com que o trabalho estivesse em um novo contexto e apresentasse características distintas do trabalho no modelo fordista/taylorista/toyotista. Hoje o trabalho assume novas dimensões de tempo e espaço que permitem que ele esteja presente em todos os momentos e contextos possíveis. Neste mesmo contexto e momento está a educação, que convive com o capitalismo e suas reinvenções.

3 A EDUCAÇÃO INTERAGE COM A REINVENÇÃO DO CAPITALISMO

No período da Revolução Industrial a educação tornou-se sistematizada, os governos, principalmente de países industrializados, a exemplo da Inglaterra, Alemanha e Estados Unidos, preocuparam-se em organizar sistemas nacionais de ensino. Como afirma Saviani (2007, p. 159):

Com o impacto da Revolução Industrial, os principais países assumiram a tarefa de organizar sistemas nacionais de ensino, buscando generalizar a escola básica. Portanto, à Revolução Industrial correspondeu uma Revolução Educacional: aquela colocou a máquina no centro do processo produtivo; esta erigiu a escola em forma principal e dominante de educação.

Dessa maneira, podemos constatar que a origem da escola serviu a um propósito, ou seja, atender ao capital. A relação entre trabalho e escola se intensificou com a Revolução Industrial, as transformações econômicas, sociais e culturais decorrentes do capitalismo, levaram os governos a se utilizar da educação como instrumento de controle sobre a massa trabalhadora. Os trabalhadores deveriam ser instruídos para servirem ao novo modelo econômico, não poderia haver espaço na fábrica para indisciplina e balburdia. Neste entendimento, a escola contribui para a implantação de um

¹ *Lean production*, traduzível como produção enxuta, também chamado de Sistema Toyota de Produção é uma filosofia de gestão focada na redução dos sete tipos de desperdícios (superprodução, tempo de espera, transporte, excesso de processamento, inventário, movimento e defeitos).

senso de hierarquia e disciplina, impensável em outros períodos, como na antiguidade ou no período medieval. Como afirma Frigotto (1999, p. 26):

Na perspectiva das classes dominantes, historicamente, a educação dos diferentes grupos sociais de trabalhadores deve dar-se a fim de habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho. Trata-se de subordinar a função social da educação de forma controlada para responder às demandas do capital.

Diante de um cenário totalmente novo aos trabalhadores das fábricas, que anteriormente viviam no campo ou eram artesãos, surgiu diante deles uma nova ordem econômica. O mundo do trabalho passou por uma transformação nunca vista antes, necessitando de uma nova forma de educação, justamente para atender essa nova realidade, que fosse capaz de garantir uma mão de obra qualificada, mais eficiente na produção, mas, acima de tudo, tornar o trabalhador fabril um ser incapaz de se colocar contra o sistema vigente, alguém passivo, disciplinado para cada vez produzir mais e, conseqüentemente, gerar riqueza ao burguês e consolidar o capitalismo. Ao se referir à educação como forma de atender ao capital, Frigotto (1993, p. 44) afirma que: “a escola é uma instituição social que mediante suas práticas no campo do conhecimento, valores, atitudes e, mesmo, por sua desqualificação, articula determinados interesses e desarticula outros.”

A relação entre escola e trabalho pode ser observada em contextos da contemporaneidade por intermédio do sistema de metas estabelecidas nas empresas, com o qual os trabalhadores são induzidos a atingir cotas estabelecidas pelos donos dos meios de produção. No ambiente escolar, as avaliações em larga escala buscam, da mesma forma, induzir as redes de ensino a alcançar médias de desempenho, ou seja, atingir metas, mecanismos muito semelhantes àqueles do capitalismo, sem considerar as diferenças sociais, econômicas e culturais.

A escola reproduz o modelo de capitalismo presente nas indústrias e acaba por multiplicar seu modelo de geração a geração. Enquanto nas indústrias prevalecem as metas e objetivos corporativos a serem alcançados, esquecendo do ser humano que está por trás deste plano de metas, nas escolas, os sistemas de avaliação qualificam e desqualificam alunos e professores, desconsiderando que cada ser humano é único e complexo, que possui necessidades biológicas, humanas e sociais.

Nesta lógica, a escola serviu para o taylorismo/fordismo/toyotismo, pois o operário precisava “saber o seu lugar” e onde os empregadores precisavam de “peças” que estivessem treinadas e alinhadas com sua função específica. Segundo Rockeffler (apud PETERS, 2009, p. 279), que em 1906 tinha a seguinte percepção da função da escola: “Em nossos sonhos, as pessoas se prestam a perfeita docilidade a serem moldadas em nossas mãos [...] A tarefa é simples. Organizaremos as crianças e as ensinaremos de maneira perfeita as coisas que seus pais e mães estão fazendo de maneira imperfeita.” Fica evidente que as escolas deveriam ser multiplicadoras de seres humanos com um comportamento previsível e controlado.

Nesta linha de pensamento, urge a escola ser epicentro da transformação, pois a ela cabe a responsabilidade da formação dos novos cidadãos. Assim, deve estar plenamente presente no processo de desenvolvimento e na construção de um mundo melhor para todos.

Na contemporaneidade, o trabalho assume novas características centradas não mais nos trabalhos mecânicos e repetitivos, uma vez que para estes trabalhos podem ser produzidos por máquinas ou robôs. O trabalho assume aqui um viés muito mais criativo e desafiador, buscando um indivíduo capaz de se manter em constante aprimoramento e atualização, capaz de aprender e criar novos conhecimentos. Conforme Demo (2002, p. 117), “A medida principal da escola não poderia ser a frequência às aulas, como ainda imaginam sistemas elevadamente instrucionistas, mas o saber pensar e o aprender a aprender.”

Em pleno século XXI o que encontramos são escolas reprodutoras de um sistema industrial ultrapassado, onde alunos são medidos por testes que procuram domesticá-los. São reduzidos a um coletivo no qual não são consideradas suas especificidades individuais. São treinados para se saírem bem em testes, provas ou vestibulares, onde é considerado que todos aprendem no mesmo nível de aprendizagem. Para Gatto, J. (apud PETERS, 2009, p. 283), as escolas:

Reforçam a privação sensória em grupos de crianças mantidas em salas sem aspectos sensoriais; classificam as crianças em categorias rígidas através do uso de medidas fantásticas como separação por faixa etária ou pontuações em testes padronizados; treinam as crianças a deixar de lado o que quer que esteja ocupando-as e levar seu corpo de sala em sala ao soar de um sino, campainha, corneta ou buzina; mantêm as crianças sob constante vigilância, destituindo-as de tempo e espaço privados; constantemente atribuem números às crianças, aparentando a capacidade de discriminar qualidades

quantitativamente; insistem que cada momento deve ser preenchido; proíbem as crianças de fazerem suas próprias descobertas.

Esta escola claramente servia ao fordismo/taylorismo, jamais pode ser a escola que serve à sociedade mundializada e globalizada, se nem o mercado de trabalho deseja profissionais assim, questiona-se o papel da escola.

Na contramão do otimismo da globalização, mundialização ou informacionalismo é preciso que se observe que o capitalismo continua se reinventando, sob a forma do capitalismo informacional, como constatado por Castells (2000, p. 191):

O informacionalismo dá origem a uma profunda divisão entre pessoas e locais considerados valiosos e não valiosos. A globalização atua de forma seletiva, incluindo e excluindo segmentos de economias e sociedades das redes de informação, riqueza e poder que caracterizam o novo sistema dominante. A individualização do trabalho deixa os trabalhadores à mercê da própria sorte, tendo de negociar seu destino em vista de mudanças constantes.

O que se observa atualmente é uma nova reinvenção do capitalismo, pois ele realmente precisa se adequar ao novo momento, o qual exige novas facetas para o antigo modelo de Capitalismo. Castells (2000, p. 499) observa isso de maneira clara e contundente:

[...] essa revolução para as formas de gerenciamento e produção em rede não implica o fim do capitalismo. A sociedade em rede, em suas várias expressões institucionais, por enquanto é uma sociedade capitalista. Ademais pela primeira vez na história, o modo capitalista de produção dá forma às relações sociais em todo planeta.

Com a relação próxima entre trabalho e escola é possível perceber que esta sociedade, que está posta na modernidade, ainda cede aos interesses do capitalismo, uma vez que todos estão seduzidos pelo consumo, que faz com que tenhamos cada vez mais necessidade de se submeter às novas condições de trabalho.

É preciso compreender o que realmente se quer desta escola, se o desejo é o de continuar cedendo ao capitalismo ou se queremos indivíduos pensantes. Em qualquer das situações esta escola ou esta educação precisa ser repensada, pois ela não pode mais considerar os parâmetros de produção industrial, ela precisa urgentemente se reinventar e ensinar os alunos que se reinventem a cada novo desafio. Não é possível tratar com euforia a modernidade e deixar de lado toda a educação construída até hoje, porém também não é possível fechar os olhos e ignorar a existência deste novo contexto. É preciso pensar uma escola que não esteja à “mercê” do capitalismo e de suas reinvenções e contribua para uma sociedade mais humana, capaz de respeitar diferenças e promover o desenvolvimento do indivíduo e de sua sociedade.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Traçando uma linha de tempo, partindo do taylorismo até o momento atual de globalização, o que se observa é um processo contínuo de exploração da força do trabalho. Aparece nessa cronologia a presença permanente do capitalismo que se reinventa e se torna adequável a qualquer momento. Subjetivamente capturados por necessidades de consumo massificadas pelos meios de comunicação, a força de trabalho se sujeita ao capitalismo na busca da satisfação de necessidades, sem perceber que quanto mais querem se livrar do capitalismo mais enrolados nele se encontram.

Durante os modelos taylorista e fordista e até mesmo do toyotismo se tornava mais evidente a exploração da força do trabalho, porém à medida que passaram os anos e que se organizaram sindicatos, o capitalismo sob a forma tradicional teve de se mascarar para que continuasse se mantendo hegemônico. Neste movimento de adequação, hoje o capitalismo usa o discurso evidente do esforço para que todos atinjam seus resultados. É comum ver na busca por relações mais humanas com os trabalhadores que se use a expressão “família” ou “time”, fazendo com que todos se comprometam em um mesmo objetivo, que em um primeiro momento parece ser altamente positivo e motivador aos trabalhadores, porém depois ao sumir a cortina de fumaça se revela a verdadeira face do capitalismo.

A educação que outrora serviu para controlar os trabalhadores, convencendo-os do poder da hierarquia e da disciplina, continua se submetendo aos ideários do capitalismo. A relação da escola com o trabalho sempre serviu aos interesses do capital. E assim continua, pois o capitalismo se tornou tão fluido nas relações que sequer percebemos sua

presença, sem uma reflexão ampla. Para tal reflexão que deveria ser chamada a escola, pois se nela formamos os novos cidadãos e trabalhadores, nela também deveríamos incluir a reflexão e a crítica.

Concluimos, então, que em todos os momentos o capitalismo penetrou nas escolas de uma maneira fluida e viscosa, passando muitas vezes despercebido e, dessa forma, perpetuando-se. Esta relação entre educação e trabalho precisa tirar máscaras que reproduzem com outras palavras o mesmo capitalismo de sempre. Seja nos conteúdos seja na forma de se hierarquizar a escola. Concordamos com Antunes (2004), estamos todos subjetivamente capturados. Se nas crianças nasce a esperança de um mundo melhor e estas crianças frequentam escolas é preciso deixar que se aflore nelas novas intencionalidades, necessariamente não atreladas ao mundo do trabalho.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. São Paulo: Cortez, 1995.
- _____. **Os sentidos do trabalho. Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 1999.
- ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovani. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educação e Sociedade**, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php>>. Acesso em: 12 jul. 2016.
- CASTELLS, Manuel. **A era da informação: economia, sociedade e cultura**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000. v. 3.
- DEMO, Pedro. **Educação e conhecimento: relação necessária, insuficiente e controversa**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- FORD, Henry. **Os princípios da prosperidade**. Tradução L. Monteiro. São Paulo: Livraria Freitas Bastos, 1967.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. Um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- GRAMSCI, Antônio. Americanismo e Fordismo. In: **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v. 4.
- MARX, Karl. Trabalho alienado e superação positiva da auto alienação humana. In: FERNANDES F. (Ed.). **Grandes Cientistas Sociais. História**. Marx/Engels. São Paulo: Ática, 1989. v. 36.
- PEREIRA Giselia; COSTA Nilza M. V. N.; MACIEL Vanessa A. Mudanças na organização científica do trabalho e na educação: Qual a relação? **Revista tecnologia e sociedade**, 2008. Disponível em: <<https://periodicos.utfrpr.edu.br/rts/article/view/2511>>. Acesso em: 01 ago. 2016.
- PETERS, Tom. **Reimagine: faça diferente e faça a diferença**. São Paulo: Arx, 2009
- SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO POLÍTICA DOS DOCENTES DA ESCOLA PÚBLICA NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS NEOLIBERAIS: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

Itacir Carlos Valmorbida¹
Maurício Roberto da Silva²

Eixo Temático 5: Educação, trabalho e sociedade
Categoria: Comunicação oral

RESUMO

O texto em questão é parte do processo de construção da pesquisa de mestrado e objetiva refletir sobre as potencialidades e os limites de uma proposta de formação política permanente dos docentes. Tomamos por fundamento categoria marxista da práxis ladeada pelos conceitos de pedagogia crítica, intelectual orgânico, formação política, militância e resistência ativa. Metodologicamente, a referência e a abordagem teórico-conceitual consideram alguns conceitos, noções e categorias que tragam elementos concretos para se pensar uma formação política, de forma orgânica e unificada. Provisoriamente, aponta-se para os desafios e necessidade de um processo de formação política de natureza crítica cujo cerne ontológico, epistemológico e político-pedagógico na unidade teoria e prática.

Palavras-chave: docência. formação política. políticas neoliberais. resistência.

ABSTRACT

The text is part of the construction process of the master's degree's research and aims to reflect about the potential and limits of a proposal for a political training of teachers. We have taken for ground the praxis Marxist's category surrounded by critical pedagogy, organic intellectual, political formation, militancy and active resistance concepts. Methodologically, the reference and the conceptual theoretical approach considers some concepts, notions and categories that bring concrete elements to think about a political formation by organic and unified way. Provisionally, points to the challenges and need for a process of political formation by critical nature which ontological core, epistemological and political pedagogical in theory and practice unit.

Keywords: teaching. political formation. neoliberal politics. resistance.

1 INTRODUÇÃO: REFLEXÕES SOBRE A DELIMITAÇÃO E PERTINÊNCIA DO ESTUDO

A pergunta-problema que orienta nossa pesquisa pode ser formulada da seguinte maneira: *quais os possíveis tempos e espaços de formação política na vida cotidiana dos professores que atuam na rede pública estadual na cidade de Chapecó?*

A partir desta pergunta, os objetivos que orientam este texto são: i) situar a conjuntura neoliberal articulada com a questão do neoconservadorismo e seus impactos nas políticas educacionais; ii) argumentar sobre a emergência, relevância e necessidade radical do debate sobre a educação crítica para “além do Capital” no processo de formação política dos Professores; iii) refletir sobre os desafios da formação política no âmbito de políticas educacionais neoliberais.

A hipótese de trabalho surge de nosso processo formativo (teórico-prático) de mais duas décadas de militância pedagógica, político-sindical e, mais recentemente, acadêmica. Tal hipótese, anunciada como sendo a de que “a maioria dos professores, que atua no sindicato, carece de uma formação política crítica e radical, calcada em pressupostos epistemológicos e ideológicos mais consistentes, quer no exercício docente quer na elaboração de pesquisa na pós-graduação ou em outros tempos-espacos de formação política”, é reafirmada uma vez que esta foi reforçada com a análise inicial do material proveniente da pesquisa de campo (entrevistas)³.

No limiar desta hipótese está a “suspeita” de que os docentes investigados, frequentemente, desconhecem o motivo da luta; quando lutam, pois, parcela significativa não supera os limites da negação verbal, da passividade. Nas palavras de Saviani, esses professores, “atuam de modo não intencional, ou seja, tornam-se agentes *no* processo e não agentes *do* processo” (SAVIANI, 2011, p. 5, grifos do original). A atuação (política) a que nos referimos aqui está no

¹ Professor da rede pública estadual de Santa Catarina, líder sindical, mestrando em educação da Unochapecó. Linha de pesquisa 2: Desigualdades Sociais, Diversidades Socioculturais e Práticas Educativas. itacircarlos@unochapeco.edu.br.

² Coautor e orientador da dissertação de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Unochapecó. Linha de pesquisa 2: Desigualdades Sociais, Diversidades Socioculturais e Práticas Educativas. mauransilva@gmail.com.

³ Entrevistas semiestruturadas realizadas no mês de julho de 2016, com um grupo de professores da rede pública de ensino de Santa Catarina, pertencentes às escolas de Chapecó, que compôs a amostra aleatória simples da pesquisa.

sentido abrangente, isto é, abarca os diversos aspectos da vida cotidiana dos docentes, ou seja, na escola, no sindicato, no partido, na universidade, na igreja, nos movimentos sociais etc.

Ainda para Saviani (2011), esse modo de agir dos professores tem como origem a falta de uma “ideologia educacional definida”, uma “visão consciente da realidade” e, desse modo, passam a agir “em função de uma filosofia de vida” (SAVIANI, 2011, p. 69). É neste sentido que o autor reforça ser a ideologia um “complemento natural” e dialético da filosofia, visto que a ideologia representa a organização objetiva e coerente da ação, uma espécie de garantia de que não vamos ficar no mesmo lugar. Ora, diante da falta ou da carência de uma “ideologia educacional definida”, de “uma visão consciente de realidade”, podemos presumir que a formação política trata-se de uma necessidade que se coloca à classe docente, em especial, pelo papel decisivo que esta pode desempenhar no processo de transformação social.

Dando continuidade à pesquisa mencionada, na linha de discussão do processo de formação política permanente dos docentes da rede pública de ensino e com atenção especial às diversas instâncias de formação política que podem ser localizadas ou construídas na vida cotidiana dos docentes, o texto que segue tem como escopo trazer para o debate *os desafios desta formação política no contexto neoliberal*.

Poderíamos dizer que o debate sobre “a política”⁴ é um assunto de relevância pública, principalmente, no momento atual em que presenciamos um processo rasteiro de assalto à democracia brasileira que, conjuntamente a toda instabilidade provocada pela crise ética, política e econômica, serve de pretexto para o discurso do ideário neoliberal e neoconservador que visa tornar consensual na população a “necessidade” da redução do tamanho do Estado que não cabe mais no orçamento.

Da mesma forma que se atribui inequívoca importância à discussão sobre “a política”, argumentamos sobre a relevância de se pensar em processos de formação política permanente para os professores na perspectiva da práxis política. Em face disso, precisamos identificar quais os principais aspectos (limites e possibilidades) que se colocam para que este objetivo seja levado a cabo. Esses aspectos fundamentais devem (e podem) ser identificados ao se reconhecer tanto “o nível de formação social”, isto é, a estrutura social historicamente determinada; quanto “o nível da conjuntura”, ou seja, o momento atual da estrutura social, as particularidades deste momento histórico (HARNECKER, 1980, p. 206). Faz-se necessário, de modo semelhante à uma análise de conjuntura, “[...] relacionar a conjuntura com os elementos mais permanentes, mais estruturais da realidade” (SOUZA, 2016, p. 20).

Dessa forma, torna-se imprescindível a análise das condições de existência e, mais especificamente, a forma como a humanidade produz seus bens materiais. Isto porque, em última instância, os demais aspectos da vida dos homens (políticos, sociais e culturais), encontram-se estreitamente relacionados à produção material, ou seja, às condições objetivas de existência.

Então, vejamos, por que a pergunta que se coloca é: na contemporaneidade, sob quais condições objetivas, a maioria dos homens tem produzido sua existência? Vemos que é sob a estrutura social capitalista em sua fase mais avançada que isto tem se dado. É no contexto cujas relações de produção estão baseadas na propriedade privada dos meios de produção que grande parte da população mundial, inclusive brasileira, tem buscado garantir suas condições de subsistência. Nas palavras de Souza, o Betinho: “O sistema do capital mundial se constitui no pano de fundo do processo econômico, social e político que se desenvolve o país”. Este sistema não determina todos os acontecimentos, “[...] mas seguramente ele é o elemento condicionante do conjunto dos acontecimentos que definem o nosso processo histórico” (SOUZA, 2016, p. 20).

Nesta forma de pensamento, é sob a conjuntura do caráter da estrutura social capitalista, de um capitalismo avançado, contemporâneo ou do “neoliberalismo” (seja qual for a denominação que se queira atribuir, já que se tratam de abstrações), mas certamente sob a estrutura de classe (este é o elemento concreto) com interesses antagônicos, que os desafios e possibilidades da formação política permanente dos docentes deve ser discutida.

2. OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO POLÍTICA DOS DOCENTES DA ESCOLA PÚBLICA NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS NEOLIBERAIS

Vivemos num cenário crescente de disseminação do fundamentalismo no âmbito do neoconservadorismo que está de um modo violento, articulado com as mazelas do neoliberalismo, reflexo do projeto individualista que cada sujeito “empreendedor de si mesmo” é chamado a assumir. Neste viés, destacam-se no contexto brasileiro duas formulações ideológicas que têm influenciado a definição dos “interesses espontâneos imediatos”: “a ‘teologia da pros-

⁴ Convém distinguir dois conceitos que não raro, aparecem como sinônimos. São eles: “o político” e “a política”. Para Harnecker (1983, p. 187), “o político” é entendido como o aparelhamento jurídico-político de uma sociedade; já “a política” é o campo de ação política, isto é, a luta de classes de uma conjuntura política determinada.

peridade', do pentecostalismo, e a 'ideologia de empreendedorismo', da classe média neoliberal" (CHAUÍ, 2016, p. 20). Estamos nos referindo também às questões concretas referentes às políticas de "ajustes" neoliberais que passam a ganhar forma com as medidas tomadas pelo novo governo e, principalmente, às que estão sendo preparadas⁵.

Bava, se referir ao momento atual e aos possíveis desdobramentos, observa: "A proposta deste novo governo é a do Estado mínimo, transferindo para o mercado todas as políticas e serviços que antes eram vistas como direitos e como bens e serviços públicos universais" (BAVA, 2016, p. 3). Nesta linha, o autor, no editorial intitulado *O desafio atual: a defesa de direitos* (LE MONDE DIPLOMATIQUE BRASIL, ano 10, vol. 109, agosto/2016), discorre sobre os cortes nas políticas públicas e a distribuição de direitos, redução das políticas participativas, a criminalização dos movimentos sociais e das manifestações públicas que se opõem a este modo operante. Estas questões, segundo o autor, não combinam com a democracia. Em outras palavras, encontra-se em risco não apenas o ideal democrático enquanto processo de emancipação política de homens e mulheres, bem como a própria democracia enquanto um processo legitimador da autoridade política, como garantidor da soberania do voto popular e possibilidade de luta pela manutenção e conquista de direitos fundamentais.

Não é à toa que alguns críticos⁶ alertam que o "golpe" de Estado que se processa no Brasil em 2016, é um golpe contra os direitos classe trabalhadora, contra um projeto democrático popular, um golpe com a cara de "[...] um país de tradição golpista, lastro político originário do mandonismo do poder local oligárquico. O golpismo, como o autoritarismo, é ingrediente visceral da cultura política social brasileira" (ALVES, 2016, p.155)⁷. Neste modo de pensar, o que estes críticos sugerem é que o golpe jurídico-parlamentar de 2016 representa antes de tudo um golpe de classe, acompanhado do "ódio de classe", uma defesa dos interesses do capital, dos interesses da elite oligárquica e conservadora, os verdadeiros "donos do poder" há mais de quinhentos anos.

2.1 OS PROBLEMAS EDUCACIONAIS NA ATUALIDADE – REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO E NEOLIBERALISMO

O neoliberalismo que está em pauta na realidade brasileira traduz o modo de fazer política do governo, a partir dos "ajustes estruturais", de "estabilizações", de "recomendações" (como as que são feitas pelos organismos internacionais – FMI e Banco Mundial, - aos países com dificuldades econômicas), de reduções do tamanho do Estado. Nesta linha, o melhor Estado é o Estado Mínimo.

Parece haver consenso entre os autores de que o neoliberalismo se põe (pretensiosamente) como *alternativa* teórica, econômica, ideológica, ético-política e educacional à crise do capitalismo do final do século XX ou, como alguns preferem, alternativa para o "Fim da História" em alusão à obra de Fukuyama.

Mas qual é essa "alternativa" que se coloca diante do "[...] pernicioso dogma *não há alternativa* decretado pelo pensamento burguês"? É o dogma que se põe sob a lógica acrítica do capital de que "[...] não pode haver *nenhuma diferença entre destruição e consumo*". Dessa forma, "Sob a ordem sociometabólica do capital, somos confrontados pelo *domínio alienante da riqueza sobre a sociedade*, que afeta diretamente cada aspecto da vida, do âmbito estritamente econômico ao cultural e espiritual (MÉSZÁROS, 2011, p. 256, grifos do original). No bojo desta perspectiva de sociedade de mercado, está a ideia de que não há alternativa para o processo de consumo desenfreado e infinito, que acaba colocando em risco a própria sobrevivência da humanidade, do ponto de vista das questões ambientais e dos riscos iminentes de uma destruição dos seres vivos devido ao potencial nuclear instalado e que pode ser colocado a serviço por impérios que procuram a todo custo expandir seus mercados de consumo (MÉSZÁROS, 2011, p. 155), tendo como preço o extermínio progressivo de uma parcela cada vez maior de excluídos.

Frigotto colabora neste aspecto ao afirmar que é no fato do neoliberalismo colocar o mercado (no deus mercado) como o grande definidor das relações humanas que reside o seu caráter mais perverso (FRIGOTTO, 2013, p. 79). Desse modo, o ideário neoliberal busca a todo custo se firmar como discurso dominante, uma forma de "religião" ou de senso-comum. Sob esta premissa, podemos entender porque condições mínimas de igualdade e democracia, como

⁵ Um bom exemplo é PEC 241/2016 que, se for aprovada, congela os gastos públicos por vinte anos para pagar a dívida pública, o que provocará, certamente, redução dos investimentos em saúde e educação, dentre outros.

⁶ A título de exemplo, citamos dois artigos que compõem a obra *A resistência ao golpe de 2016*. São Paulo: Práxis, 2016. Cláudia Graboys e Meire Cavalcante escrevem o artigo *Um golpe na inclusão social e no Estado democrático*; Cristina Ninô Biscaia com o artigo *Um golpe chamado machismo*.

⁷ O texto do qual extraímos estas frases intitula-se *A pulsão golpista da miséria política brasileira* e encontra-se disponível na mesma obra citada na nota anterior.

as que o Brasil presenciou nos últimos anos, tendem a atrapalhar a eficiência do mercado e, neste sentido, o golpe de Estado pelo qual o país vem passando não deixa dúvidas de que democracia “demais” pode atrapalhar o mercado.

A enfatizada crise nos planos teórico, ideológico, ético-político e econômico também se apresenta para o campo educacional e o “receituário” é idêntico ao aplicado à economia. Aliás, como defendem os especialistas, em que a educação difere dos demais setores da economia? Ela faz parte da economia, deve estar a serviço da economia. Logo, deve ser tratada como um negócio. Dessa forma, “[...] a perspectiva neoliberal é de uma educação regulada pelo caráter unidimensional do mercado” (FRIGOTTO, 2013, p. 80). Dessa perspectiva, qual seja, da educação enquanto mercadoria, resulta o seu caráter não mais de processo, mas utilitarista, imediatista e fragmentário.

Em sua centralidade, conforme Gentili, o ataque à escola pública ocorre em duas políticas: a primeira é “[...] a partir de uma série de estratégias privatizantes” (GENTILI, 2013, p. 229); a segunda diz respeito a uma mudança de ordem cultural que “[...] uma política que pretende apagar do horizonte ideológico de nossas sociedades a possibilidade mesma de uma educação democrática, pública e de qualidade para as maiores” (GENTILI, 2013, p. 229); em suma, políticas que pretendem negar ou dissolver o direito à educação.

Se olharmos mais atenta e criticamente para o conjunto de medidas tomadas pela equipe econômica do governo Temer, pode-se concluir que são medidas compatíveis com o modelo de Estado neoliberal: redução dos gastos públicos, redução dos programas sociais, venda ou concessões de empresas estatais, diminuição da participação do Estado no financiamento dos serviços sociais (saúde, educação, previdência etc.). É neste contexto que a já frágil democracia brasileira sofre um golpe cujo projeto único intitula-se paradoxalmente como “Uma ponte para o futuro”⁸, que assistimos o “retorno” da agenda neoliberal. A agenda da ponte para o futuro inclui em seu “saco de maldades”: privatizações, concessões de liberdade às negociações trabalhistas, abertura comercial, com a desregulamentação geral da economia, enfim, um conjunto de “ajustes” que objetivam a garantia de interesses específicos de uma riqueza privada, à custa de menos dinheiro para a saúde, para educação, para os pagamentos dos professores etc. Dessa forma, para percebermos como opera a lógica neoliberal, nos planos teórico (ideologicamente) e prático (medidas que afetam o dia a dia das pessoas, principalmente os trabalhadores), basta observarmos o que se processa no cenário mundial, especificamente latino-americano, inclusive o brasileiro.

2.2 EMERGÊNCIA, RELEVÂNCIA E NECESSIDADE RADICAL DO DEBATE DA EDUCAÇÃO CRÍTICA PARA “ALÉM DO CAPITAL” NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Via de regra, o termo “formação política” possui um sentido bastante amplo, significando aquilo que nos forma para desempenhar a atividade política, de modo cada vez mais eficaz em todas as suas dimensões, não incluindo apenas, a capacidade de compreender a realidade em múltiplos níveis, assim como de atuar nesta de modo concreto, no sentido de transformá-la (TELESFÓRO, 2012). Portanto, temos de pensar numa formação política crítica superadora, emancipatória e revolucionária, que implica refletir sobre uma formação de professores, que possa se constituir num processo de crítica e proposição diante das políticas educacionais neoliberais. Essa postura no terreno da política exige, com avanço dos governos antidemocráticos e solapadores golpistas da democracia no Brasil e na América Latina em geral, a intensificação das lutas democráticas, visando alterar o equilíbrio das forças de classe, tanto dentro como fora do Estado, constituindo-se maior desafio ao capital, considerando os movimentos anticapitalistas por todo o mundo (WOOD, 2006, p. 8). A formação política pode ser pensada em seu sentido mais específico, ou seja, na educação, mas também de uma forma genérica para as demais áreas do conhecimento e atividades da vida cotidiana. Pelo exposto, os desafios para a formação política de educadores são muito grandes, em razão do enfrentamento de questões que exigem resistência ativa. Em suma, não se trata de qualquer formação, mas de uma formação política como práxis.

Diante das questões anunciadas anteriormente e de outras que o título desta seção pode suscitar, para evitar confusões teórico-conceituais e teórico-metodológicas, urge pensar não apenas numa pedagogia “crítica”, porém numa educação *além da lógica do mercado* (APLLE, 2005),⁹ em suma, *além do capital* (MÉSZÁROS, 2014). A educação e a forma-

⁸ Documento-programa lançado em 29 de outubro de 2015 pelo PMDB e que pretende apontar as saídas para a atual crise do país e que, segundo os analistas, tem servido de referência para o plano de ação do governo Temer. Disponível em <http://pmdb.org.br/wp-content/uploads/2015/10/RELEASE-TEMER_A4-28.10.15-Online.pdf> Acesso em: 7 ago. 2016, às 10h24.

⁹ Na obra *Para além da lógica do mercado: compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo*, RJ: DP&A, 2005, Michael W. Apple discute o impacto das macropolíticas neoliberais sobre a educação, suas influências no cotidiano das escolas, como, por exemplo, a culpabilização da classe docente pelo “fracasso” da educação.

ção políticas dos docentes, além do capital ou de uma sociedade de mercadoria, buscam se opor ao domínio ideológico do capital ou ao domínio sobre a sociedade como um todo. Desta forma, a educação e formação políticas além do capital têm uma postura radical com relação à mudança. Mudança em relação ao projeto de educação capitalista “[...] pautado por valores da sociedade de mercadoria; uma verdadeira doutrina permanente, destinada à preservação acrítica da ordem estabelecida” (MÉSZÁROS, 2011, p. 295).

Para o enfrentamento deste desafio, a “práxis política”, qual seja, a ação teórico-prática destinada a mudar as relações econômicas, políticas e sociais assume importância fundamental em razão da necessidade de formação política, crítica, radical, criativa e superadora dos professores como intelectuais críticos e transformadores. Neste constructo teórico-metodológico, a prática de formação política, que corresponde a um fim, exige um conhecimento radical da realidade e sensibilidade de perceber a resistência da matéria social, ou seja, a presença ou ausência de determinados fatores ou condições objetivas e subjetivas (particularidades do contexto histórico-social) (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2007, p. 231). Sob esse enfoque, a luta deve ser consciente, organizada e dirigida, em consonância com a ideia da “resistência ativa”, que pode ser materializada no exercício da “multimilitância”¹⁰.

Para que a luta seja consciente, organizada e dirigida é preciso pensar na “resistência ativa” definida por Saviani como sendo o processo de mobilização, de forma individual e coletiva, que busca formular um conteúdo alternativo às medidas vigentes, mas que, essencialmente, não se limite apenas a manifestar discordâncias, críticas e objeções. A resistência ativa, na assertiva de Saviani, busca a superação do caráter passivo, a superação das práticas apenas discursivas e, desse modo, a resistência ativa consiste na práxis e abarca às questões teórico-práticas da atividade humana (SAVIANI, 2015, p. 58; 2008, p. 235).

Obviamente, a resistência ativa, enquanto exercício de consciência de classe¹¹, há de ser exercitada, não como um conteúdo didático para ser ingerido nos sindicatos, escolas, universidades ou outras instâncias de formação, mas como pauta teórico-prática metodológica e político-pedagógica, construída coletivamente e que se desenvolve no enfrentamento real na luta pelos “interesses espontâneos imediatos” e pelos “interesses estratégicos” da classe docente (HARNECKER, 1983, p. 166).

Ao que nos parece, com base nas leituras realizadas, no atual panorama brasileiro, a produção de conhecimentos e a formação política da classe trabalhadora de modo geral correspondem a uma necessidade que se põe para o enfrentamento da luta pela defesa dos direitos conquistados na última década. No já citado editorial *O desafio atual: a defesa de direitos* (LE MONDE DIPLOMATIQUE BRASIL, ano 10, n° 109, agosto/2016), Bava reforça que, com a ascensão de um governo (neoliberal) golpista, os desafios que o novo cenário brasileiro apresenta para os movimentos sociais são imensos. Estes terão de buscar novas formas de representatividade, reinventarem-se como ator social e priorizarem o trabalho de análise crítica da realidade, de produção de conhecimentos ao trabalho de formação política e a articulação com outros atores coletivos na constituição da resistência ao golpe.

2.3 OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO POLÍTICA NO ÂMBITO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NEOLIBERAIS

Quando está em pauta a formação política do professor das redes públicas de ensino, os quais estão produzindo pesquisas em cursos de pós-graduação, a formação política também poderia ser compreendida como a construção de um processo reflexivo e crítico ao capital. O desafio, neste aspecto, consiste em articular o conhecimento teórico-científico com os problemas concretos ou “concreto pensado” trazidos do cotidiano do trabalho pedagógico, do trabalho científico e da luta política sindical. Esses são os desafios e elementos que se articulam e constituem argumentos objetivos para discutir um processo de formação política permanente para os professores da rede pública.

Recuperando a centralidade da reflexão das relações entre formação política e práxis revolucionária, urge trazer para o debate, mais uma vez, os pressupostos epistemológicos de Adolfo Sánchez Vázquez, já citado anteriormente. O autor afirma categoricamente: “não existe práxis revolucionária sem consciência de classe e sem organização política” (SANCHEZ VASQUEZ, 2007, p. 309). As ideias de classe e de consciência de classe têm importância crucial no processo de formação política crítica da classe trabalhadora docente e encontra-se no cerne da noção da resistência ativa na perspectiva da “multimilitância”.

¹⁰ Esta expressão a exemplo da “tripla militância” foi cunhada por nós para caracterizar as diversas instâncias de formação política na vida cotidiana dos professores.

¹¹ Para esta categoria bem como para a categoria de “classe”, temos por referência às definições teórico-conceituais presentes na obra de HARNECKER, Marta. Os conceitos elementares do materialismo histórico. São Paulo: Global, 1980.

De fato, esse parece ser um dos grandes desafios dos sindicatos e, particularmente, do sindicato dos professores, pois, com efeito, o movimento real da situação da educação no Brasil e suas políticas têm colocado na “ordem do dia” velhos e novos problemas e demandas sociais, políticas e educacionais secularmente pendentes. Sendo assim, os desafios para os trabalhadores da educação são hercúleos, se levarmos em conta o *apartheid social* instaurado na educação e que, na lógica do capital, expressa-se pela divisão de classes que, por sua vez, promove as desigualdades sociais e escolares. Neste cenário, o desafio do sindicato, extensivo aos professores nas escolas e àqueles que produzem conhecimento nas universidades (militância científica), deve ser, de forma unitária e articulada, compreender, problematizar e colocar em prática a citada máxima de Marx de que a consciência de classe é obra da própria classe.

Essa consciência de classe exige uma formação política, cujos conteúdos teórico-práticos formem intelectuais orgânicos. Estes devem se preparar para os embates contra as políticas neoliberais, atentos ao fato de que as crises cíclicas do capital reverberam de maneira incisiva nas políticas educacionais. Em razão disso, os professores devem considerar que o processo de formação política é permanente abarca outros espaços e tempos de luta e resistência nas escolas, sindicatos, família, produção do conhecimento científico na pós-graduação, práticas científicas na pós-graduação e em outras instâncias da vida cotidiana. Postas essas questões, fica a questão complexa a ser respondida na continuidade da pesquisa: *até que ponto é possível pensar em práxis e, consecutivamente, em resistência ativa nas diversas instâncias formadoras dos docentes ou em multimilitância?*

CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS

Ao longo deste texto, procuramos destacar os impactos e repercussões das problemáticas impostas pela conjuntura neoliberal para a educação e, em especial, no que se refere à formação política dos docentes. O cenário que se projeta para o país, de austeridade econômica (estado neoliberal) e de ataque às instituições democráticas (ascensão do neoconservadorismo), é revelador do desafio histórico que deverá ser enfrentado e que certamente a classe docente terá papel importante na defesa da escola pública, na produção de conhecimento crítico e para a formação política da população. Até porque no processo de inclusão de milhões de brasileiros que se deu nos governos de Lula e Dilma não houve uma inclusão completa, pois se criou consumidores e não cidadãos críticos (BOFF, 2016, p. 234). Eis o grande desafio que se coloca para os educadores da escola pública: a superação do quadro de miséria política do povo brasileiro. Mas, para isto, o educador também precisa ser educado; educado de forma crítica, radical, isto é, por intermédio da militância política eivada de resistência ativa e propositiva, ou seja, de outro projeto de ética na política.

REFERÊNCIAS

ALVES, Gionanni. A pulsão histórica da miséria política brasileira. In: **A resistência ao golpe de 2016**. PRONER, Carol, et al. (Org.). Bauru, SP: Práxis, 2016. cap. 33, p. 146-157.

BOFF, Leonardo. Os continuadores da casa grande estão voltando. In: **A resistência ao golpe de 2016**. PRONER, Carol, et al. (Org.). Bauru, SP: Práxis, 2016. cap. 52, p. 233-234.

CHAUÍ, Marilena. A nova classe trabalhadora brasileira e a ascensão do conservadorismo. In: **Por que gritamos golpe?** Para entender o impeachment e a crise política no Brasil. JINKINGS, Ivana; DORIA, Kim; CLETO, Murilo (Orgs.). São Paulo: Boitempo, 2016. p. 14-22.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os delírios da razão. Crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: **Pedagogia da exclusão: Crítica ao neoliberalismo em educação**. GENTILLI, Pablo (Org.). 19. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. cap. 3, p. 73-102.

GENTILLI, Pablo. Adeus à escola pública: A desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias. In: **Pedagogia da exclusão: Crítica ao neoliberalismo em educação**. GENTILLI, Pablo (Org.). 19. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. cap. 8, p. 215-237.

HARNECKER, Marta. Os conceitos elementares do materialismo histórico. 43. ed. São Paulo: Global, 1980.

HOUTART, François. A América Latina sofre o jugo do capital. In: **A resistência ao golpe de 2016**. PRONER, Carol, et al. (Org.). Bauru, SP: Práxis, 2016. cap. 30, p. 132-136.

LE MONDE DIPLOMATIQUE BRASIL. Editorial. Ano 10, n. 109, agosto 2016. p. 3.

LÖWI, Michael. Da tragédia à farsa: o golpe de 2016 no Brasil. In: **Por que gritamos golpe?** Para entender o impeachment e a crise política no Brasil. JINKINGS, Ivana; DORIA, Kim; CLETO, Murilo (Orgs.). São Paulo: Boitempo, 2016. p. 61-67.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2014.

_____. **O desafio e o fardo do tempo histórico**. São Paulo: Boitempo, 2011.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **História do tempo e o tempo da história**. Estudos de historiografia e história da educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

SOUZA, Herbert José de. **Como se faz análise de conjuntura**. 34. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TELESFÓRO, João. **A importância da formação política para os movimentos sociais**. 2012. Disponível em <<https://brasiledesenvolvimento.wordpress.com>> Acesso em: 10 jul.2016.

VIDAL, Diana Gonçalves (Org.). **Dermeval Saviani: pesquisador, professor e educador**. Belo Horizonte: Autêntica/ Autores Associados, 2011.

WOOD, Ellen Meiksins. **Democracia contra o capitalismo: a renovação do materialismo histórico**. São Paulo: Boitempo, 2006.

CRIAÇÃO DE UM BLOG COMO FERRAMENTA PARA EDUCAÇÃO EM SAÚDE

Alessandra Domingues Malheiro – IFC Videira – alessandra.malheiro@ifc-videira.edu.br

Grazieli Ferreira da Rosa – IFC Videira – grazieli.rosa@ifc-videira.edu.br

Eixo temático: Educação, trabalho e sociedade

Categoria: pôster

Este projeto objetivou, através da criação de um blog, levar informações sobre prevenção de doenças e hábitos de vida saudáveis à comunidade escolar e demais pessoas interessadas neste tema, pois o blog esteve disponível para acesso por qualquer pessoa através da internet. Os temas trabalhados no blog, durante o desenvolvimento do projeto foram escolhidos mediante a relevância principalmente para os adolescentes, bem como sugeridos pela comunidade escolar. Alguns dos assuntos abordados foram: prevenção de doenças sexualmente transmissíveis; prevenção da dengue, Zika e Chikungunya; alimentação saudável; cuidados com o meio ambiente; cuidados para evitar câncer de pele, de mama e de colo de útero; Prevenção ao uso de drogas; métodos contraceptivos; H1N1.

Palavras-chaves: blog, saúde, educação.

INTRODUÇÃO

Considerando o papel da escola como multiplicadora de conhecimentos em sua comunidade; a importância dos indivíduos terem acesso a informações sobre saúde a fim de que possam escolher e adotar hábitos saudáveis de vida; a quantidade elevada de informações geradas diariamente sobre saúde, principalmente na internet; os mitos criados a respeito de doenças e cuidados à saúde; as crescentes dúvidas dos indivíduos sobre como prevenir doenças crônicas e infecciosas. Este projeto teve como objetivo geral desenvolver um blog (blogue) cuja estrutura permitiu a atualização rápida de informações, em forma de pequenos textos ou artigos, com linguagem clara, sobre temas que envolviam questões de saúde. Como objetivos específicos definimos: envolver a comunidade escolar (alunos, professores, funcionários e familiares) e demais membros da comunidade externa, de modo que todos pudessem acessar o blog, e suas informações, postar comentários e sugestões de assuntos a serem abordados; promover discussões sobre saúde, a fim de formar cidadãos críticos e reflexivos, contribuindo em escolhas saudáveis de vida.

A criação do blog foi parte de um projeto de extensão desenvolvido em uma escola pública do meio oeste catarinense. Os temas trabalhados no blog, durante o desenvolvimento do projeto, foram escolhidos mediante a relevância principalmente para os adolescentes, bem como sugeridos pela comunidade escolar, através de caixa de sugestões deixada para acesso de todos. Alguns dos assuntos abordados foram: prevenção de doenças sexualmente transmissíveis; prevenção da dengue, Zika e Chikungunya; alimentação saudável; cuidados com o meio ambiente; cuidados para evitar câncer de pele, de mama e de colo de útero; prevenção ao uso de drogas; métodos contraceptivos; H1N1.

O blog era atualizado com novas matérias e artigos semanalmente ou quinzenalmente, no entanto sua verificação acontecia diariamente a fim de responder questionamentos feitos pelos visitantes do blog. O conteúdo dos temas abordados era anteriormente pesquisado (em livros, em sites especializados, através de informações de profissionais da área abordada) pelos responsáveis. O aluno bolsista, através dos conhecimentos adquiridos no curso técnico integrado de informática, realizava a parte de desenvolvimento do blog.

DESENVOLVIMENTO

Segundo Precioso (2004), uma das vias mais promissoras para promover a adoção de comportamentos saudáveis e a modificação de condutas prejudiciais à saúde e de forma sustentada, é a educação para a saúde, que deve ser um direito de todos os cidadãos em qualquer fase da sua vida. Segundo o mesmo autor, a educação em saúde deve começar na família, prolongar-se por todas as fases do sistema educativo, continuar no local de trabalho e na comunidade.

Figueiredo et al (2010) defendem que a educação em saúde na escola não seja tratada como intervenções pontuais, pois isto seria equivocado, haja visto que os PCN (parâmetros curriculares nacionais) preconizam que os conteúdos de saúde devem comparecer no currículo da formação de crianças e adolescentes como uma abordagem transversal e interdisciplinar.

Levando em conta o que a literatura consultada nos mostra, entendemos a necessidade de desenvolver ferramentas para trabalhar educação em saúde além das atividades desenvolvidas durante as aulas, por várias disciplinas, e ainda, de forma a envolver os demais membros da comunidade. As mídias digitais podem ser utilizadas na educa-

ção, haja visto o grande número de pessoas que utilizam internet nos dias atuais. De acordo com Cruz et al (2011) as ferramentas da web podem ser grandes aliadas nas atividades pedagógicas, tanto na exposição de informações quanto proporcionando espaços colaborativos e interativos entre as pessoas. Valli e Cogo (2013) afirmam que o blog, ao ser utilizado no ambiente escolar, torna-se ferramenta de apoio ao ensino e educação em saúde.

CONCLUSÃO

O projeto de extensão Blog da Saúde foi de extrema importância para a discussão de temas referentes à promoção da saúde e qualidade de vida, além do envolvimento da comunidade escolar e comunidade externa da instituição. Destaca-se ainda, a oportunidade para o bolsista de utilizar conhecimentos adquiridos no curso técnico, durante o desenvolvimento das atividades. Contabilizamos mais de 1.000 acessos no período de um ano de funcionamento do blog.

REFERÊNCIAS

CRUZ, Daniela et al. O uso de mídias digitais na educação em saúde. **Cadernos da FUCAMP**, v.10, n.13, p.106-129, 2011.

FIGUEIREDO, Túlio Alberto Martins et al. A saúde na escola: um breve resgate histórico. **Ciência & saúde coletiva**, 15 (2):, p. 397-402, 2010.

PRECIOSO, José. Educação para a saúde na escola Um direito dos alunos que urge satisfazer. **O Professor**, nº 85, III série, março-abril, p.17-24, 2004.

VALLI, Gabriela Petró; COGO, Ana Luísa Petersen. Blogs escolares sobre sexualidade: estudo exploratório documental. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, 34 (3), p. 31-37, 2013.

ESTADO DO CONHECIMENTO: TRABALHO DOCENTE E ENSINO- APRENDIZAGEM NO ESTADO DO PARANÁ (DISSERTAÇÕES E TESES: 2006-2016)

Larissa Luana Nizer¹

laari1313@hotmail.com

Eliane Paganini da Silva²

elian_ps@hotmail.com

Universidade Estadual do Paraná, campus de União da Vitória – UNESPAR/UV
Eixo – 5. Educação, trabalho e sociedade (Comunicação Oral)

RESUMO

Nosso objetivo foi identificar e analisar as produções científicas (dissertações e teses) acerca de dois eixos temáticos: profissão docente e ensino-aprendizagem. A pesquisa se justifica na percepção de que a aprendizagem é pouco considerada nas relações que envolvem a profissão docente e a identidade do professor. A metodologia empregada foi o Estado do Conhecimento na intenção de mapear os trabalhos. O estudo ficou circunscrito ao estado do Paraná e tomou os anos de 2006 a 2016. A pesquisa mostrou que a maior parte dos trabalhos tem temática voltada ao ensino-aprendizagem e que o trabalho docente e as temáticas são abordados sob a perspectiva da teoria Histórico-cultural ou Pedagogia Histórico-crítica. Além disso, encontramos poucos trabalhos que relacionam as duas temáticas.

Palavras-chave: Profissão docente. Ensino Aprendizagem. Estado do conhecimento. Dissertações e teses.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objetivo mapear as produções acadêmicas (dissertações e teses) dos programas de Pós-graduação em Educação das Universidades Estaduais e da Universidade Federal do Paraná acerca de três eixos temáticos principais: “Ensino-aprendizagem”; “Profissão docente”; “Ensino-aprendizagem e Trabalho docente”.

Parece-nos que os estudos acadêmicos têm dado pouca importância para as questões relacionadas ao trabalho docente e a sua preocupação com a aprendizagem. Considerando que esta deva ser a principal preocupação do professor, saber como promover a aprendizagem é o motivo pelo qual propomos tal trabalho. (PAGANINI-DA-SILVA, 2015).

A preocupação com a aprendizagem e o desenvolvimento humano se faz importante para a atuação do professor em sala de aula e para que construa sua identidade profissional docente.

Realizamos uma pesquisa empírica com coleta de dados e análise quantitativa e qualitativa das produções entre os anos de 2006 a 2016 nas Universidades Estaduais e Universidade Federal do Paraná acerca das temáticas mencionadas.

DESENVOLVIMENTO

O professor tem um papel importante no desenvolvimento do aluno, e a aprendizagem do mesmo dependerá de sua atuação como profissional responsável, eficiente e comprometido com a educação.

No processo de ensino-aprendizagem, o desempenho do professor é um dos fatores que definem se e como os educandos estão se desenvolvendo. Dizer que apenas o empenho e a responsabilidade do professor nesse processo é que importam é incorreto. O aluno também é parte desse processo e precisa participar ativamente para que haja aprendizagem.

Atualmente, cabem ao professor muitas responsabilidades: se antes apenas transmitia conhecimentos sistematizados, hoje cabe ao professor quase tudo – desde preparar os educandos para serem cidadãos críticos e participativos formando profissionais competentes até noções de convivência no trânsito, sexualidade, relacionamentos interpessoais, conceitos éticos e morais – dentre outros.

O processo de ensino-aprendizagem visa o desenvolvimento do aluno e a interação professor-aluno a qual tem fundamental importância no sucesso desse sistema. Pretendemos utilizar autores como Libâneo, Piaget e Koll para o embasamento referente à relação ensino-aprendizagem.

O professor tem a função de articular situações que possibilitem ao aluno desenvolver habilidades intelectuais. Atualmente o professor precisa refletir criticamente sobre suas ações em relação ao ensino e aprendizagem que

¹ Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná, campus de União da Vitória - UNESPAR/UV.

² Professora Adjunto do Colegiado de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná, campus de União da Vitória – UNESPAR/UV.

contribuam para o desenvolvimento das capacidades do educando. Para o trabalho docente contaremos com autores como Nóvoa, Imbernón, Gimeno Sacristán, Pimenta, dentre outros.

ENSINO-APRENDIZAGEM

O processo de aprendizagem depende de muitos fatores, entre os quais podemos destacar: a habilidade do professor, o perfil intelectual do aluno, as chances ofertadas pelo espaço escolar, expectativas futuras do aluno, dentre outros. A aprendizagem abrange a obtenção e a modificação de entendimentos sobre o mundo, tanto interna como externamente. É um processo consecutivo que acontece durante toda vida do indivíduo, desde o nascimento até o envelhecimento, que permite ao sujeito compreender melhor todas as coisas que estão ao seu redor no ambiente escolar, na vida social e compreender a si mesmo.

Weisz e Sanches (2002, p. 68) destacam que “a valorização dos saberes construídos fora das situações escolares é condição para que os alunos tomem consciência do que e de quanto sabem”. O processo de aprendizagem não acontece isoladamente, tanto pode basear-se nas experiências que o indivíduo acumula no transcorrer da vida, bem como por intermédio do convívio social.

Libâneo acrescenta:

O papel do professor, portanto é de planejar, selecionar e organizar os conteúdos, programar tarefas, criar condições de estudo dentro da classe, incentivar os alunos, ou seja, o professor dirige as atividades de aprendizagem dos alunos a fim de que estes se tornem sujeitos ativos da própria aprendizagem. (LIBÂNEO, 2002, p.06).

O êxito na aprendizagem acontece quando o aluno obtém conhecimento considerável e que seja capaz de utilizá-lo em diferentes situações. No interior do processo de busca do conhecimento, o processo de aprendizagem se transforma em socializador, e requer ser visto como resultado de um trabalho coletivo onde o educando irá compartilhar com o meio ambiente, pessoas e seus instrumentos de trabalho. (LIBÂNEO, 2006, p. 79).

É importante o professor refletir sempre sobre sua prática educativa, porque não assume apenas a responsabilidade de educar com objetivo de oferecer condições para a aquisição do conhecimento, como também participar da formação integral e na construção de valores dos educandos.

Considerando os referenciais teóricos sob a perspectiva Histórico-Cultural, Koll menciona que:

Ao longo do desenvolvimento, o indivíduo passa a ser capaz de dirigir, voluntariamente, sua atenção para elementos do ambiente que ele tenha definido como relevantes. A relevância dos objetos de atenção voluntária estará relacionada à atividade desenvolvida pelo indivíduo e ao seu significado, sendo, portanto, construída ao longo do desenvolvimento do indivíduo e interação com o meio em que vive. (KOLL, 2010, p. 77).

Para uma prática pedagógica que, considere uma aprendizagem significativa, é essencial pensar como essa aprendizagem ocorre. No decorrer do processo de aprendizagem, numa situação de fracasso ou sucesso, o educando é hábil para agir com técnica quando o ambiente o estimula a raciocinar sobre o que faz e a despertar o interesse em relação ao aprendido e a se sentir valorizado. A despeito disso, Koll (2010) cita que “o único bom ensino, afirma Vygotsky, é aquele que se adianta ao desenvolvimento” (p. 64).

Já considerando a perspectiva piagetiana, de acordo com Nunes e Silveira (2011), Jean Piaget desenvolveu uma extensa investigação no campo da epistemologia. O autor descobriu um modelo diferente de análise dos processos cognitivos. Para ele, o conhecimento não é uma cópia direta da realidade, só conhecemos por intermédio de interações no ambiente, com o seu meio, de acordo com estruturas que fazem parte do próprio indivíduo.

O desenvolvimento humano se caracteriza por estágios sucessivos de organização do campo cognitivo e afetivo, que se constroem em virtude da ação da criança e das oportunidades que o meio possibilita a ela.

Os estágios de desenvolvimento foram descritos por Piaget (1999) em algumas de suas obras e divididas em quatro períodos centrais: o período sensório motor (0 a 2 anos), o pré-operatório (2 a 7 anos), o operatório concreto (7 a 11 anos) e finalmente o das operações-formais (11 ou 12 anos em diante).

Para Piaget (1999), cada estágio é caracterizado por aquilo que de melhor o indivíduo consegue fazer nessas faixas etária. Todos os indivíduos vivenciam todas essas fases ou períodos nessa sequência, porém, o início e o término

de cada estágio sofre variações dadas as diferenças individuais de natureza biológica ou do meio ambiente em que estão inseridos. Os estágios são marcados por um movimento da ação humana que busca o estado de equilíbrio, no qual o ser humano tem uma adaptação cada vez maior à realidade, o que Piaget denomina processo de equilíbrio.

Optamos por nos ater apenas a essas duas vertentes por uma questão didática de organização deste texto.

Cabe esclarecer ainda que, a aprendizagem se produz em vários contextos, tanto em situações formais quanto informais, seja de maneira planejada ou espontânea, por isso, estamos a todo o momento como aprendizes. Nunes e Silveira (2011) referem diferentes concepções de conhecimento que têm abordado a aprendizagem de forma variada, fundamentado no aspecto externo, interno ou na interação sujeito e meio. Foram definidas quatro concepções e discutidas no cenário da Psicologia da Educação, que são: Empirista, Inatista, Construtivista e a Histórico-cultural.

Tendo esses aportes podemos pensar a profissão docente sob o ponto de vista da identidade profissional.

PROFISSÃO DOCENTE

A formação e a prática docente têm sido um dos temas mais debatidos atualmente em função da tão desejada e necessária obtenção de melhorias no processo de ensino e aprendizagem. Sabe-se que durante muito tempo a prática pedagógica era centrada no professor. Hoje, a figura do professor no processo de ensino é de incentivador, orientador e facilitador da aprendizagem, que não seja mero transmissor de conhecimentos, mas como um mediador instigando o aluno a pensar, criticar, questionar e debater para se tornar um cidadão ativo, participativo, reflexivo e criativo.

Imbernón (2004, p. 38) complementa que “um fator importante na capacidade profissional é a atitude do professor ao planejar sua tarefa docente não apenas como técnico infalível, mas como facilitador de aprendizagem, um prático reflexivo, capaz de provocar a cooperação e participação dos alunos”.

É importante a relação entre professor-aluno para que ocorra sucesso no processo ensino-aprendizagem. Quanto mais o professor compreender o valor do diálogo como conduta primordial em aula, maiores progressos estarão conquistando em relação aos alunos. O relacionamento professor-aluno envolve interesses e propósitos, pois a educação é um dos princípios mais importantes do desenvolvimento, organização e coordenação didática para facilitar o aprendizado do aluno.

Quando o professor busca formas que promovam a aprendizagem articulando as experiências dos alunos com o mundo, levando-os a refletir sobre o que ocorre ao seu redor, estará favorecendo a construção do conhecimento e propiciando o ensino significativo para o aluno. Pimenta destaca que:

A mediação reflexiva é um trabalho de investigação, é um trabalho com o conhecimento. É o relacionar a atividade de aprender dos alunos aos conhecimentos que permeiam a sociedade, que foram nela produzidos e a constituem. É o relacionar a aprendizagem do “eu” à aprendizagem do “nós”. (PIMENTA, 2002, p. 35).

Muitas vezes o professor encontra-se sozinho para enfrentar tantos desafios, mas é importante considerar sua busca por renovação no processo de ensino do trabalho docente. É fato também que o profissional faz sacrifícios pessoais a fim de ampliar a prática pedagógica reflexiva no âmbito escolar. Portanto Pimenta salienta que:

A organização da escola é competência tanto dos profissionais docentes como dos não-docentes, seria ingênuo advogar que o professor de sala de aula deve suprir todas as funções que estão fora dela, mas que nela interferem, quer dizer, que afetam o trabalho docente, o que não significa que este só atue na sala de aula. (PIMENTA, 2002, p. 55).

De acordo com Imbernón (2002) há uma concepção do professor como sujeito dinâmico, criativo e construtor de conhecimentos e a prática nesse entendimento assume a centralidade do processo formativo do professor. Nesse sentido há uma percepção de ensino como prática social que requisita que o conhecimento do professor decorre de sua prática profissional, quer dizer, a experiência ou a atuação docente cotidiana do professor na sala de aula. Concordamos com Imbernón quando afirma que:

[...] O professor deve formar-se com a capacidade de refletir sobre sua prática educacional e sobre sua docência, com o propósito de construir da sua identidade profissional docente. Faz-se necessário que

este profissional afaste de si o conceito de professor tradicional que tem como função principal apenas transmitir o conhecimento aos alunos. (IMBERNÓN, 2002, p.39).

Segundo Nóvoa (1995, p. 25) “a formação não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre práticas de reconstrução permanente de uma identidade pessoal”.

Ninguém se faz professor subitamente ou no instante que entra em sala de aula, esse é um processo que ocorre durante todo o curso de formação. Somente a graduação não basta, é vital estar sempre atualizado, isso reporta a obrigação da formação continuada, isto é, a necessidade da construção do saber, no processo do desempenho profissional.

Sacristán (1999) explicita que o docente assume o papel de mentor reflexivo, ou seja, é aquele que orienta as ações em sala de aula e intercede consideravelmente na construção da aprendizagem do aluno. Ao realizar essa função o professor oportuniza reflexões acerca da prática pedagógica.

Em uma sociedade em que a reflexão e o conhecimento são os principais instrumentos, e onde a escola tem como propósito o desenvolvimento da autonomia e criatividade, da essência da pesquisa e da cooperação, há a necessidade de professores que atendam aos interesses e domínio desses saberes e sejam capazes de ensiná-los.

Após termos clareza de tais aportes teóricos realizamos os procedimentos metodológicos.

METODOLOGIA

Nossa metodologia será de cunho qualitativo e quantitativo na intenção de mapear tais estudos na perspectiva da realização de um “Estado do Conhecimento”. A pesquisa foi realizada no âmbito do estado do Paraná nos anos de 2006 a 2016. Tem por finalidade analisar e discutir estudos feitos sobre Ensino-aprendizagem e o Trabalho docente.

A realização do Estado do Conhecimento possibilita ampliar conhecimentos buscando investigar inúmeras produções acadêmicas, pois seu papel é de coletar muitas informações salientes sobre o assunto a ser estudado.

Segundo Ferreira (2002, p. 258):

As pesquisas denominadas “estado da arte” ou “estado do conhecimento” nos últimos 15 anos no Brasil parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento. Procura-se responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrados e teses de doutorados, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e seminários. (FERREIRA, 2002, p.58).

As pesquisas do estado do conhecimento têm uma contribuição importante na composição do campo teórico de determinada área do conhecimento, pois o pesquisador procura identificar informações importantes e significativas.

O presente trabalho objetivou o estudo dos resumos para a análise dos dados, por isso, ancorados em Romanowski e Ens (2006), entendemos que, como o estudo aborda apenas um setor das publicações sobre o tema, ele é denominado de estado do conhecimento e não estado da Arte. Cabe ressaltar que analisamos os títulos, as palavras chave e os resumos e referências bibliográficas de teses e dissertações produzidas no Estado do Paraná (Universidade Estadual e Federal) nos anos de 2006 até 2016, ou seja, temos um recorte metodológico proposital.

Foram nossos procedimentos para a pesquisa:

- Definição de temas para análise: Profissão docente, identidade e ensino-aprendizagem.
- Levantamento de Resumos junto aos Programas de Pós-graduação das Universidades Estaduais e Federal do Paraná, no período de 2006 a 2016, junto aos programas de Pós-graduação em Educação, categoria stricto sensu diretamente no site das universidades.
- Com essa delimitação procuramos quantificar as teses e dissertações produzidas, acerca da temática, pelas Universidades Estaduais e Universidade Federal do Paraná.
- A análise das publicações ocorrerá a partir dos títulos, palavras-chave, resumos e referências bibliográficas, estabeleceram-se as seguintes categoriais: instituição de ensino, temas e referencial teórico.
- Produção de tabelas para análise quantitativa e análise qualitativa acerca do referencial teórico das dissertações e teses.
- Apresentação das considerações finais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Inicialmente apresentaremos a categoria instituição de ensino, em forma de tabela para uma visão das instituições pesquisadas, do âmbito (mestrado ou doutorado), incluindo os links das Universidades analisadas.

Tabela 1 – Categoria Instituição de Ensino: Programas de Pós-graduação em Educação (2006-2016)

Instituição de Ensino	Mestrado	Doutorado	Link:
Universidade Federal do Paraná (UFPR)	X	X	http://www.ppge.ufpr.br/inicio.htm
Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)	X	X (a partir de 2014)	http://www.pitangui.uepg.br/prosp/ppge/
Unioeste (Campus Francisco Beltrão)	X	Não possui	http://www.unioeste.br/pos/educacaofb/
Unicentro (Irati)	X (a partir de 2014)	Não possui	http://www2.unicentro.br/ppge/
Universidade Estadual de Londrina (UEL)	X	X (ainda nenhuma tese defendida)	http://www.uel.br/pos/mestredue/
Universidade Estadual e Maringá (UEM)	X	X	http://www.ppe.uem.br/index.htm

Fonte: Tabela organizada pelas autoras.

Como aponta a tabela, a pesquisa se ateve a quatro Universidades Estaduais do Paraná e uma Federal, sendo que todas possuíam Programas de Pós-graduação em Educação, mas nem todas possuem os dois níveis (Mestrado e Doutorado). Alguns programas são novos e ainda procuram formar os ingressantes em nível de Mestrado. Além disso, considerando nosso recorte temporal (2006-2016), muitos não abarcam o período todo de nossa pesquisa, por isso indicamos desde quando o programa possui tal ou qual nível em funcionamento.

Ainda considerando a categoria instituição, observamos o conceito dos Programas e os anos de publicações em que encontramos disponibilizadas as teses e dissertações nos sites das Universidades, pois esse dado interfere também nos resultados de nossa pesquisa.

Tabela 2 – Categoria Instituição de Ensino: Programas de Pós-graduação em Educação (2006-2016): Produção existente no programa dentro do período

Instituição de Ensino	Conceito Capes	Mestrado	Anos disponíveis no site (ME)	Doutorado	Anos disponíveis no site (DO)
Universidade Federal do Paraná (UFPR)	5	X	2011-2016	X	2010-2016
Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)	4	X	2006-2016	X	2014-2016
Unioeste (Campus Francisco Beltrão)	3	X	Sem esta informação	Não possui	Não possui
Unicentro (Irati)	3	X	2014-2016	Não possui	Não possui
Universidade Estadual de Londrina (UEL)	4	X	2006-2016	X	(Nenhuma tese defendida ainda)
Universidade Estadual e Maringá (UEM)	5	X	2011-2015	X	2010-2015

Fonte: Tabela organizada pelas autoras.

Além desses dados, elencamos também a quantidade de produção encontrada acerca da temática, considerando inicialmente os títulos dos trabalhos. Apresentamos o autor dos trabalhos e suas palavras-chave. Entendemos que esses dados ainda pertencem à categoria Instituição de Ensino. Entretanto, já apresentaremos tal distribuição considerando os dois eixos temáticos alvo dessa pesquisa, a saber: Trabalho docente e ensino-aprendizagem.

Tabela 3 – Categoria Instituição de Ensino - Dissertações e teses das – Ensino-aprendizagem e Trabalho docente

Instituição de Ensino	Trabalhos selecionados	Dissertação/tese	Trabalhos selecionados após análise
Universidade Federal do Paraná (UFPR)	01	Dissertação: 01	Dissertação: 01
Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)	03	Dissertações: 02 Tese: 01	Dissertações: 02/Tese: 01=03
Unioeste (Campus Francisco Beltrão)	02	Dissertações: 02	Dissertações: 00
Unicentro (Irati)	02	Dissertações: 02	Dissertações: 01
Universidade Estadual de Londrina (UEL)	18	Dissertações: 18	Dissertações: 11
Universidade Estadual e Maringá (UEM)	10	Dissertações: 08 Teses: 02	Dissertações: 05/Tese: 02=7
Total geral	36	Dissertações: 33 Tese: 03	Dissertações: 20/Tese: 03=23

Fonte: Tabela organizada pelas autoras.

Como nos mostra a tabela, encontramos um número significativo de produção acerca das duas temáticas nos Programas de Pós-graduação investigados, porém apareceram um número maior de produções em nível de Mestrado, o que se justifica pelo fato de que alguns programas não apresentam o nível de doutoramento. Entretanto, os programas da UEPG, da UFPR e UEM, apesar de possuírem o curso de doutorado não possuem muitas produções nesse período acerca das temáticas. A UEL e a UEM no nível de Mestrado apresentaram produções significativas das temáticas. Encontramos em uma primeira busca, apenas analisando o título, 36 (trinta e seis) trabalhos, sendo 33 (trinta e três) dissertações e 03 (três) teses. Entretanto, após um refinamento pelas palavras-chave, nos restaram 23 (vinte e três) trabalhos que obedeciam as temáticas, sendo 20 (vinte) dissertações e 03 (três) teses.

Tabela 4 – Categoria Temas, palavras chave e referencial teórico: Ensino-aprendizagem

Título/Autor	Dissert. Tese	Ano	Local	Palavras-Chave	Fundamentação Teórica
MOTIVAÇÃO E INTERVENÇÃO EM ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM PARA COMPREENSÃO LEITORA Aline Guilherme Maciel	Dissert.	2012	UEL	ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM/ COMPREENSÃO LEITORA/ TEORIA EXPECTATIVA-VALOR/ AUTOCONCEITO DE CAPACIDADE	BAUMANN, BITAR BRANDÃO GAGNÉ GARNER SOLÉ SKINNER
ENSINAR E APRENDER: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL Rosana Daliner Acosta Marchese	Dissert.	2013	UEL	REPRESENTAÇÕES SOCIAIS/ ENSINAR/ APRENDER/ ENSINO FUNDAMENTAL	BOURDIEU DEMO FREIRE GATTI MOSCOVICI NÓVOA
RELAÇÕES ENTRE AS ESTRATÉGIAS DE ENSINO DO PROFESSOR, COM AS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM E A MOTIVAÇÃO PARA APRENDER DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL I Ana Elisa da Costa Moreira	Dissert.	2014	UEL	ESTRATÉGIAS DE ENSINO/ ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM/ MOTIVAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR	BORDENAVE CAPOVILLA COLL FREIRE GHEDIN MORIN PIMENTA

LEITURA, ESCRITA E MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA: UM ESTUDO COM UMA TURMA DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I Alzeni de Jesus Correia Fulchini	Dissert.	2016	UEL	EDUCAÇÃO ESCOLAR/ MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA/ APRENDIZADO DA LEITURA E ESCRITA/ SIGNIFICAÇÕES	BAKHTIN CHARLOT KUENZER LEONTIEV LUDKE LURIA SMOKA VIGOSTKY
A ORGANIZAÇÃO DA ESCOLARIDADE EM CICLOS DE APRENDIZAGEM: UMA ANÁLISE DOS PROCESSOS DE RECONTEXTUALIZAÇÃO E DE FORMULAÇÃO DE POLÍTICAS Silvana Stremel	Dissert.	2011	UEPG	CICLOS DE APRENDIZAGEM/ POLÍTICA EDUCACIONAL/ FORMULAÇÃO DE POLÍTICAS	BECKER BOBBIO DEMO ESPIZOZA GADOTTI WALLON
A CRIANÇA DE SEIS ANOS NA ESCOLA: TRANSIÇÃO DA ATIVIDADE LÚDICA PARA A ATIVIDADE DE ESTUDO Ágatha Marine Pontes Marega	Dissert.	2010	UEM	ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS/ ATIVIDADE LÚDICA/ ATIVIDADE DE ESTUDO/ TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL	DUARTE ELKONIN JAPIASSU LEONTIEV LURIA PIAGET SAVIANI VYGOTSKY
ENTRE EDUCAR E ENSINAR: COMPLEXIDADE E REPRESENTAÇÕES DOCENTES SOBRE OS OBJETIVOS DA ESCOLA Ricardo Fernandes Pátaro	Tese	2015	UEM	ESCOLA BÁSICA/ FORMAÇÃO DO-CENTE/ TEORIA DA COMPLEXIDADE/ TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS/ OBJETIVOS DA ESCOLA	ARISTÓTELES BAUMAN BRANDÃO DELORS ESTEVE FREIRE MORIN MOSCOVICI POPKIEWITZ
MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NA ALFABETIZAÇÃO: UM ESTUDO COM ALUNOS DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I Denise Miyabe da Silva	Dissert.	2015	UEM	ALFABETIZAÇÃO/ SIGNIFICAÇÃO/ APRENDIZADO/ MEDIAÇÃO	BAKHTIN CHARLOT FREIRE LEONTIEV LUCKESI LURIA SMOLKA VIGOTSKI
ENSINO E APRENDIZAGEM DA DIDÁTICA À LUZ DO PENSAMENTO DIALÉTICO Nilva de Oliveira Brito dos Santos	Tese	2015	UEM	CONHECIMENTO/ TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL/ PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA/ DIDÁTICA	DUARTE ENGELS FREIRE JAPIASSU LEONTIEV LIBÂNEO LUCKESI MARX SAVIANI THIOLENT VYGOTSKY
A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA EM VIGOTSKY, COMÊNIO, HERBART, DEWEY E SKINNER: PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM Gilmara Belmiro da Silva	Dissert.	2013	UEM	MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA/ ENSINO E APRENDIZAGEM/ CONHECIMENTO E CULTURA/ VIGOTSKY, COMÊNIO, HERBART, DEWEY E SKINNER	DUARTE GADOTTI HERBART JAPIASSU LIBÂNEO LEONTIEV LURIA MARX SAVIANI VIGOTSKI
Total de trabalhos:	10				

Fonte: Tabela organizada pelas autoras.

Tabela 5 – Categoria Temas, palavras-chave e referencial teórico: Trabalho docente

Titulo/Autor	Dissert. Tese	Ano	Local	Palavras-Chave	Fundamentação Teórica
POLÍTICAS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA OS PRIMEIROS ANOS NO BRASIL E NA ARGENTINA: UM ESTUDO COMPARADO Francine Cordeiro Bobato	Dissert.	2015	Unicentro Irati	FORMAÇÃO DO-CENTE/ BRASIL/ ARGENTINA	BOURDIEU PASSERON BRZEZINSKI DEMO GADOTTI IMBERNÓN NÓVOA PIMENTA ESTEVES SAVIANI
EDUCAÇÃO FORMAL E CRIATIVIDADE HUMANA UM ESTUDO VOLTADO À ARTE NA PRIMEIRA SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL I EM UMA ESCOLA LONDRI-NENSE Vanderlice Benevide	Dissert.	2008	UEL	CRIATIVIDADE HUMANA/ ENSI-NO DA ARTE/ FORMAÇÃO DE PROFESSOR	ENGUITA FREIRE FRIGOTTO LEONTIEV LIBÂNEO MARX NOVAES SAVIANI VYGOTSKY ZABALZA
CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL E SUA RELAÇÃO COM PERCEPÇÕES DE APOIOS NA ESCOLA Izabel Cristina de Macedo	Dissert.	2009	UEL	CRENÇAS DE AU-TOEFICÁCIA DE PROFESSORES/ PERCEPÇÕES DE APOIO NA ESCOLA/MOTIVAÇÃO DE PROFESSORES	BANDURA
A QUALIDADE MOTIVACIONAL E O BURNOUT: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO COM PROFESSORES Juliana Faggion Bellusci	Dissert.	2015	UEL	QUALIDADE MO-TIVACIONAL DE PROFESSORES/ AUTODETERMI-NAÇÃO/ BUR-NOUT	
A ATIVIDADE DOCENTE NO PROCESSO FORMATIVO DE ACADÊMICOS PARA ATUAR COM A DIVERSIDADE HUMANA EM CONTEXTOS INCLUSIVOS Roseneide M. Batista Cirino	Tese	2015	UEPG	INCLUSÃO/ DI-VERSIDADE HU-MANA/ TOTALIDADE/ CONTRADIÇÃO/ PRÁXIS DOCENTE	ARROYO BECKER CANDAU GAUTHIER LIBÂNEO MARX SAVIANI
PROFESSOR DA ESCOLA PÚBLICA SOB O ESTIGMA DA INCOMPETÊNCIA Juliana Bottos	Dissert.	2008	UEM	PROFESSOR/ ESCOLA PÚBLICA/ MEIOS DE COMU-NICAÇÃO/ IN-COMPETÊNCIA/ DESVALORIZA-ÇÃO DO PROFES-SOR	CANDAU DEMO FRIGOTTO GENTILI LIBÂNEO MIZUKAMI PATTO SACRISTÁN SAVIANI
QUEM É O “PROFESSOR AFETI-VAMENTE AMPLIADO”? UMA ANÁLISE PSICOLÓGICA DAS INTERAÇÕES NO AMBIEN-TE ESCOLAR Ana Julia Kloeppel	Dissert.	2014	UFPR	INTERAÇÕES/ AFETIVIDADE AMPLIADA/ DE-SENVOLVIMENTO HUMANO/ PRÁTI-CA DOCENTE	DAMÁSIO DESCARTES FREIRE LA TAILLE LURIA MATURANA PERRENOUD PIAGET VYGOTSKY

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL SUBSIDIADA PELA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL Marilsa Maria Verdinelli	Dissert.	2007	UEM	FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM SERVIÇO/ TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL/ PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	CANDAU CHARLOT CONTRERAS DEMO DUARTE ESTEVE FRIGOTTO FUSARI GADOTTI GHEDIN MARIN NÓVOA PÉREZ GOMES PERRENOUD PIMENTA SHÖN VIGOTSKI ZEICHNER

Total de trabalhos: 08

Fonte: Tabela organizada pelas autoras.

Tabela 6 – Categoria Temas, palavras-chave e referencial teórico: Ensino-aprendizagem e Trabalho docente

Titulo/Autor	Dissert. Tese	Ano	Local	Palavras-Chave	Fundamentação Teórica
A ENCENAÇÃO EM SITUAÇÃO DE ENSINO E APRENDIZAGEM: UMA CONTRIBUIÇÃO PEDAGÓGICA POSSÍVEL Wagner Rosa	Dissert.	2009	UEL	EDUCAÇÃO/ ENSINO E APRENDIZAGEM/ ARTE/ ENCENAÇÃO/ LEITURA	ALARCÃO ARANHA ARROYO FREIRE FUSARI GARDNER LIBÂNEO MATURANA PERRENOUD SCHÖN VIANNA
INTERAÇÃO PROFESSORES-ALUNOS: PREFERÊNCIA POR AUTONOMIA OU CONTROLE Amélia Carolina Terra Alves Machado	Dissert.	2009	UEL	EDUCAÇÃO/ MOTIVAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR/ ESTILO MOTIVACIONAL DE PROFESSORES/ ENSINO FUNDAMENTAL	BANDURA SKINNER
MOTIVAÇÃO DE ALUNOS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO COM ALUNOS BRASILEIROS E CHILENOS Sandra Maieski	Dissert.	2011	UEL	CONTEXTOS DA EDUCAÇÃO/ PEDAGOGIA DOS VÍNCULOS/ MOTIVAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR/ ENSINO FUNDAMENTAL/ AÇÃO DOCENTE	BANDURA BOBBIO BRANDÃO FREIRE GADNER LUCKESI PIAGET SAVIANI SKINNER
A MEDIAÇÃO EM SALA DE AULA SOB A PERSPECTIVA DE FEUERSTEIN: UMA PESQUISA AÇÃO SOBRE A INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO- OBJETO DA APRENDIZAGEM Nelba Maria Teixeira Pisacco	Dissert.	2006	UEPG	ENSINO-APRENDIZAGEM/PESQUISA-AÇÃO/ EXPERIÊNCIA DE ATIVIDADE MEDIADA/ SUBJETIVIDADE	DELVAL DEMO LA TAILLE LÜDKE PAÍN PALANGANA PIAGET PÉREZ-GÓMES VYGOTSKY

CONTRIBUIÇÃO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DO-CENTE-DISCENTE Marilene Kaspchak	Dissert.	2013	UEM	PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA, FORMAÇÃO DO-CENTE-DISCENTE/ DIDÁTICA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	DUARTE LEONTIEV LIBÂNEO MANCORTA MARX NOSELLA PALANGANA SAVIANI VIGOTSKI
Total de trabalhos:	05				

Fonte: Tabela organizada pelas autoras.

Podemos entrever que dos 36 (trinta e seis) trabalhos selecionamos 13 (treze) estavam fora do contexto por algum motivo. Além disso, muitos trabalhos nos deixaram em dúvida com relação ao referencial teórico utilizado para a temática, não sendo possível ter um panorama dos autores de referência na área. Seria necessária a ampliação dessa pesquisa para verificar outros componentes dentro desses trabalhos.

Não temos a intenção de privilegiar um ou outro trabalho, nem mesmo autores e teorias de referência, mas como já indicado anteriormente, foi possível aferir que muitos trabalhos sobre o ensino-aprendizagem possuem a teoria Histórico-cultural como base teórica. Já para o trabalho docente, a relação com a pedagogia Histórico-crítica também fica evidente. O mesmo ocorre quando juntamos as duas temáticas. Não realizamos uma análise que mesclasse os trabalhos relacionados ao ensino-aprendizagem e ao trabalho docente, apenas verificamos os três eixos em separado. Pensamos que isso também possibilitaria novos resultados.

Os resultados mostraram que houve um número maior de publicações sobre a temática “Ensino-aprendizagem” (10 – dez) do que com relação ao “Trabalho docente” (8 – oito). Com relação aos dois campos “Ensino-aprendizagem e Trabalho docente”, temos um número menor ainda de publicações (5 – cinco). Também ficou claro que a UEM e a UEL possuem o maior número de produções dentre as selecionadas para esse estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a realização desta pesquisa documental e os referenciais estudados, o trabalho buscou averiguar acerca do panorama das produções científicas no estado do Paraná entre os anos de 2006 a 2016 sobre duas temáticas específicas e relacionadas: Ensino-aprendizagem, Profissão docente e Ensino-aprendizagem e profissão docente.

Isso nos possibilitou compreender quais os temas mais abordados no estado, considerando o recorte temporal, dentro das Universidades Estaduais e da Universidade Federal. Entendemos que tal estudo possibilita esclarecer aos pesquisadores da área qual temática é mais abordada, por qual instituição, e em que viés teórico ou epistemológico.

Além disso, nosso estudo possibilita refletir acerca dos conceitos sobre as duas temáticas em foco, e refletir sobre a prática docente e o ensino que está sendo ministrado em nossas escolas. Tal fundamentação explora a importância da mediação do professor no sentido de ampliar o conhecimento, valorizando as experiências e o cotidiano do aluno. Portanto, para que haja um processo de ensino-aprendizagem de qualidade, o professor deve pensar em mudanças na sua ação pedagógica buscando uma metodologia que contribua para a formação de um cidadão crítico e reflexivo.

A partir dos dados obtidos ficou claro que em um menor número de trabalhos se pesquisou sobre o professor, sendo que a maioria dos estudos são sobre ensino-aprendizagem e a relação professor-aluno.

Cabe lembrar ainda que, a pesquisa encontrou algumas dificuldades como o fato de muitos trabalhos não ficarem disponíveis nos sites dos Programas. Além disso, alguns dos programas são relativamente novos, não possuindo uma vasta quantidade de teses e dissertações para serem analisadas. Temos como possibilidade futura para continuar a pesquisa ampliar a busca para as universidades particulares do estado, e analisar outros categoriais acerca dos trabalhos.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Alysson; SALLES, Fátima. et al. (Org). **Desenvolvimento e aprendizagem**. Belo Horizonte: Editora UFMG; Proex-UFMG, 2002.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, ano XXIII - Dossiê: Diferenças, Campinas, Centro de Estudos Educação e Sociedade, nº 79, ago. 2002.

GIMENO SACRISTÁN, J. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: ARTEMED Sul, 1999.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: forma-se para a mudança e a incerteza**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

KOLL, Marta de Oliveira. **Vigotsky: Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 2010. Disponível em: <www.birigui.sp.gov.br/educacao/site/admin/arquivos/texto_marta_koll.pdf> Acesso em: 08 jun. 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. Cortez Editora: São Paulo, 2006.

_____. **Didática: velhos e novos temas**. Edição do autor. Goiânia, 2002. Disponível em: <<https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWVpbnxqZXBoaXN0b3JpYXxneDpmZjRiZmY5YzQwNzI1M-DY>> Acesso em: 05 de mai. 2016.

MUNARI, Alberto. **Jean Piaget**. Trad. Daniele Saheb (Org). Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. Disponível em: <http://download.uol.com.br/educacao/colecao_educadores/piaget.pdf> Acesso em: 15 jun. 2016.

NÓVOA, António. **Profissão professor**. Porto: Editora Porto, 1995.

_____. (Org). **Vidas de professores**. Porto: Editora Porto, 1992.

NUNES, Ana Ignez Belém Lima; SILVEIRA, Rosemary do Nascimento. **Psicologia da aprendizagem: processos, teorias e contextos**. 3. Ed. Brasília: Lider Libro, 2011.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Trad. Maria Alice Magalhães D' Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999. Disponível em <<https://miniteia.files.wordpress.com/2015/04/piaget-jean-seis-estudos-de-psicologia.pdf>> Acesso em: 22 jun. 2016.

PIMENTA, Selma Garrido. **De professores, pesquisa e didática**. São Paulo: Papirus, 2002.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte”. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set. 2006.

PAGANINI-DA-SILVA, Eliane. **Ser professor e a relação ensino-aprendizagem: uma contribuição piagetiana**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Marília, 2015. Disponível em: <<http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/124535/000837203.pdf?sequence=1>> Acesso em: 25 mai. 2016.

TARDIF, Maurice. **Saberes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

WEISZ, Telma; SANCHEZ, Ana. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Editora Ática, 2002. Disponível em: <www.demandanet.com/smerp2010/porta_doc/148.PDF> Acesso em: 30 jun. 2016.

AS CONCEPÇÕES E AS IMAGENS DAS CRIANÇAS SOBRE O SER PROFESSOR

Raquel Grossmann Jocoski
ra.grossmann.rg@gmail.com
Eliane Paganini da Silva

elian_ps@hotmail.com
UNESPAR-União da Vitória
Fundação Araucária
Educação, trabalho e sociedade
(Comunicação oral)

RESUMO:

A pesquisa se justifica em função da necessidade de compreender e refletir acerca da profissão docente e das concepções infantis sobre a temática. O objetivo é analisar as concepções das crianças acerca do ser professor. Sob a perspectiva da epistemologia genética de Jean Piaget. A metodologia empregada foi a pesquisa empírica com a aplicação de entrevistas semi-estruturadas e execução de desenhos, tendo em vista o método clínico piagetiano. A presente pesquisa investiga o conhecimento social das crianças acerca do ser professor, foram entrevistadas 7 crianças de 6 a 10 anos no interior do Paraná. Os resultados mostraram como as crianças veem seus docentes. Foi possível concluir que as crianças constroem, como no caso dos próprios professores, uma concepção do ser professor com base nas imagens construídas socialmente.

Palavras-chave: CONHECIMENTO SOCIAL. SER PROFESSOR. CONCEPÇÕES INFANTIS. TEORIA PIAGETIANA.

INTRODUÇÃO

Temos visto autores que tratam da profissão docente como Pimenta (2002), Nóvoa (2009), Zabalza e Zabalza (2012), e autores que tratam do desenvolvimento como Becker (1993, 2003, 2010) e Delval (2007) apontam a importância de redefinirmos a função da escola e por consequência das relações que envolvem o ensino-aprendizagem, o que para nós interfere diretamente no ser professor. Além disso, é primordial aos alunos de graduação, pós-graduação e professores compreender e refletir acerca não apenas da profissão docente, mas também do desenvolvimento infantil e das etapas do mesmo.

Nesse sentido, foram nossas questões de pesquisa: As entrevistas e os desenhos podem nos indicar as concepções das crianças a respeito das imagens e do ser professor? Quais as concepções das crianças a respeito do que é ser professor?

O objetivo foi investigar o desenvolvimento infantil sob a perspectiva da epistemologia genética de Jean Piaget, especialmente o conhecimento social e as concepções das crianças acerca do ser professor.

Tal pesquisa se justifica tendo em vista que é importante, no contexto atual, refletirmos sobre a importância das relações que envolvem o ser professor e abrir novos caminhos para pensar o trabalho docente considerando as mudanças que este vem nos suscitando.

A metodologia, empregada foi a pesquisa empírica com a aplicação de entrevistas semi-estruturadas e execução de desenhos, tendo em vista o método clínico piagetiano. O uso do desenho se justifica considerando que atualmente há inúmeras crianças que se deparam com problemas, e que o desenho infantil oferece um veículo para descobrir os sentimentos das crianças e seu desenvolvimento cognitivo. Anning e Ring (2009) acreditam que ao desenhar, a criança libera sua sensibilidade, e revela seus medos, desejos, interpretações e expectativas.

Há uma diferença entre analisar um desenho e interpretá-lo. Para Bédard (2013) os desenhos representam a mente consciente da criança, mas também o seu inconsciente, e por isso o que levaremos em conta é a mensagem que nos é repassada e não sua perfeição estética.

Os resultados nos possibilitaram identificar quais as concepções das crianças, por meio das entrevistas e interpretação dos desenhos, a respeito do que é ser professor, bem como desvelar como essas concepções podem repercutir para a formação da identidade profissional docente, relacionado ao que Piaget denomina de conhecimento do mundo social. Dessa forma, o estudo envolveu dois campos conceituais distintos, o do desenvolvimento infantil (e desenvolvimento do desenho infantil) e o da profissionalidade docente.

De forma geral nos parece que as crianças possuem muitas concepções que são parecidas com as apresentadas pelos professores em outros estudos, o que corrobora as ideias de autores específicos do desenvolvimento docente que indicam como a construção do ser professor corresponde diretamente às imagens construídas socialmente acerca de sua profissão.

As concepções de desenvolvimento variam conforme a orientação teórica escolhida para análise. Para este trabalho nos atemos à perspectiva da teoria psicogenética com a intenção de desvendar propostas e questionamentos referentes ao assunto.

Jean Piaget distingue o desenvolvimento em estágios, porque cada um deles apresenta a aparição de estruturas importantes e significativas. Os estágios servem para entendermos qual a lógica do pensamento de Piaget no que se refere ao desenvolvimento cognitivo. Faremos algumas considerações acerca do desenvolvimento cognitivo e daremos seguimento à concepção de aprendizagem correspondente à teoria piagetiana.

No período Sensório-motor, segundo o autor (PIAGET; INHELDER, 1990), ainda não existe uma função simbólica (que pressupõe símbolo individual e signo coletivo), nem o pensamento e a afetividade estão ligados à representação, sem evocação na ausência dos modelos. Portanto, até os 18 meses, a criança elabora um conjunto de subestruturas cognitivas “que servirão de ponto de partida para as suas construções perceptivas e intelectuais ulteriores” (PIAGET; INHELDER, 1990, p. 11).

Os estágios podem ser assim resumidos: Estágio dos reflexos: primeiras tendências instintivas e as primeiras emoções; Estágio dos primeiros hábitos motores e primeiras percepções organizadas: sentimentos diferenciados; Estágio da inteligência sensório-motora ou prática: anterior à linguagem, das regulações afetivas elementares e primeiras fixações exteriores da afetividade; Estágio da inteligência intuitiva: sentimentos interindividuais espontâneos e das relações sociais de submissão ao adulto (2 a 7 anos); Estágio das operações intelectuais concretas: é o início da lógica e dos sentimentos morais e sociais de cooperação (7 a 11 anos); Estágio das operações intelectuais abstratas: da formação da personalidade e da inserção afetiva e intelectual na sociedade dos adultos. (Piaget, [1967] 2004, p. 15).

Para haver os estágios, são estabelecidos alguns critérios, tais como:

- A ordem de sucessão das aquisições deve ser constante: respeitando-se as fases, uma não pode aparecer antes da outra;
- Caráter integrativo: onde tudo o que se aprendeu em uma etapa, será aperfeiçoado ainda mais na etapa seguinte;
- Estrutura de conjunto: Tudo é interligado e a criança não poderá avançar estágios sem estar aperfeiçoado no qual se encontra.

Ainda considerando o desenvolvimento e atrelado à ela o desenvolvimento dos desenhos infantis podemos utilizaremos as descobertas de Luquet (1979). O autor esclarece que o desenvolvimento do desenho infantil pode ser classificado em diferentes níveis. Denominando o primeiro de “realismo fortuito” que se divide em dois períodos. O primeiro é classificado como involuntário, e a criança não sabe que as linhas traçadas podem representar algo. No segundo a criança desenha voluntariamente, porém o resultado final pode não coincidir com a ideia inicial da mesma, pelo fato de interpretarem os desenhos de acordo com o que é parecido. Até aproximadamente dois anos e meio as crianças estão nessa fase.

Para Luquet (1979, p.15) “O desenho pode, em certo sentido, ser considerado como um processo que permite representar objetos, tanto pelo conhecimento que temos dele ou pela maneira como o conhecemos, como pela aparência que oferecem aos nossos olhos”.

O nível que compreende uma faixa etária dos três aos cinco anos, é denominado “incapacidade sintética” ou “realismo falhado”, e nessa etapa a criança omite ou exagera partes dos objetos desenhados, levando em conta a importância e o que representa para ela.

Em seguida temos o nível denominado “realismo intelectual” em que a criança utiliza-se da transparência para ilustrar, ou seja, além de representar uma casa, também desenha objetos de dentro dela, e na figura do corpo humano também representa os órgãos internos.

No “realismo intelectual” iniciam-se as primeiras noções de projeções e distâncias, as quais recebem mais ênfase no próximo nível denominado de “realismo visual”. Esta fase compreende uma faixa etária entre oito e nove anos, onde as crianças já percebem e reproduzem objetos com domínio do tamanho em função da distância, isso ocorre pelo fato da criança guardar mentalmente as proporções de cada objeto (LUQUET, 1979).

O autor mencionado até aqui é o que mais se aproxima das interpretações piagetianas para explicar as fases do desenho. Entretanto, outros autores se dedicam à temática, como Arnheim (1986), Lowelfeld e Brittain (1976), por exemplo.

Para Arnheim (1986), o desenvolvimento gráfico das crianças acontece em sete estágios, e são eles: rabisco, círculo primordial, círculo em duas direções, a linha como direção, vertical-horizontal, obliquidade e fusão de partes. No início, a criança rabisca por algum tempo sem levantar o lápis do papel. A partir dessa fase gradativamente os desenhos vão criando formas, a coordenação motora vai melhorando e aperfeiçoando suas obras.

Lowelfeld e Brittain (1976), descrevem sobre a evolução do desenho infantil, nomeando-as da seguinte forma: Etapa das Garatujas, Etapa Pré-Esquemática, Etapa Esquemática, Idade da Turma, Etapa Pseudonaturalista, e a Etapa da Arte do adolescente.

A Etapa das Garatujas, de 18 meses a 4 anos corresponde a fase em que os desenhos possuem traçados desordenados, que vão evoluindo até obter forma reconhecida pelos adultos.

Na Etapa Pré-Esquemática, dos 4 aos 7 anos, a criança se preocupa com as formas, seu principal interesse é o objeto que representa, deixando a cor em segundo plano.

A Etapa Esquemática, dos 7 aos 9 anos, tem como característica principal a existência de ordem, também uma relação com o ambiente, em que a criança considera-se parte dele, representam espaço e tempo, e desenhavam como um raio-x, ilustrando as partes interiores dos objetos como se fossem transparentes.

Na Etapa da Turma, entre 9 e 12 anos, a representação do tipo raio-x desaparece, os temas escolhidos são diferenciados entre meninos e meninas, e a relação entre cor e objeto é mais visível.

São vários autores que abordam a evolução dos desenhos, explicando cada fase que as crianças atravessam. Com isso, percebemos que “o desenho infantil como objeto ou técnica de pesquisa pode revelar elementos significativos para diferentes estudos e temas, penetrando e desvendando cada vez mais o que se passa no universo infantil.” (GOMES, 2009, p.124).

O trabalho foi realizado considerando a pesquisa bibliográfica acerca da temática com consultas em livros, artigos científicos, dissertações e teses. A pesquisa empírica obedece os padrões de uma pesquisa qualitativa, apesar de apresentar também dados quantitativos. Obedecemos ao referencial teórico acerca do método clínico piagetiano.

Na intenção de contextualizar o método clínico traremos algumas considerações acerca desse método de investigação científica. A expressão “método clínico” foi usada pela primeira vez em 1896, por Lightner Witmer, psicólogo norte-americano, aluno de Wilhem Wundt (DELVAL, 2002). O Método Clínico servia tanto para prevenir e tratar anomalias mentais de indivíduos, quanto auxiliar crianças com dificuldades escolares.

Piaget iniciou uma pesquisa utilizando o método clínico na psicologia do desenvolvimento, e a empregou no estudo de indivíduos normais. Então iniciou investigações relacionando-os ao pensamento infantil, porém encontrava rigidez ao classificar e avaliar níveis de inteligência das crianças (BAMPI, 2006) e isto fez com que o pesquisador suíço desenvolvesse um método de pesquisa peculiar. Conhecido como método piagetiano.

O método piagetiano também é clínico no sentido de ir além do óbvio, da resposta concreta e buscar entender o ponto de vista do indivíduo. A forma como este resolve os problemas apresentados, as possíveis explicações, percebendo se há alguma coerência, ou contradições, e também, observando a criatividade das respostas.

O método clínico nos parece suficiente para alcançar nosso objetivo e

[...] Embora o método clínico seja um procedimento de entrevista aberta, é útil dispor de um núcleo básico de perguntas que se refiram aos aspectos fundamentais de nossa pesquisa e que, portanto, devem ser feitas a todos os sujeitos para que depois se possam comparar as respostas. (DELVAL, 2002, p.98).

O método clínico é composto por três tipos de perguntas: perguntas de exploração, que possibilita “desvendar a noção cuja existência e estruturação se buscam”; de justificação que “obrigam a criança a legitimar seu ponto de vista”; e de controle ou contra argumentação. (DELVAL, 2002, p.145).

Segundo Piaget (1926/1982), o método é misto, já que possui elementos da observação, da experimentação e de testes ou questionários abertos:

[...] consiste sempre em conversar livremente com o sujeito, em vez de limitá-lo às questões fixas e padronizadas. Ele conserva assim, todas as vantagens de uma conversação adaptada a cada criança e destinada a permitir-lhe o máximo possível de tomada de consciência e de formulação de suas próprias atitudes mentais (p. 176).

Com relação à metodologia da pesquisa Triviños (1987) afirma que para iniciar o estudo de uma situação o pesquisador deve ter conhecimento da teoria para auxiliá-lo nos questionamentos, porém, não pode induzir o entrevistado a responder o que se espera. Neste trabalho utilizamos o método clínico para observar e analisar falas e o desenho das crianças. Contamos com um roteiro de entrevista semi-estruturado para compreender as concepções das crianças acerca do ser professor.

A pesquisa foi realizada com 7 crianças, com idades variando de 6 a 10 anos, todas estudantes de rede pública e no Ensino Fundamental. A escola está localizada em um bairro pequeno do interior do Paraná e atende crianças de classe média baixa, recebendo alunos de vários outros bairros, com a mesma condição, havendo raras exceções.

No processo de entrevista, primeiramente as crianças respondem oralmente a uma pequena entrevista com perguntas referentes ao ser professor, tais como: O que é um professor? O que você acha que é necessário para se tornar um professor? Que qualidades deve ter um bom professor? Qual professor você mais gostou e por que gostou? As respostas das crianças foram gravadas e transcritas de modo literal.

Terminado o questionário, as crianças fizeram dois desenhos, em um desenharam o seu professor e em outro o professor que mais gosta, ou mais gostou.

Tanto o questionário quanto os desenhos foram feitos individualmente.

Para a análise observamos os níveis do desenvolvimento do desenho infantil, com o estudo de Luquet (1969) bem como o referencial teórico acerca das imagens do trabalho docente. Em um levantamento inicial, possível verificar nos gráficos e tabelas, estabelecemos categorias de acordo com a fala das crianças e apresentamos os dados quantitativos. Na sequência, tanto a fala quanto os desenhos nos serviram de sustentação para análise qualitativa. É importante ressaltar que os nomes são fictícios para resguardar o anonimato das crianças.

Analisando os desenhos e as respostas proferidas pelas crianças, podemos perceber que quando solicitados a respeito das qualidades que são necessárias a um professor apareceram diferentes categoriais, como o professor inteligente, bonzinho, carinhoso, legal, divertido, dentre outros. Cerca de 20% das crianças preferem um professor que é legal e outros 20% o que é bonzinho. O professor carinhoso, inteligente e divertido ficou com cerca de 13% cada categoria.

Questão	Categoriais							
	Inteligente	Legal	Carinhoso	Bonzinho	Ensinar bem	Alegre	Paciente	Divertido
Que qualidades deve ter um bom professor?	Eva; Bruna	Ana; Paula; Gabriele	Paula; Sofia	Ana; Paula; Lucas	Paula	Sofia	Bruna	Lucas; Gabriele

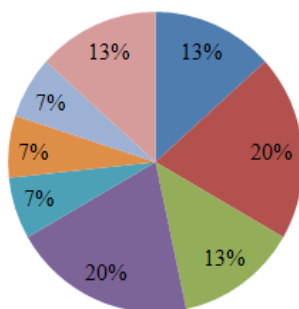
Quadro 1- Que qualidades deve ter um bom professor?

Fonte: Quadro organizado pelas autoras.

Gráfico 1- Que qualidades deve ter um bom professor?

Como deve ser um bom professor?

■ Inteligente ■ Legal ■ Carinhoso ■ Bonzinho
■ Ensinar bem ■ Alegre ■ Paciente ■ Divertido

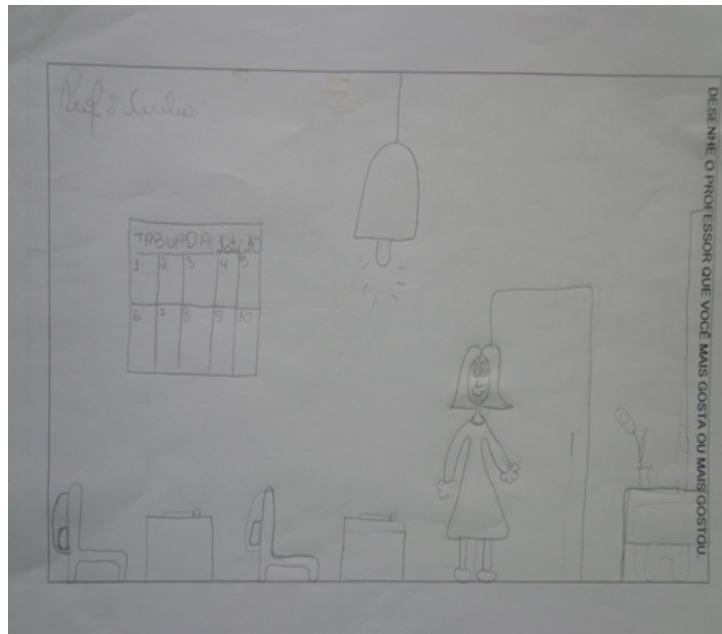


Fonte: Gráfico organizado pelas autoras.

Sabemos que uma boa relação entre professor-aluno, é fundamental na sala de aula, pois quando as crianças gostam de seu professor, tudo indica que ele aprenderá melhor, terá mais gosto em aprender, questionará em caso de

dúvidas. De acordo com Codo (1999, p. 50): “Sem uma relação afetiva ampla e abrangente, o processo de desenvolvimento acontece de forma desarmoniosa, isto é, determinados aspectos da pessoa ficam atrofiados, sobretudo no que diz respeito às emoções”.

Segundo Bédard (2013), quando a criança desenha sem um tema específico, ela expressa ao papel fatos vivenciados por ela, tanto em ambiente familiar, quanto de convívio social. Para nossa pesquisa, foi dado um tema específico, onde teriam que desenhar seu professor.



Luquet (1969) foi um dos pioneiros que se interessou pelo desenho infantil, analisando-o numa abordagem cognitiva. O autor buscou respostas para questões relativas ao o quê e como a criança desenhava, assim como suas intenções e interpretações. Nesse desenho é possível verificar que a professora é alguém que ocupa a posição na frente da sala e das carteiras, o local e a professora se encontram bem organizados e asseados. Por isso, talvez represente a professora que ele mais gostou, mas com certeza fica clara qual a imagem que se tem de um bom professor.

Acreditamos que é importante que os professores conheçam seus alunos e ensinem partindo de algo que os chama atenção. Delval (1997) acredita que o educador precisa ter como referência as ideias preconcebidas pelos estudantes, pois assim as tarefas serão realizadas mais satisfatoriamente. Nesse sentido concordamos com as palavras de Libâneo:

O professor não apenas transmite uma informação ou faz perguntas, mas também ouve os alunos. Deve dar-lhes atenção e cuidar para que aprendam a expressar-se, a expor opiniões e dar respostas. O trabalho docente nunca é indirecional. As respostas e as opiniões dos alunos mostram como eles estão agindo à atuação do professor, às dificuldades que encontram na assimilação dos conhecimentos. (1994, p.250).

Para exercer sua função real, o professor precisa aprender a combinar afetividade, respeito e autoridade, respeitando a individualidade e a liberdade de cada aluno. Talvez isso justifique o fato de as crianças apresentarem tantas qualidades relacionadas às questões afetivas como sendo importantes ao professor.

Outro questionamento foi referente à visão infantil com relação ao que é necessário para ser um professor. Nesse ponto cerca de 55% das crianças ressaltaram que o indivíduo tem que estudar bastante. Sabemos que realmente é necessário ao professor estudar e nesse sentido concordamos com Piaget (1970) acerca de que a inteligência é uma organização, que não é desenvolvida por acúmulos de informações, mas que reorganiza ideias, trocando informações e obtendo uma melhor assimilação. Portanto, entendemos que o professor deve estar em contínua formação.

Ressaltamos também que apareceram outras categoriais como a necessidade de ter paciência, computador e conhecimento tecnológico ou ser dedicado ao que faz.

Questão	Categoriais				
	Estudar	Ter Paciência	Ser dedicado	Ter computador	Curso que ensine coordenação
O que você acha que é necessário para se tornar um professor?	Ana; Eva; Lucas; Bruna; Gabriele; Sofia.	Ana; Paula.	Paula	Lucas	Sofia

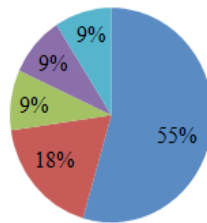
Quadro 2- O que você acha que é necessário para se tornar um professor?

Fonte: Quadro organizado pelas autoras.

Gráfico 2- O que você acha que é necessário para se tornar um professor?

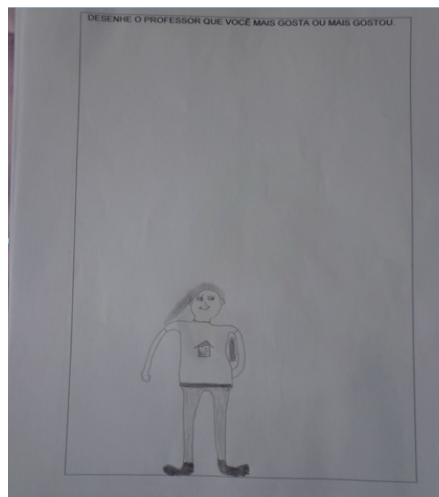
O que é necessário para se tornar professor?

■ estudar
 ■ Ter paciência
 ■ Ser dedicado
 ■ Ter computador
 ■ Curso que ensine a coordenação.



Fonte: Gráfico organizado pelas autoras.

Parece que aqui a principal imagem do professor é daquele que ensina, que se dedica a transmitir os conhecimentos. No desenho também percebemos um professor com um livro, remetendo a ideia de estar em contínuo estudo.



O trabalho de Paganini-da-Silva (2015) investigou tal questão junto aos professores do Ensino Fundamental. Em entrevista os participantes consideram que o ensino é o que define sua profissão, sendo que nem sempre os professores levam em conta a aprendizagem dos alunos, ficando presos mais ao ato de ensinar. Essa parece ser uma imagem comum entre os professores e os alunos, considerando os dados desse estudo em comparação com nossos dados.

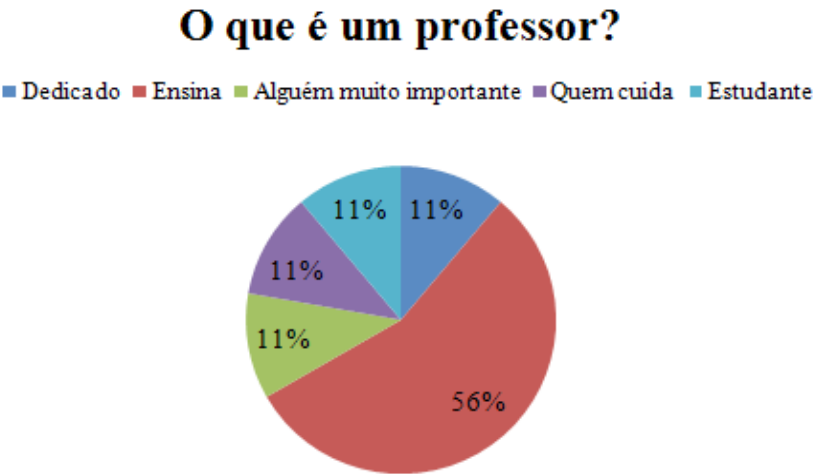
Para Piaget (2004) os educandos precisam participar ativamente do processo de aprender. Para assim construir coisas novas ao invés de reproduzir ou repetir o que lhe foi transmitido. Segundo Palmer (2010), Piaget definiu a educação como uma relação de duas mãos, onde de um lado está o indivíduo em crescimento e de outro está os valores sociais, intelectuais e morais que o professor tem o dever de suscitar nos educandos.

Quadro 3- O que é ser um professor?

Questões	Categorias				
	Dedicado	Ensinar	Alguém muito importante	Cuidar dos alunos	Estudar
O que é ser professor?	Ana	Ana; Eva; Paula; Sofia; Bruna	Paula	Lucas	Sofia

Fonte: Quadro organizado pelas autoras.

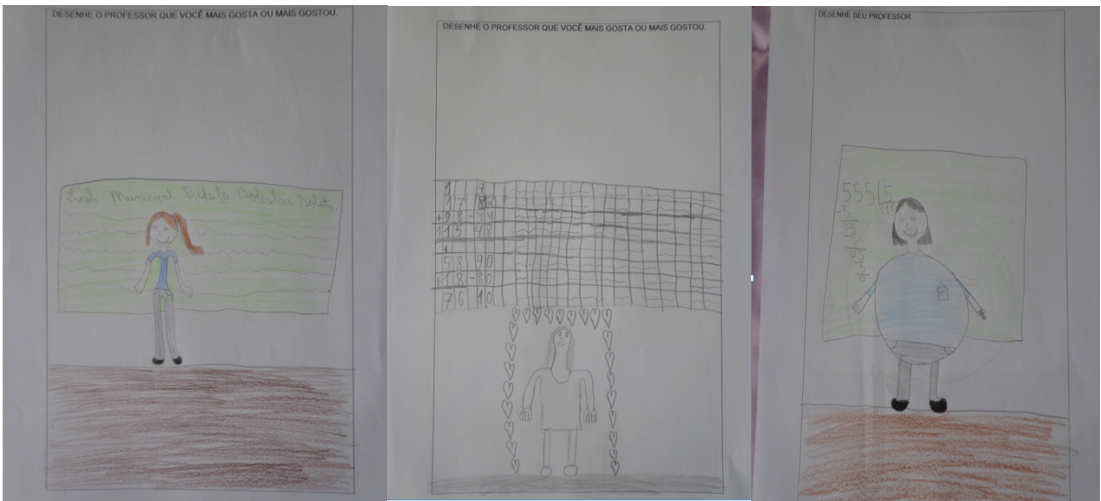
Gráfico 3- O que é ser um professor?

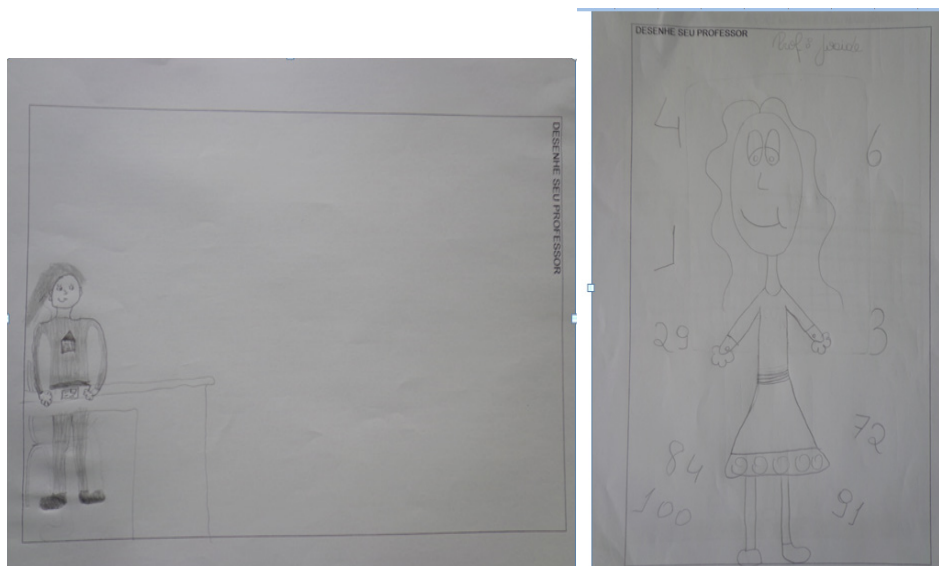


Fonte: Gráfico organizado pelas autoras.

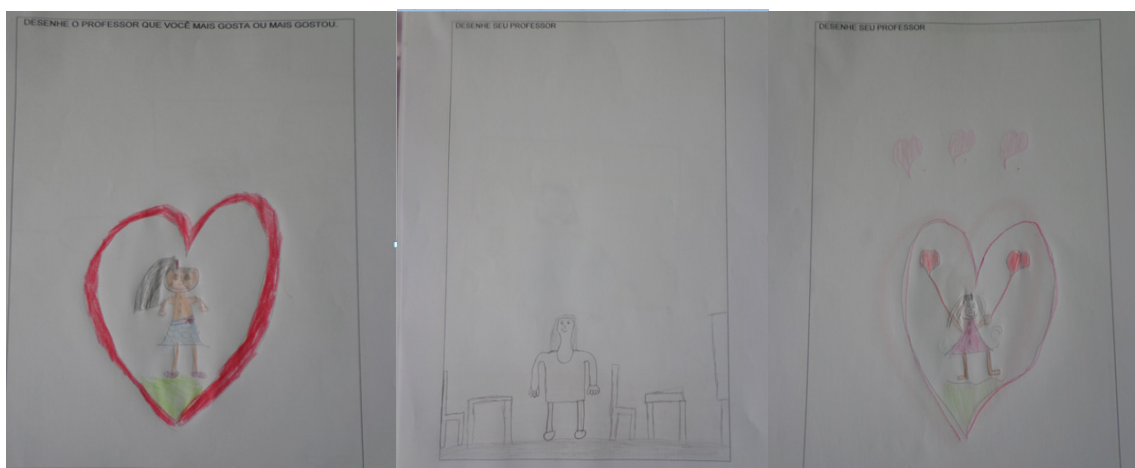
Mais uma vez o professor aparece atrelado à imagem daquele que ensina na maioria dos depoimentos, cerca de 56%. Não podemos esquecer que como afirma Pimenta (2002):

O ensino é uma atividade carregada de conflitos, principalmente de valores presentes na vida de alunos, professores, sociedade e escola, exigindo, constantemente, posições éticas e políticas, sobretudo por parte dos educadores. Nessa perspectiva, o ensino é a atividade que identifica o professor e para ser professor é preciso ser um intelectual que desenvolva seu saber de experiência e de criatividade para fazer frente às situações que são únicas, ambíguas, incertas e conflituosas em sala de aula [...] é o ensinar que identifica nossa profissão (PIMENTA, 2002, p. 18, grifos nossos).





Nestes desenhos podemos observar professores transmitindo o conhecimento aos alunos, utilizando em alguns deles a lousa, o quadro de gis, em alguns vemos números e letras. Em todas as imagens os professores estão sorrindo e bem arrumados.



Outras categoriais também surgiram, mas foram categoriais que já apareceram também nas demais questões. Por meio destes desenhos, percebemos que as crianças gostam muito de seus professores, que eles moram dentro do coração delas. O professor que foi desenhado no “meio” da sala demonstra estar presente, auxiliando individualmente os alunos com dificuldade. O professor dedicado e que cuida dos alunos também aparece nos estudos das concepções docentes de Paganini-da-Silva (2006). Entendemos que o professor é muito importante em sala de aula, segundo Nóvoa (1991a, p. 133) a imagem do docente possui “[...] uma concepção multifuncional do docente, em que diferentes papéis se misturam: formador, animador, organizador, mediador do encontro, etc.”.

Piaget (1948), diz que a representação é gerada pela função semiótica, a qual possibilita à criança reconstruir em pensamento um objeto ausente por meio de um símbolo ou signos. Assim acredita-se que ao formar o desenho de um professor, a criança não encontre tanta dificuldade, sendo que, poderá representá-lo como qualquer outra pessoa. Mas com certeza traz concepções implícitas com relação às imagens dos professores.

Entendemos que cabe uma aproximação entre as teorias relativas à identidade do professor e as concepções das crianças. De acordo com Paganini-da-Silva (2006, p. 17) a identidade profissional:

[...] não é construída sem considerar alguns aspectos sociais que permeiam o ambiente de trabalho do professor. Aspectos como a imagem que a sociedade tem do profissional da educação e da função da escola atualmente, a relação do professor com o saber e as funções atribuídas ao professor ao longo da formação da profissão docente são fundamentais para a compreensão da identidade do professor.

Segundo Arroyo (2000), ser professor “é o outro em nós”, invadindo nossos espaços pessoais. Para ele, as imagens e autoimagens dos professores são diversas e difusas, não havendo, portanto, uma imagem única.

Cabe ressaltar que a concepção do ser professor, muda conforme as etapas/séries estudantis. Para a educação infantil, tem-se uma visão de que o professor não precisa ter muita formação. Já em séries iniciais, a imagem do professor se torna mais definida, como sendo aquele que tem “competência para o ensino das primeiras letras e contas, mas, sobretudo o carinho, o cuidado, a dedicação e o acompanhamento das crianças” (PAGANINI-DA-SILVA, p. 30).

Para Arroyo (2000, p. 32), o trabalho do educador está atrelado a tarefas sociais. Para ter reconhecimento social de um profissional, é preciso reconhecer socialmente sua área de atuação e os sujeitos com quem lida: “O caminho para saber quem somos, que reconhecimento social temos é olhar para o reconhecimento social da infância, adolescência e juventude com que trabalhamos”.

De acordo com Gauthier et al. (1998), as imagens acerca dos profissionais da educação ainda são pouco refletidos. Há, portanto, algumas pessoas que tem em mente que para dar aulas, o educador necessita ter “seis saberes”.

- a) *Basta conhecer o conteúdo*: é uma ideia antiga, e até hoje difundida de que basta saber algo para poder ensinar o que se sabe a outras pessoas. Nesse caso, “O saber necessário para ensinar se reduz unicamente ao conhecimento do conteúdo da disciplina” (GAUTHIER et al., 1998, p. 20). Entretanto, é necessário muito mais do que apenas isso para ensinar; além do conteúdo, existem diversas outras faces do trabalho docente que devem ser considerados.
- b) *Basta ter talento*: aqui o ensinar é apenas uma questão de talento. Certamente o talento é algo importante, mas não pode ser considerado única e exclusivamente o responsável pela boa educação e pelo bom professor.
- c) *Basta ter bom senso*: segundo os autores, esta é uma concepção divulgada na imprensa, ideia de que é só ter bom senso para ensinar. O que se desconsidera nesta ideia é que o senso nunca é somente bom e que se trata de uma questão plural, que pode ter inúmeras variações. Seria impor de certa forma determinados pontos de vista que nem sempre são unânimes.
- d) *Basta seguir a intuição*: a intuição é algo inerente à consciência que se opõe à razão. “Seguir sua própria intuição é confundir a força da afirmação com a prova da verdade; é, no mais das vezes, abandonar todo senso crítico” (p. 23).
- e) *Basta ter experiência*: esta é uma concepção muito arraigada entre os professores. Obviamente que a experiência é algo imprescindível ao se exercer uma determinada profissão. Entretanto, o educador deve possuir também um conhecimento que possa ajudá-lo a entender a realidade.
- f) *Basta ter cultura*: aqui o que bastaria a um bom professor é possuir cultura, conhecer clássicos. “Tal como se dá com o conhecimento da disciplina, o saber cultural é essencial no exercício do magistério, mas tomá-lo como exclusivo é mais uma vez contribuir para manter o ensino na ignorância” (p. 25).

Percebemos que, para Gauthier et al. (1998), o professor deve ter um pouco dos “seis saberes”. Os profissionais deveriam ter este conhecimento enquanto formação. Para termos uma imagem mais eficiente dos educadores, no convívio social.

Além disso, sabemos que a construção da identidade profissional de um professor é cada vez mais retratada em sua busca por aperfeiçoamentos. Acredita que, para melhorar a qualidade docente, professores buscam por uma formação continuada e novos saberes pedagógicos. (TARDIF, 2007).

Possuir conhecimentos por si só não basta, é preciso colocar em prática o que sabe, pois além de auxílios intelectuais, a identidade docente se complementa com experiências e ações. Freire (1996) salienta que o conhecimento profissional do professor é uma junção de saberes teóricos e experiências que são expressadas no momento em que se defronta com alguma situação, através da atitude que irá tomar.

Lembramos ainda que é possível compreendermos as respostas das crianças tendo em vista que segundo Piaget (1973), os conhecimentos são originados das ações e é por meio do convívio social que as ações são alimentadas e o ambiente age e tem influência sobre os indivíduos. Para Piaget o principal responsável pelo desenvolvimento intelectual é o equilíbrio, mas complementa que aspectos biológicos, sociais e educativos também fazem parte do desenvolvimento

do ser humano e de sua identidade. Isso explica perfeitamente os desenhos e as imagens consideradas ou ressaltadas pelas crianças quando solicitadas a pensarem a respeito da temática.

Ainda pensando na construção da identidade profissional do professor, de acordo com Junges (2006) essa construção é essencialmente reprodutora, e também extremamente crítica. Exigindo dos educadores, competência, consciência e criticidade. Nesta linha de pensamento, Masetto (2003) reflete sobre a prática docente, citando o papel do educador como formador das mais variadas opiniões, ressaltando a conscientização aos educandos para construção dos conhecimentos de direitos e obrigações como cidadãos.

Penna (1992) enfatiza que o reconhecimento é a ferramenta principal na questão da identidade. Podendo constituir-se do auto-reconhecimento (como o indivíduo se reconhece), e alter-reconhecimento (como é reconhecido pelos outros).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que é importante no contexto atual, refletirmos sobre a importância das relações que envolvem o ser professor e abrir novos caminhos para pensar o trabalho docente considerando as mudanças que este vem nos suscitando.

Nosso objetivo foi o de investigar o desenvolvimento infantil e concepções das crianças acerca do ser professor. Nossos resultados mostraram a maneira com que as crianças veem seus docentes, sendo possível inferir que as crianças constroem uma concepção do ser professor com base nas imagens construídas socialmente.

As crianças entrevistadas acreditam que o professor deve estudar bastante para exercer sua profissão, realmente tal tarefa exige muito estudo e dedicação. Foi mencionada pelos entrevistados a imagem do professor paciente, professor carinhoso, professor alegre, entre outros “modelos” de professores. Talvez seja necessário colaborar de alguma forma para uma alteração na imagem, ou seja, nesse ser professor que se dedica com exclusividade ou com excelência ao ensinar e leve em consideração o aprender dos seus alunos. Ressaltando também que o professor e sua identidade necessitam de saberes específicos e não apenas ao gosto ou a vocação para a profissão.

Observando as imagens dos desenhos, vemos na maioria deles professores frente aos seus alunos, como aquele que transmite conhecimentos, ensinando variados conteúdos. Em outros, professores com livros, demonstrando a contínua formação.

Todas as pessoas em alguma parte de sua vida tiveram professores e é indiscutível dizer que esta é uma profissão muito importante. Por este fato, observamos em nossas pesquisas que quando o professor faz um bom trabalho, ficara sempre lembrado pelos alunos.

REFERÊNCIAS

ANNING, A.; RING, K. **Os significados dos desenhos de crianças**. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre. Artmed, 2009.

ARNHEIM, R. **Arte e percepção visual: uma psicologia da visão criadora**. São Paulo: Pioneira. Ed. USP, 1986.

BAMPI, M. A. M. **O método clínico experimental de Jean Piaget como referência para o conhecimento do pensamento infantil na avaliação psicopedagógica**. Florianópolis, SC. Programa de Pós-Graduação da Universidade do Sul de Santa Catarina, 2006.

BÉDARD, N. **Como interpretar os desenhos das crianças**. São Paulo, SP: Isis, 1998.

BECKER, F. **A epistemologia do professor: o cotidiano da escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

_____. **A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. **O caminho da aprendizagem em Jean Piaget e Paulo Freire: da ação à operação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

CODO, W. **Educação: Carinho e Trabalho**. Petrópolis: Vozes, 1999.

DELVAL, J. O método clínico de Piaget. In: Delval, J. **Introdução à prática do método clínico: descobrindo o pensamento das crianças**. Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 53-78.

- DELVAL, J. **Aprender a Aprender**, Papirus, 1997.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**, 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GOMES, L. R. **O construtivismo na pesquisa**. Curitiba: Editora CRV, 2009.
- GOUVEIA, T. M. V. **Repensando Alguns Conceitos** – Sujeitos, Representação Social e Identidade Coletiva. Dissertação de Mestrado em Sociologia. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1993.
- JUNGES, K. S. **Trajetórias de vida, constituição profissional e autonomia de professores**. União da Vitória: Face, 2006.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Nova Alexandria, 1994.
- LOWENFELD, V. **A criança e a sua arte**. São Paulo: Ed. Mestre Jou, 1976.
- LOWENFELD, V.; BRITTAIN, W. L. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Mestre Jou, 1977.
- LUQUET, G. H. **O desenho infantil**. Barcelos, editora do Minho, 1969.
- _____. **O desenho infantil**. Porto: Livraria Civilização, 1979.
- NÓVOA, A. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: EDUCA, 2009.
- _____. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. In: **Teoria & Educação**, n.º 4, Porto Alegre, 1991a, p.109 - 139.
- _____. **Profissão Professor**. Porto: Porto Ed., 1991b.
- MACEDO, L. **Ensaio construtivistas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.
- MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.
- PAGANINI-DA-SILVA, E. **A Profissionalização Docente: identidade e crise**. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, 2006.
- _____. Ser professor e a relação ensino-aprendizagem: uma contribuição piagetiana. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Marília, 2015.
- PENNA, M. **O que Faz Ser Nordeste**. São Paulo: Cortez, 1992.
- PIAGET, J. **Problemas de psicologia genética**. Rio de Janeiro: Forense, 1973.
- _____. **Seis estudos de psicologia**. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. 151p.
- _____. **Epistemologia Genética**. Petrópolis: Vozes, 1970.
- _____. **A representação do mundo na criança**. Rio de Janeiro: Record, 1926-1982.
- PIAGET, J.; INHELDER, B. **A Psicologia da Criança**. 11. ed. Editora Bertrand Brasil S. A. Rio de Janeiro, 1990. 135p.
- PIMENTA, S. G. **De professores, pesquisa e didática**. 2002.
- SANTOS, M. F. S. **Identidade e Aposentadoria**. São Paulo: EPU, 1990.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- TRIVIÑOS, A. **Introdução à pesquisa em ciências sociais, pesquisa qualitativa em educação: o positivismo, a fenomenologia e o marxismo**. São Paulo: Atlas, 1987.

WIDLOCHER, D. **Interpretação dos desenhos infantis**. Vozes, Petrópolis, Rio de Janeiro, 1971.

ZABALZA, M.; ZABALZA, M. A. **Professores y profesión docente: Entre El “ser” y El “estar”**. Madrid, Espanha: Narcea, S.A. de ediciones, 2012.

EDUCAÇÃO PERMANENTE E POLÍTICAS PÚBLICAS DE SAÚDE: PERCEPÇÃO DOS USUÁRIOS E COORDENADORES DE MUNICÍPIOS DE PEQUENO PORTE DO OESTE DE SANTA CATARINA

Elenir Salete Frozza Salvi¹

Unoesc

elenir.salvi@unoesc.edu.br

Eixo temático: Educação, trabalho e sociedade

Categoria: Comunicação oral

RESUMO

O artigo trata da educação permanente e políticas públicas de saúde, no entendimento de usuários e coordenadores de municípios de pequeno porte do oeste de Santa Catarina. O objetivo deste trabalho é identificar se ocorrem reuniões de equipe para tratar de educação permanente e políticas públicas. A metodologia utilizada foi uma pesquisa de campo de caráter qualiquantitativa através de questionário para coleta de dados, sendo estes analisados por meio da análise de conteúdo; e com isso constatou-se que os entrevistados relataram pouco conhecimento e preocupação acerca do tema. Assim, é essencial que os gestores se mobilizem a instigar a equipe de saúde a buscar alternativas para que o usuário entenda que a educação permanente é essencial no atendimento à saúde coletiva.

Palavras chave: Políticas públicas. Educação permanente. Gestão.

1 INTRODUÇÃO

A dimensão das políticas públicas no Brasil só surgiu a partir do processo de industrialização, com o movimento operário grevista, a partir de campanhas sanitárias com a lei da vacinação obrigatória contra diversas patologias que ameaçavam na época e agudizavam os problemas de saúde (POSSAS, 1981).

O setor da saúde foi marcado por campanhas sanitárias e reformas dos órgãos federais. Após anos de crises e desacordos que geravam um atendimento inadequado e ineficaz, ocorreu um movimento formado pela sociedade, estudantes e pelos próprios profissionais da área, sugerindo a democratização da saúde no país e a reestruturação do sistema de serviços. Esse movimento foi chamado de Reforma Sanitária Brasileira, tendo sido a base de construção do Sistema Único de Saúde (SUS). Antes da sua criação, a dinâmica era de que cada indivíduo cuidasse de sua saúde, somente nos casos graves, que representassem riscos de epidemia, ocorria uma intervenção estatal, os demais eram tratados isoladamente cada qual com seu problema (BRASIL, 1997).

A partir da constituição de 1988, a saúde passa a ser um direito de todos e dever do Estado. Pautados nessa lei, pode-se dizer que a partir daí a interdisciplinaridade começa a ter força nas ações e desde então o setor da saúde tem se destacado pela concretização de uma proposta de mudança, através das esferas administrativas, políticas e organizacionais. Essa nova perspectiva, partindo de novos conhecimentos através de propostas traduzidas para área de gestão dos serviços, tem por objetivo melhorar o método sanitário brasileiro, e a ponta do serviço, que é o usuário.

Com isso surge a necessidade de atualização dos profissionais envolvidos nas questões de saúde da população. Em contrapartida, há de se dar conta de explicar a demanda a importância e os reflexos que causa essa educação permanente, que necessita fechar portas e capacitar profissionais para que apliquem esses novos conhecimentos nas ações e serviços prestados. No entanto, as limitações de agendas, falta de profissionais, horários de trabalho a cumprir, disposição e entendimento dos profissionais envolvidos, reclamações de usuários e inúmeros protocolos a seguir, essa educação continuada segue no plano do ideal mas pouco concretizada.

Através de um olhar amplo, identifica-se que a educação permanente relacionada às políticas públicas, é um tema que necessita ser estudado e disseminado com os gestores de saúde, pois pode ser entendido de várias formas, tanto na equipe multiprofissional quanto na gestão dos serviços. Entender a educação permanente como um espaço de compartilhamento de saberes e deveres, onde as ações devem ser integradas interdisciplinarmente na promoção, recuperação e prevenção de saúde, é uma capacidade a ser desenvolvida e uma competência que permite o entendimento de toda relação com o sujeito.

¹ Enfermeira, coordenadora e docente do curso de Enfermagem da Unoesc campus de Xanxerê/SC; mestranda do programa de pós-graduação em Educação da Unoesc campus de Joaçaba/SC.

Essas questões voltadas à saúde se apresentam como um grande desafio na busca da garantia dos direitos da população. Nessa direção, os gestores são chamados a redirecionar os moldes para que se promova a garantia de atenção integral e para implantar recursos que efetivem, de fato, a transformação proposta pelo Ministério de Saúde, permitindo a integralidade das ações.

O ponto principal neste artigo é a importância de se trabalhar educação permanente em políticas públicas de saúde, articulando a equipe multidisciplinar e a ponta do serviço que é o usuário, contextualizando, a partir da vivência e práticas da equipe de saúde, respeitando o contexto e a singularidade do usuário, promover uma reflexão compartilhada a partir de experiências vivenciadas na coletividade. Esses aspectos quase sempre emperram com a atividade emergente do conhecimento, e dificultam a construção de ações compartilhadas. Isso gera certa paralisia dos trabalhadores e alienação das práticas cotidianas já instituídas e reproduzidas secularmente e a consequente inviabilidade da operacionalização das políticas públicas.

Os principais objetivos deste estudo são pesquisar se existem reuniões de equipe, em Unidades Básicas de Saúde de municípios do Oeste Catarinense, qual a visão dos coordenadores, colaboradores e usuários em relação ao tema educação permanente e políticas públicas, e quais são as estratégias da gestão para conscientizar o usuário da necessidade desse estudo em equipe.

Na tentativa de contribuir com essa problemática vivenciada em relação a educação permanente e políticas públicas em saúde, busca-se pesquisar qual é o entendimento dos usuários e coordenadores de municípios de pequeno porte acerca da educação permanente e políticas públicas de saúde? Para tanto foi realizada uma pesquisa com caráter quantitativo e qualitativo e desenvolvida através de uma entrevista semiestruturada, com coordenadores e usuários de quatro municípios de pequeno porte do oeste de Santa Catarina, composta por perguntas abertas e fechadas que posteriormente serão transcritas e analisadas segundo a análise de conteúdo de Bardin (2009).

2 EDUCAÇÃO PERMANENTE E POLÍTICAS PÚBLICAS

No que diz respeito ao espaço das políticas públicas, a saúde tem se destacado pela efetivação de uma proposta de mudança que é desenhada desde a criação do SUS, onde há uma formalização da conquista do direito de todos à saúde. Constatase, ainda, um avanço maior em reformas administrativas, políticas e organizacionais, a partir de um novo modelo no oferecimento de serviços e ações traduzidos em ferramentas que incentivem a ação participativa. Tudo no intuito de transformar a prática sanitária brasileira e suas condições de melhoria na qualidade de vida e saúde dos cidadãos brasileiros (BRASIL, 1997).

Conforme descreve Ceccim e Souza (apud DALPIAZ, 2015), a Constituição de 1988 marca uma ruptura com o tradicional modelo assistencial-paternalista e recomenda as políticas públicas para defesa e afirmação da democracia, cidadania, direitos humanos e sociais. Neste longo período há uma história de lutas e equívocos, esses argumentos produzem uma questão de profissionalização de operadoras locais de políticas públicas e a emergência de se aprimorar o saber sobre educação permanente, como tema de forma a contribuir com as ações no âmbito governamental e social.

A Constituição de 1988 estabelece as políticas públicas e as aplica no campo da saúde, assegurando os direitos humanos e sociais e garantindo a cidadania de todos os usuários, em contrapartida exigiu a profissionalização dos trabalhadores para suprir e entender essas novas demandas de atendimento. Nessa nova perspectiva surge a necessidade do desenvolvimento e inserção da educação permanente como recurso para profissionalizar trabalhadores da área de saúde, ou seja, toda a equipe multiprofissional (DALPIAZ, 2015).

A partir destes novos conceitos surgiu a proposta conforme descrito em (BRASIL, 2000), a partir de 1994, o governo federal implantou o Programa de Saúde da Família (PSF), hoje denominado Estratégia de Saúde da Família (ESF) - Portaria nº 648/2006, inspirada nos modelos canadenses, cubano e inglês. A Estratégia de Saúde da Família constitui-se significativamente na organização da atenção primária tentando ampliar as atividades de prevenção, promoção e recuperação da saúde, e estimulando os municípios a incluir o programa na atenção básica como estratégia encontrada para atendimento e controle dos problemas locais e evitar que os grandes centros de saúde congestionassem; aumentando a acessibilidade, de forma a tornar o modelo assistencial, até então paternalista, voltado para um lado mais humano e acolhedor.

O Programa de Saúde da Família caracteriza-se como uma estratégia que possibilita a integração do usuário com o serviço e promove a organização de atividades e ações em um território definido, com o objetivo de realizar o enfrentamento de situações e problemas identificados, com um olhar integral sobre a população que reside na área de sua abrangência, e de acordo com sua singularidade e regionalidade (BRASIL, 1997). A orientação e operacionalização

da Estratégia de Saúde da Família (ESF) é através da equipe multiprofissional composta por um médico generalista ou com especialização em saúde da família, uma enfermeira generalista ou especializada em saúde da família, auxiliar ou técnico de enfermagem e agentes comunitárias de saúde (ACS), dentre outros profissionais que poderão ser incorporados conforme a necessidade, com proposta de trabalho criativa e com iniciativa para trabalhos comunitários de grupos.

Pereira (2008, p. 21) afirma que mesmo havendo dificuldades na implantação do Sistema Único de Saúde (SUS), ele teve muitas conquistas como:

A capacidade de se reorganizar, de propor estratégias, ampliar e instituir legislação de vital importância para sua implementação, de estabelecer mecanismos de gestão social (Conselhos de Saúde, Comissões Inter gestoras Tripartites), maior democratização nas relações entre Estado e sociedade, ampliar a capacidade de acesso da população aos serviços, ampliar e diversificar o quadro de pessoal, desenvolver desenhos alternativos para o desenvolvimento da atenção à saúde e o estabelecimento de atores políticos institucionais contínuos neste processo, como as Secretarias Municipais de Saúde.

A educação vista como um processo permanente em construção inserida no serviço, é baseada no aprendizado contínuo, e conforme relata Morin (apud PASCHOAL; MANTOVANI; MÉIER, 2007), a educação permanente surge como uma exigência na formação do sujeito, pois requer novas formas de encarar o conhecimento. Atualmente, não basta ‘saber’ ou ‘fazer’ é necessário ‘saber-fazer’, interagindo e propondo intervenções; e as características dessa formação são a autonomia, a capacidade de aprender constantemente, de relacionar teoria-prática, justificando-se a inseparabilidade do conhecimento e a aplicação da ação.

A partir da implantação do SUS, e da Lei Orgânica 8.080/90, que determina os objetivos e as atribuições em tudo o que envolve o ser humano, seja nas ações de promoção, prevenção, tratamento e reabilitação, o trabalho educativo necessitou ser reestruturado de forma a contribuir na melhoria da qualidade de vida da população. Passou a ser elaborado a partir do entendimento da determinação social do processo saúde-doença, enfatizando que a inserção dos indivíduos nos meios de produção se reflete nos diferentes riscos de adoecer e morrer; pela adoção de um processo pedagógico problematizador, que valorize a reflexão crítica do cotidiano e pelo reconhecimento do direito à saúde como um valor inalienável do indivíduo (CHIESA; WESTPHAL, apud ALVES; AERTS, 2011).

Contandriopoulos (2006, p. 705), coloca que:

Para fazer com que a avaliação esteja no cerne das estratégias de transformação do sistema de saúde, sugere-se criar condições para um julgamento avaliativo verdadeiramente crítico, com implementação de estratégias que favoreçam a formação e o aprendizado, o debate, a reflexão e a abertura de novas frentes de intervenção.

Conforme o Ministério da Saúde (BRASIL, 1997), o processo de educação e capacitação profissional deve ser contínuo, atendendo às necessidades que a demanda de problemas traz as equipes, além de possibilitar o aperfeiçoamento pessoal e profissional. A educação permanente é um mecanismo importante no desenvolvimento da percepção da equipe na criação de conexões de responsabilidade com a população atendida, que norteia todo o trabalho do programa Estratégia de Saúde da Família. Para tanto, a implementação da educação permanente em saúde como política pública nacional é necessário que os espaços acadêmicos intervenham e insiram em seus planos de ensino-aprendizagem, teorias específicas para se trabalhar a educação no campo da saúde.

3 MÉTODO

O presente artigo é resultado de uma investigação quantitativa e qualitativa. Conforme Minayo e Sanches (1993) a investigação quantitativa atua em níveis de realidade e tem como objetivo trazer a luz dados, indicadores e tendências observáveis. A investigação qualitativa, ao contrário, trabalha com valores, crenças, representações, hábitos, atitudes e opiniões.

O instrumento utilizado foi o formulário; através da coleta de dados, tem caráter descritivo, sendo os dados analisados à luz do método de análise de conteúdo.

Segundo Bardin (2011, p. 15), “a análise do conteúdo é um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos extremamente diversificados”. A partir de diretrizes traçadas, as categorias de análise foram sendo construídas a partir de leitura das respostas relatada em cada entrevistado;

e por fim explicados juntamente com fundamentação teórica, procurando embasar, e dar sentido a interpretação destas análises. Os sujeitos da pesquisa foram 4 coordenadores/gestores de saúde, e 26 usuários do serviço, dos municípios de Xanxerê, Faxinal dos Guedes, Vargeão e Ponte Serrada, municípios de pequeno porte do oeste de Santa Catarina, nos (ESFS) Estratégia de Saúde da Família locais, totalizando 30 pessoas entrevistadas. Esta associação usuário/coordenador permitiu a compreensão das diferentes percepções sobre a temática da educação permanente e políticas públicas vistas sob a ótica do usuário, relacionado ao serviço de saúde.

Na elaboração da entrevista procurou-se relacionar os objetivos da pesquisa aos questionamentos realizados, possibilitando a entendimento da temática pesquisada, através da análise de conteúdo de Bardin (2009), classificadas em categorias de perguntas abertas e fechadas que permite o agrupamento dos dados, pela parte comum entre eles, onde permite produzir um sistema de categorias e a passagem dos dados brutos a dados organizados. A entrevista semiestruturada foi dividida em duas partes: a entrevista com coordenadores com 8 questões fechadas, e a entrevista com os usuários com 8 questões abertas e fechadas procurando abordar o entendimento de ambas as partes sobre: educação permanente, políticas públicas, reuniões de equipe, aceitabilidade de usuários e colaboradores do serviço e estratégias de conscientização a população acerca do fechamento das unidades para estudo.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 VISÃO DE USUÁRIOS E COORDENADORES: EDUCAÇÃO PERMANENTE E POLÍTICAS PÚBLICAS

Participaram da entrevista 26 usuários das Estratégias de Saúde da Família (ESFS), de 4 municípios do Oeste de Santa Catarina; sendo que 15,3%, usa a unidade de saúde semanalmente, 34,7% mensalmente e 50% usam somente uma vez no ano os serviços oferecidos na unidade de saúde. Dentre os serviços utilizados transcritos da maior a menor procura, são os serviços da saúde da mulher, vacinação, clínica médica, pré-natal, farmácia, saúde do homem, hipertensos, diabéticos, saúde mental e puericultura.

Na questão de avaliação do serviço oferecido 57,7% consideram o serviço bom, 7,7% ótimo, 26,9% regular e 7,7% classificam o serviço como péssimo.

Na visão de Silva e Formigli (1994, p. 88), “a satisfação do usuário está relacionada com o cuidado que recebe, e com a relação estabelecida com o profissional que presta o cuidado, bem como com a infraestrutura de serviços e medicamentos que recebe no processo saúde /doença”.

Quando perguntado se o serviço fechava as portas para reuniões de equipe 65,4% responderam sim, e 34,6% relataram que não tinham conhecimento, em paralelo a esse questionamento, perguntado também se achavam interessante o colaborador estudar e se qualificar 50% respondeu que sim, 19,2% responderam que não achavam importante e 30,8% concordam em partes e discordam em outros pontos.

Conforme Ceccim e Feuerwerker (2004, p. 51), “para que se consiga uma atenção integralizada na área de saúde, a atenção básica deve ter atenção nas estratégias do Sistema único de Saúde (SUS), através do relacionamento com a população, atribuído às agentes comunitárias de Saúde que devem buscar a qualidade dos serviços prestados a resolutividade e o fortalecimento da autonomia do usuário no cuidado a sua saúde, constituindo uma ponte com a rede dos serviços”.

Os demais dados obtidos através das entrevistas, foram agrupados por categorias conforme são transcritos a seguir. Na visão dos coordenadores de saúde educação permanente é entendida como uma forma de transmissão de experiências e informações para equipe e usuários, uma oportunidade de aprimorar conhecimentos e desenvolver potencialidades, através de processos, políticas que o Ministério de Saúde orienta, cursos e palestras, relatando como um incentivo ao aperfeiçoamento da profissão. Trabalhar na equipe multiprofissional é uma forma de motivação e envolvimento da equipe, que é parte relevante em decisões sobre a saúde da população, apesar de recair a responsabilidade maior sobre a figura da enfermeira, e também para que os programas sobrevivam adequadamente; funciona como um articulador, onde a equipe encontra maior liberdade de interação; isso está bem descrito em Pires (1999, p. 41), “Tanto nos ‘cuidados funcionais’ quanto nos ‘cuidados integrais’, o gerenciamento da assistência de enfermagem é feito pelo enfermeiro, sendo que, em muitos casos, esse gerenciamento estende-se ao trabalho de outros trabalhadores da área de apoio.” Em relação as políticas públicas os coordenadores relataram que são todas as leis que dão suporte ao serviço,

são as políticas instituídas pelo governo federal e implantadas na sociedade que visam melhorar a qualidade de vida da população na área de educação, saúde e seguridade social; são as leis e princípios que garantem os direitos dos cidadãos.

Quando questionados acerca das reuniões de equipe as quatro Unidades de Estratégia de Saúde da Família confirmaram que realizam essa estratégia com as equipes, diferenciando somente o tempo em que acontecem, mensalmente, quinzenalmente e semanalmente, fechando as portas em torno de 2 a 3 horas durante um turno de 6 horas, a maioria com adesão de toda equipe, inclusive com uma pessoa do Núcleo de Apoio à Saúde da Família (NASF), sendo que em uma unidade o profissional médico não adere as reuniões; mas no geral os colaboradores socializam que as reuniões são de extrema importância pois facilita o aperfeiçoamento e atualização para a aplicação da prática cotidiana, e o desenvolver das ações principalmente na coordenação das agentes comunitárias de saúde, porém há a ressalva de que os profissionais de início de carreira aceitam com facilidade essa dinâmica ao passo que os veteranos apresentam maior resistência.

No que diz respeito à visão do usuário para as capacitações, os profissionais relatam que os usuários reclamam do fechamento da unidade, e muitos não aceitam que essas políticas sejam transmitidas através dos grupos, e sim manifestam preferência pela consulta médica individual e geralmente atribuem a reunião uma forma dos colaboradores tirarem folga relatando ainda que o público não tem visão do que seja educação permanente e que dão prioridade para o atendimento prestado no momento em que se dirigem a Unidade Básica de Saúde.

Verificando-se a equivalência em relação à visão do usuário, 26% dos entrevistados não entendem nada sobre o assunto, o restante vê a educação permanente como uma preparação, interação do grupo, onde tem oportunidade de dividir ideias e pontuar o que é mais urgente a ser modificado, que é uma forma de fortalecimento e atualização constante da equipe, possibilita o aprendizado e fortalece o saber, constrói atitudes e instiga em novas formas de pensar aos colaboradores da área para aplicar no atendimento da sociedade, buscado através de cursos, palestras oficinas, pois a todo momento surgem novas tecnologias, e novas formas de trabalho, permitindo a busca da excelência nos serviços prestados.

Alguns entendem como uma forma de agilizar o processo; em relação a agendamentos para consultas, que deveria acontecer por livre demanda, pois a espera agrava a situação das pessoas que realmente necessitem de um atendimento mais emergencial, nesse contexto acreditam que a educação continuada seja uma forma de mudança de padrões e rotinas dos profissionais de saúde, e que essa formação venha a contribuir para a prática dos serviços oferecidos.

Muitos dos entrevistados entendem a “educação” puramente como conceito, relatam que é forma de respeito que o indivíduo tem que ter para viver em sociedade, respeito as pessoas idosas, e “permanente” que se pratique todos os dias; que é importante essa necessidade de aprendizagem, mas não tem o entendimento desta importância, e nem do que seja esse conhecimento que é buscado através da educação permanente.

Quando questionados sobre políticas públicas, 15,38% dos usuários não sabem o que é, e nunca ouviram falar. Curiosamente 65,38% responderam no sentido do entendimento conceitual da palavra, relatando que é a política relacionada à eleição, que é tudo o que fazem no postinho, que se é em relação ao atendimento deixa muito a desejar pois no caso as gestantes só teriam direito a ultra som no 3º mês da gestação, dizem que tem pouca cota para exames, entendem políticas públicas a campanha que os governantes fazem na comunidade, com o intuito do voto.

Somente 19,23%, tem um entendimento superficial acerca de políticas públicas, relatando ser um conjunto de ações estabelecidas pelo governo, voltadas para a solução de problemas da sociedade e de interesse público, acrescentam ainda que o SUS é a maior política pública e pode ser considerada como modelo pois é um direito de todos; e resumem como sendo uma política que atende as necessidades básicas da população.

Em contrapartida quando questionado se concordam em fechar a Unidade para que se promova essa educação continuada na equipe, verifica-se o descontentamento e a angústia dos entrevistados; 46,15% dos entrevistados não concordam com o fechamento da unidade, relatam que os profissionais não fazem muita coisa e ainda fecham as portas, que no horário estabelecido para atendimento deveriam atender, que poderiam realizar essa capacitação durante o horário de atendimento, revezando os profissionais, ou no fim do expediente sempre no mesmo dia de semana, outros relataram que esse momento da equipe poderia ocorrer no sábado, pois expressaram que a maioria dos cidadãos brasileiros trabalham, e que os profissionais de saúde poderiam estudar aos sábados pois isso não atrapalharia o andamento da unidade, considerando que atendem somente 5 dias na semana.

Já, 15,38% relatam concordar e discordar; concordam no sentido da formação profissional a importância da educação refletida sobre o atendimento; e discordam, pois, relatam que a demanda existe e fica comprometida com a suspensão do atendimento e que na maioria das vezes não sabem e chegam na unidade e a mesma está de portas fechadas; e entendem simplesmente que fecham as portas para bater papo, comer pipocas e tomar chimarrão e batem

incansavelmente na tecla do revezamento dos profissionais para que essa atualização possa acontecer sem que a unidade feche as portas.

Somente 34,61% dos entrevistados concordam com o fechamento da unidade para atualização profissional, mas apontam algumas ressalvas como: entendem que o poder executivo deveria pagar os profissionais em hora extra para receberem e passarem informações depois do horário de trabalho e ainda sugerem que as reuniões deveriam seguir uma rotina e ser sempre no mesmo dia de semana e ainda apontam que não deve ser na sexta-feira à tarde pois ficariam muitos dias sem atendimento, também apontam que os funcionários poderiam fazer revezamento e as reuniões poderiam acontecer paralelamente com os atendimentos, sem prejuízo para usuários e trabalhadores.

Apesar dessas contradições 53,85% dos entrevistados concordam que as reuniões de equipe são importantes pois essas ações fortalecem o aprendizado, proporcionam o aperfeiçoamento e a atualização do conhecimento contribuindo para que a equipe seja treinada para atender as necessidades básicas da população com segurança, assinalam que com o avanço tecnológico, a própria sociedade exige que o cuidador se atualize, isso demonstra que o profissional de saúde tem compromisso com o público que atende.

De acordo com Campos (2003), o trabalho desenvolvido, as reuniões que acontecem na equipe, não pode tomar referência somente de assuntos relacionados à prática clínica, mas deve buscar criar condições de atendimento as necessidades de saúde da população, contrapondo-se a gestão e as políticas do cuidado e devem apoiar o usuário para que amplie sua capacidade de pensar dentro da situação social e cultural que está inserido, assim teria melhor lucidez para compreensão destas formações.

Os coordenadores foram questionados, sobre quais estratégias usavam para conscientizar o usuário acerca da educação permanente, no sentido de fechar as portas da unidade para realizar a capacitação da equipe, em respostas curtas os coordenadores responderam que explicavam ao usuário que era importante fechar para resolver os problemas do bairro, falaram também que o usuário não entende e que reclama muito, mas quando verificam alguma melhoria que foi proposta pela equipe, compreendem a necessidade das reuniões.

De acordo com o que descreve Chiesa e Westphal (apud ALVES; AERTS, 2011) quando se promove uma conversa com o usuário, a equipe de saúde, deve ter a certeza que ele entendeu o tema que está sendo abordado, pois ao contrário sua saúde pode estar sendo colocada em risco, em razão do processo de comunicação. Portanto na comunicação há de se estabelecer o processo da escuta, observação e interação com o usuário, já tendo delimitado um tema a ser investigado, e um interesse comum entre as partes.

5 CONCLUSÃO

A pesquisa realizada com coordenadores e usuários da Estratégia de Saúde da Família (ESFS) possibilitou verificar que existe uma dificuldade de entendimento acerca dos assuntos propostos, impactando no resultado final que seria a estratégia da educação permanente da equipe de saúde.

Ao examinar os questionamentos levantados na entrevista, ficou claro que existe uma dificuldade ao lidar com os horários em que os trabalhadores se reúnem para estudo e discussão de situações, por outro lado o usuário anseia por atendimento, mesmo que não se dirija a unidade naquele momento, mas tem uma angústia muito grande de se caso necessitar não ser atendido.

Porém, nota-se que por parte da equipe não tem uma contrapartida que convença o usuário a concordar com o fechamento da unidade, talvez as explicações estejam vagas pois verifica-se que a dificuldade maior entre os envolvidos é a de compreensão das atividades realizadas pela equipe de saúde, naquele determinado momento.

No que trata das questões de satisfação do usuário com o serviço, a insatisfação é com as ações que são realizadas naquele local não seja do agrado do usuário, no que se relaciona com consultas e outras ações como entrega de medicamentos e realização de exames. Entende-se que não há um entendimento da temática, uma preocupação na construção da integralidade dos serviços, mas sim em cumprir protocolos e propostas do Ministério de Saúde, preocupação que surgiu após descobrir que em uma das unidades o médico não participa das reuniões de equipe, sendo ele parte integrante principal enquanto membro da equipe multidisciplinar dificulta o andamento do processo e limita uma série de ações.

A conscientização é o fator chave do processo, primeiramente na equipe, pois se há a compreensão dos conceitos, a equipe não terá dificuldades em trabalhar com o grupo, e só assim será possível estabelecer laços conscientes, seguros e éticos para se trabalhar a educação permanente como uma política pública.

Uma estratégia a ser pensada pelo coordenador do serviço (ESFS) seria convocar o líder da comunidade (usuário) para participar desse momento da equipe; quem sabe esse dissemine com mais facilidade entre os usuários, a questão do fechamento da unidade e o entendimento do porque isso acontece. Isso viabilizaria o fechamento da unidade sem reclamações por parte do usuário, sem contar que impactaria no entendimento correto de temas que são primordiais para o entendimento do trabalho, veiculado para a comunidade através desse líder, e mais estariam construindo um processo em conjunto com a gestão, equipe e usuários de acordo com as necessidades relacionando as singularidades de cada região atendida.

Essa expectativa de organização seria uma forma de auxiliar na mudança dos modelos de saúde, a fim de alcançar a integralidade do cuidado e concretizar os princípios do Sistema Único de Saúde.

REFERÊNCIAS

- ALVES; Gehysa G.; AERTS; Denise. As práticas educativas em saúde e a Estratégia Saúde da Família. *Ciência & Saúde Coletiva*, vol. 16, núm. 1, enero, 2011, pp. 319-325 Associação Brasileira de Pós-Graduação em Saúde Coletiva Rio de Janeiro, Brasil. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=63015361030>>. Acesso em 5 julho de 2016.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2009.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BRASIL. **Constituição**. República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Assistência à Saúde. Coordenação de Saúde da Comunidade. Saúde da Família: uma estratégia para reorientação do modelo assistencial. Brasília. Ministério da Saúde, 1997.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Políticas Públicas de Saúde. Departamento de Atenção Básica. A implantação da unidade de Saúde da Família: Caderno 1. Brasília (DF): Ministério da Saúde; 2000.
- CAMPOS, G.W.S. Paidéia e modelo de atenção à saúde: um ensaio sobre a reformulação do modo de produzir saúde. **Olho mágico**, 2003, v.1, n. 2, p. 7-14. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks>. Acesso em: 26 julho 2016.
- CECCIM, Ricardo Burg; FEUERWERKE, Laura C. M. O quadrilátero da formação para a área da saúde: ensino, gestão, atenção e controle social. *Physis*, Rio de Janeiro, v. 14, Ano 1, jan/jun. 2004. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-73312004000100004>>. Acesso em: 26 julho 2016.
- CONTANDRIOPOULOS, A. P. Avaliando a institucionalização da avaliação. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 3, p. 705-711, 2006.
- DALPIAZ; Luiza Helena. Educação permanente e políticas públicas: problematização de práticas e produção de conhecimentos. **Roteiro**, Joaçaba. Edição especial, p. 173-192. 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.18593/r.v40i0.9189>>. Acesso em: 7 julho de 2016.
- MINAYO; M. C.; SANCHES; O. Quantitativo e qualitativo: oposição ou complementariedade? **Caderno de Saúde Pública**, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul/set. 1993. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-311X1993000300002>>. Acesso em: 6 julho de 2016.
- PASCHOAL, A. S.; MANTOVANI, M. F.; MÉIER, M. J. Percepção da educação permanente, continuada e em serviço para enfermeiros de um hospital de ensino. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, 2007, v. 4, n. 3, p. 478-84. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342007000300019> Acesso em: 20 julho de 2016.
- PEREIRA, M. J. B. **Avaliação das características organizacionais e de desempenho das unidades de atenção básica em saúde do distrito oeste do município de Ribeirão Preto**. 2008. 237 p. Tese (Livre-docência) - Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2008.
- PIRES, Denise. A estrutura objetiva do trabalho em saúde. In: LEOPARDI, M. T (Org.). **Processo do trabalho em saúde**: organização e subjetividade. Florianópolis: Papa-Livros, 1999, p. 25-48.

POSSAS Cristina de Albuquerque. **Saúde e trabalho:** a crise da previdência social. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1981.

SILVA, L. M. V.; FORMIGLI, V. L. A. Avaliação em saúde: limites e perspectivas. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 80-91, 1994.

AS MATRÍCULAS DO Ensino Médio brasileiro Após A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO de 1996

Adilson Luiz Tiecher¹ – UFPR

Email: adilson_tiecher@yahoo.com.br

Eixo Temático 5: Educação, trabalho e sociedade

Categoria do trabalho: Comunicação Oral

RESUMO

Este texto tem por objetivo levantar alguns elementos, dados e estudos de autores, que ajudam a contextualizar o Ensino Médio brasileiro e a evolução de matrículas, a partir da LDB de 1996 que o elegeu com etapa final da Educação Básica. Como procedimento metodológico, fizemos uma pesquisa bibliográfica de autores que tratam sobre o Ensino Médio e utilizamos dados estatísticas disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Dentre os resultados levantados, destacamos que até 2004 houve um crescimento no número de matrículas da escola médio, seguida de um decréscimo, bem como o aumento de reprovação e de abandono escolar, tendo levado uma gama heterogênea de entidades e sujeitos a buscarem propostas para o enfrentamento dos desafios.

Palavras-Chave: Matrículas no Ensino Médio. Políticas Educacionais. LDB

INTRODUÇÃO

O Ensino Médio brasileiro tem apresentado ao longo dos anos um volume considerável de preocupações e problemas relacionados ao acesso, a permanência e a universalização com qualidade social² do ensino. Sem contar as inúmeras entidades e sujeitos que vêm debatendo acerca da busca de uma “identidade” para este nível de ensino.

Nesse sentido, o presente texto tem por objetivo levantar alguns elementos, dados e estudos de autores, que possam ajudar a contextualizar o Ensino Médio, a partir da LDB de 1996 que o elegeu como etapa final da Educação Básica.

Em seguida, para melhor abordarmos os desafios da etapa final da Educação Básica, em especial aqueles relacionados à evolução da matrícula, que está associada à qualidade da Educação que é oferecida aos jovens estudantes, utilizaremos informações estatísticas disponibilizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). E, com base nelas analisaremos a composição da matrícula e os indicadores educacionais no Ensino Médio. Pois, de acordo com Costa (2013):

[...] os dados empíricos expressam os desafios relativos a matrícula, formação, infraestrutura, remuneração, jornada de trabalho e carreiras docentes e podem contribuir para a discussão sobre a definição de políticas regulares que oportunizem uma formação na escola médio para todos os jovens brasileiros sejam dirigentes. (COSTA, 2013, p. 185)

BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DO ENSINO MÉDIO

Com a universalização do Ensino Fundamental a partir dos anos de 1980, o Ensino Médio brasileiro passa a se destacar nas políticas públicas ao longo dos anos de 1990 e início do Século XXI. Autores como Neubauer (2011), afirma que a expressividade alcançada nacionalmente pelo Ensino Médio nos últimos vinte cinco anos, vai além do aumento da demanda de estudantes concluintes do Ensino Fundamental, passando pelas mais diversas mudanças socioeconômicas, tecnológicas e culturais da contemporaneidade.

Essas mudanças fazem emergir um novo modelo de globalização, que baseado na flexibilização e na integração dos processos de trabalho, demandam conhecimentos técnicos e explícitos e habilidades comportamentais, como a capacidade de abstração, raciocínio, iniciativa, cooperação, capacidade de decisão para o trabalho em equipe. (HIRATA, 1996; PAIVA, 1995). No campo da Educação, um dos reflexos das mudanças ocorridas no mundo do trabalho foram

¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professor da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED).

² Para Kuenzer (2010), universalizar o ensino médio com qualidade social pressupõe ações que visem a inclusão de todos no processo educativo, com garantia de acesso, permanência e conclusão de estudos com bom desempenho; respeito e atendimento à diversidade socioeconômica cultural, de gênero, étnica, racial e de acessibilidade, promovendo igualdade de direitos; e o desenvolvimento da gestão democrática.

as reformas educacionais, em especial às que foram conduzidas no decorrer dos anos 1990, que passaram a desenvolver políticas de “formação continuada de competências” para garantir a inserção das pessoas no mercado de trabalho.

Buscando acompanhar os impactos teóricos e práticos ocorridos no mundo do trabalho, o Brasil aprovou em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9.394. A LDB de 1996 refletia essa mudança, ao prever, dentre outras coisas, a progressiva extensão da obrigatoriedade da educação básica até o Ensino Médio. E, para tentar superar a histórica dualidade entre um ensino voltado para formação propedêutica e outro para a formação profissional (FRANCO, 1983; ZIBAS, 1992), a LDB passou a considerar o Ensino Médio como a última etapa da educação básica³. Etapa de aprimoramento do educando enquanto pessoa humana, de aprofundamento dos conhecimentos adquiridos na etapa anterior, possibilitando o prosseguimento dos estudos, de preparação básica para o trabalho e a cidadania, além de aprimorá-lo enquanto pessoa humana. (BRASIL, Lei n. 9.394/96, Art. 35).

Como parte da reforma educacional dos anos de 1990, em especial no que diz respeito à Educação Básica, o governo federal criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), implantou o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), dentre outros. E quando trataram de reformar o Ensino Médio, as políticas separaram a formação geral da profissional, ao invés de integrá-las.

Olhando para as políticas educacionais do início do século XXI, percebemos que houve continuidade e mudanças das políticas desenvolvidas na última década do século XX. Esse movimento esteve acompanhado de políticas de descentralização, de modernização, de valorização e formação dos professores e de incentivos para melhorar o desempenho das escolas e dos estudantes. Dentre estas políticas, destacam-se: a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), substituindo o Fundef; a Prova Brasil; o Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência); o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE); o Piso Salarial Nacional do Magistério Público da Educação Básica (Piso Nacional); a Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor); o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI); as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) de 2012; o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM); o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014, o Projeto de Lei n. 6.840/13, que altera a LDB de 1996, dispondo sobre a organização dos currículos do Ensino Médio em áreas do conhecimento e amplia progressivamente a jornada escolar da última etapa da Educação Básica.

Na década de 1990 a média de estudo das pessoas de dez anos ou mais de idade girava em torno de cinco anos. Diante deste quadro, as políticas educacionais dos últimos 15 anos buscaram desenvolver medidas de universalização e de estímulo à continuidade dos estudos até as séries finais do Ensino Fundamental. Porém, com o crescimento da demanda de jovens por maior escolaridade, também aumentaram as matrículas no Ensino Médio. Como mostra Neubauer (2011), o Brasil saltou de 5.739.077 matrículas no Ensino Médio em 1996, para 8.710.584 em 2002, uma evolução de 51,8%.

A partir de 2004, as matrículas no Ensino Médio passam a sinalizar um movimento de queda, conforme apontam as estatísticas educacionais. Na tabela 1, podemos observar a evolução das matrículas do nível médio, no período compreendido entre 2000 e 2008. Se no período de 2000 a 2004 as matrículas saíram de 8.195.948 para 9.169.357, respectivamente, com uma oscilação positiva de 10,7%, de 2004 a 2008 elas sofreram uma redução de 8,8%. Já no Paraná a oscilação nesses dois períodos foi de -4,7% e 1,0%, respectivamente.

Dentre as prováveis causas da retração das matrículas do Ensino Médio que ocorreram no ano de 2008, Cláudio de Moura Castro (apud Neubauer, 2011, 14) destaca: a) a existência de um currículo extenso e com conteúdos diversos, b) a adoção de um vestibular unificado para o ingresso em diferentes carreiras do Ensino Médio, c) um corpo docente precário, principalmente os das Ciências Exatas e d) uma carga horária insuficiente para ensinar e aprender todos os conteúdos que estão expressos no currículo.

Tabela 1: Evolução na matrícula de ensino médio – Brasil e Paraná (2000 a 2008)

Brasil e UFs Investigadas	2000	2003	Variação (%) 2000/2003	2004	2008	Variação (%) 2004/2008
Brasil	8.195.948	9.072.942	10,7	9.169.357	8.366.100	-8,8
Paraná	491.005	467.896	-4,7	467.730	472.244	1,0

Fonte: MEC/Inep, 2000 a 2008.

³ A educação básica constitui um nível de ensino e se organiza em três etapas: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. De acordo com a legislação educacional (Lei n. 9.394/96 - LDB, Emenda Constitucional n. 59/09 e Lei n., 12.796/13), a população de 15 a 17 anos possui idade adequada para frequentar o ensino médio.

Outro dado interessante, diz respeito à taxa de escolarização líquida⁴ no nível médio e a sua oferta por faixa etária (%), no período de 2005 a 2007. De acordo com a tabela 2, no Brasil, a escolarização líquida dos jovens de até 17 anos saltou de 52% em 2005, para 55,9% em 2007. E, ao analisar a escolarização líquida de jovens de até 17 anos, nos Estados da federação, percebe-se que no Paraná e em São Paulo esse índice chega a 70%, enquanto que no Acre e Ceará, esse índice encontra-se em 57% e 52%, respectivamente.

Tabela 2: Oferta do ensino médio por faixa etária (%) – Brasil e Paraná (2005 e 2007)

Brasil e UFs Investigadas	2005		2007	
	Até 17 anos	De 18 a 19 anos	Até 17 anos	De 18 a 19 anos
Brasil	52,0	23,9	55,9	23,7
Acre	48,8	25,7	57,0	24,9
Ceará	48,7	28,4	51,7	28,3
Paraná	70,8	22,0	70,5	18,6
São Paulo	71,5	18,2	74,5	20,8

Fonte: MEC/Inep, 2005 e 2007.

Para além dos dados já mencionados, destacamos ainda os índices de permanência dos estudantes do nível médio. De 1997 a 2007, a taxa de aprovação sofreu uma leve oscilação negativa, passando de 77% para 74%, respectivamente. Neubauer (2011) nos alerta que esse índice mostra que, embora tenha diminuído as taxas de evasão no período, a repetência continua sendo um dos grandes problemas à conclusão do Ensino Médio.

Ainda que os dados e índices até aqui expostos sobre o Ensino Médio brasileiro, sejam tímidos e represente apenas parte das suas demandas e desafios, que passam pelas questões de acesso, permanência e qualidade do ensino, eles sinalizam para a necessidade de se discutir e desenvolver políticas e programas de melhoria da formação dos nossos jovens estudantes deste nível de ensino. Nesse sentido, os dois grandes desafios desta última etapa da educação básica de hoje é “retomar a expansão da oferta do Ensino Médio verificada na década de 1990 e buscar a universalização com qualidade social.” (COSTA, 2013, p. 186).

Para enfrentar essas demandas e desafios, o Ministério da Educação (MEC) tem expandido as suas ações, em especial nos últimos doze anos, no desenvolvimento de políticas e programas educacionais, frente:

[...] à necessidade de mudanças no currículo desse nível de ensino, [...] à ampliação do tempo de permanência na escola [...], [além de fomentar a promoção de uma] educação científica e humanística, a valorização da leitura, o aprimoramento da relação teoria e prática, a utilização de novas tecnologias e o desenvolvimento de metodologias criativas e emancipadoras. (NEUBAUER, 2011, p. 16).

Dentre as ações mais recentes do MEC, destacamos a criação do Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI de 2009 e o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio – PNEM de 2013.

O ProEMI é um Programa de indução à inovação curricular no Ensino Médio, pretendendo construir junto com os Sistemas de Ensino Estaduais e Distrital, um currículo mais flexível e dinâmico que possa atender às demandas da contemporaneidade. As suas ações buscam enfrentar aquele modelo de currículo que fragmenta e hierarquiza os saberes desse nível de ensino. (BRASIL. MEC/SEB, 2013a, p. 10). Além do que ele é voltado para as escolas públicas da rede estadual de ensino, que responde por 85,9% dos estudantes da etapa final da Educação Básica. (BRASIL, MEC/Inep, 2012).

Já o PNEM trata-se de um Programa de Formação Continuada para Professores do Ensino Médio, numa parceria entre o Ministério da Educação, as Universidades públicas, e as Secretarias de Estado e Distrital da Educação (SEDUC). A proposta de Formação Continuada do PNEM, em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 e as DCNEM de 2012, tem o objetivo de “iniciar um processo de rediscussão das práticas docentes à luz das diretrizes curriculares para a formação da juventude do País” (BRASIL, MEC/SEB, 2013b,

⁴ A Taxa de Frequência Líquida é a proporção de pessoas de uma determinada faixa etária que frequenta escola na série adequada, conforme a adequação série-idade do sistema educacional brasileiro, em relação ao total de pessoas da mesma faixa etária. (BRASIL, MEC/SEB, 2011, p. 4).

p. 2) e refletir sobre o currículo deste nível de ensino, a partir da temática “Sujeitos do Ensino Médio e Formação Humana Integral”.

AS MATRÍCULAS NO ENSINO MÉDIO

Para começarmos nossas observações sobre a universalização do Ensino Médio com qualidade social, partiremos dos dados que a tabela 3 traz sobre a evolução da matrícula deste nível de ensino, no período de 1991 a 2010.

Tabela 3: A Evolução da Matrícula do Ensino Médio Normal/Magistério e Integrado, por Dependência Administrativa – Brasil (1991-2010)

ANO	Total de Matrículas		Dependências Administrativas							
			Federal		Estadual		Municipal		Privada	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1991	3.772.698	0,0	103.092	2,7	2.472.964	65,5	177.268	4,7	1.019.374	27,0
1992	4.104.643	+ 8,8	98.687	2,4	2.836.676	69,1	223.855	5,5	945.425	23,0
1993	4.478.631	+ 18,7	93.918	2,1	3.180.546	71,0	244.397	5,5	959.770	21,4
1994	4.932.552	+ 30,7	100.007	2,0	3.522.970	71,4	267.803	5,4	1.041.772	21,1
1995	5.374.831	+ 42,5	113.312	2,1	3.808.326	70,9	288.708	5,4	1.164.485	21,7
1996	5.739.077	+ 52,1	113.091	2,0	4.137.324	72,1	312.143	5,4	1.176.519	20,5
1997	6.405.057	+ 69,8	131.278	2,0	4.644.671	72,5	362.043	5,7	1.267.065	19,8
1998	6.968.531	+ 84,7	122.927	1,8	5.301.475	76,1	317.488	4,6	1.226.641	17,6
1999	7.769.199	+ 105,9	121.673	1,6	6.141.907	79,1	281.255	3,6	1.224.364	15,8
2000	8.192.948	+ 117,2	112.343	1,4	6.662.727	81,3	264.459	3,2	1.153.419	14,1
2001	8.398.008	+ 122,6	88.537	1,1	6.962.330	82,9	232.661	2,8	1.114.480	13,3
2002	8.710.584	+ 130,9	79.874	0,9	7.297.179	83,8	210.631	2,4	1.122.900	12,9
2003	9.072.942	+ 140,5	74.344	0,8	7.667.713	84,5	203.368	2,2	1.127.517	12,4
2004	9.169.357	+ 143,0	67.652	0,7	7.800.983	85,1	189.331	2,1	1.111.391	12,1
2005	9.031.302	+ 139,4	68.651	0,8	7.682.995	85,1	182.067	2,0	1.097.589	12,2
2006	8.906.820	+ 136,1	67.650	0,8	7.584.391	85,2	186.045	2,1	1.068.734	12,0
2007	8.369.369	+ 121,8	68.999	0,8	7.239.523	86,5	163.779	2,0	897.068	10,7
2008	8.366.100	+ 121,8	82.033	1,0	7.177.377	85,8	136.167	1,6	970.523	11,6
2009	8.337.160	+ 121,0	90.353	1,1	7.163.020	85,9	110.780	1,3	973.007	11,7
2010	8.357.675	+ 121,5	101.715	1,2	7.177.019	85,9	91.103	1,1	987.838	11,8

Fonte: MEC/Inep, período de 1991 a 2010.

Nota:

1 Para a coleta de dados sobre a escola média brasileira, a partir do ano de 2008 o MEC/Inep passou a utilizar as matrículas do Ensino Médio regular Normal/Magistério e Integrado;

2 Os dados coletados no período de 1991 a 2002, foram extraídos pela Coordenação da Diretoria de Estatísticas e Informações Educacionais (Seec) do MEC/Inep, e os de 2003 a 2006, pelo MEC/Inep. Já no período de 2007 a 2010, os dados são fornecidos pela Diretoria de Estatísticas Educacionais (Deed) do MEC/Inep;

3 A coluna Total de Matrículas, traz a evolução das matrículas em números e o percentual de crescimento no período, tendo como referência inicial as matrículas do ano de 1991.

Num primeiro momento, percebe-se que as matrículas saltaram de 3.772.698 em 1991, para 8.192.948 em 2000, representando um aumento de aproximadamente 117%. Esses números mostram que a década de 1990 apresentou a maior evolução no quadro de matrículas do Ensino Médio. Embora em 2004 as matrículas chegaram a 9.169.357 (um aumento de 143% em relação a 1991), maior número até então registrado⁵, os anos 2000 não conseguiu acompanhar esse ritmo de crescimento, sendo que a partir da segunda metade da década registrou-se queda, fechando o ano de 2010 com 8.357.675.

Olhando a evolução das matrículas do Ensino Médio entre os anos de 1991 a 1996, percebemos que este foi o período de maior crescimento, saltando de 3.772.698 para 5.739.077 (aumento de 152%). Segundo Krawczyk (2003,

⁵ A partir do monitoramento/acompanhamento da evolução das matrículas, feito pelos institutos de estatísticas, como por exemplo, o Inep.

2011), esse aumento pode ser consequência de uma maior oferta e acesso desta etapa última da Educação Básica às camadas populares, uma vez que ao longo dos anos o Ensino Médio tem sido priorizado para atender as demandas e interesses da elite da nossa sociedade.

Quando verificamos a evolução das matrículas entre os anos de 1996 a 2004, constatamos um aumento de 60%. Porém, percebemos que este aumento não ocorreu em todas as dependências administrativas⁶. Enquanto as redes estadual e privada apresentaram crescimento de 121% e 7%, respectivamente, as redes federal e municipal sofreram queda de 32% e 29% nas matrículas, respectivamente. Esses números mostram que, possivelmente, ocorreu um deslocamento dos estudantes para as redes estaduais de ensino, passando a concentrar e atender aproximadamente 85% dos estudantes do Ensino Médio brasileiro.

Outra razão que pode explicar o aumento expressivo no número de matrículas nas redes estaduais de ensino, percebido a partir do ano 1996, pode estar relacionado com a LDB de 1996 que reconheceu o Ensino Médio como a última etapa da Educação Básica, ainda que ela tenha demonstrada pouca preocupação em garantir os meios e as condições para que o jovem estudante permanecesse e recebesse um ensino de qualidade, dentre outros.

Mesmo tendo ocorrido um crescimento nas matrículas do Ensino Médio, no período de 1999 a 2009, passando de 7.769.199 para 8.337.160, respectivamente (aumento de 7%), os indicadores sociais⁷ de 2009 mostram que apenas 51% dos estudantes deste nível de ensino, na faixa etária de 15 a 17 anos de idade estavam frequentando a série/ano adequados. Os demais 49% estavam no Ensino Fundamental ou simplesmente foram excluídos da escola.

Porém, quando se analisa os dados da matrícula e de distorção idade/série de 2010, Costa (2013, p. 192) destaca que “2,9 milhões de alunos com 18 anos ou mais estão matriculados na escola média brasileira e 2,7 milhões pertencem à dependência administrativa estadual”. Porém, quando comparamos neste mesmo ano, os 8.357.874 matrículas no Ensino Médio com os 10.357.874 de jovens brasileiros, com idade entre 15 e 17 anos, chegam-se a uma Taxa Bruta de Matrícula⁸ de 80,6%.

No entanto, quando olhamos em 2010, para os 10,3 milhões dos brasileiros, com idade entre 15 e 17 anos, como mostra a Quadro 4, percebemos que a Taxa de Frequência Líquida ficou em 52%. Desse total, apenas 5,4 milhões de estudantes estavam na série/ano adequados. Dos 4,9 milhões que não frequentam o nível médio, 1,8 milhão está fora da escola e 3,1 milhões no Ensino Fundamental. (COSTA, 2013, p. 193).

Tabela 4: Taxa Líquida de Matrícula no Ensino Médio Normal/Magistério e Integrado – Brasil (1991-2010)

ANO	População de 15 a 17 anos (x 1.000)	Matrícula no Ensino Médio (x 1.000)	Alunos de 15 a 17 anos (x 1.000)	Alunos com mais de 17 anos (x 1.000)	Taxa Líquida (%)
1991	9.275	3.772	1.626	2.017	17,5
1995	10.163	5.374	2.388	2.804	23,5
1999	10.395	7.769	3.388	4.290	32,6
2000	10.702	8.192	3.565	4.561	34,4
2005	10.646	9.301	4.687	4.261	45,3
2006	10.424	8.906	4.723	4.093	47,1
2007	10.262	8.369	4.539	3.643	48,0
2008	10.289	8.272	5.222	2.956	50,4
2009	10.399	8.337	5.175	3.010	50,9
2010	10.357	8.357	5.474	2.883	52,0

Fonte: MEC/Inep/Seec e Deed (1991-2010).

Os números apresentados na tabela 4 mostram que o Ensino Médio ainda não se tornou acessível a todos os brasileiros com idade entre 15 e 17 anos, pois conforme Moraes e Alavarse (2011), praticamente 50% dos jovens permanecem retidos no Ensino Fundamental, por conta de reprovações ou ingresso tardio, ou ainda está longe da escola.

⁶ As Dependências Administrativas das redes de ensino são: Federal, Estadual, Municipal e Privada.

⁷ Síntese dos Indicadores Sociais do IBGE de 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicsoais2010/SIS_2010.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2015.

⁸ A Taxa Bruta de Matrícula é um indicador que permite comparar o total de matrículas de determinado nível de ensino com a população na faixa etária adequada a esse nível de ensino. Com base no referido indicador, pode-se avaliar a capacidade física instalada a cada etapa da educação básica. (Lima, 2011).

Nesse contexto, ainda que a Emenda Constitucional n. 59/2009 tenha consagrado o Ensino Médio como direito público subjetivo com a progressiva universalidade de seu atendimento até o ano de 2016, impondo “a retomada do crescimento das matrículas e a consequente melhoria dos indicadores oficiais de escolarização e matrícula” (LIMA, 2011, p. 282), as questões de acesso, universalização, distorção idade/série, continuam desafiando as políticas educacionais. Alguns deles estão colocados na meta 3 do PNE, aprovado pela Lei n. 13.005, de 2014 (SHIROMA; LIMA FILHO, 2011).

Verificando as matrículas do nível médio, no período de 2011 a 2013, constatamos que os números do:

Censo Escolar 2012 já indicava um decréscimo da matrícula no Ensino Médio, passando de 8.400.689 em 2011 para 8.376.852 [em 2012]. O Censo de 2013 sinaliza um reforço desta tendência, ao mostrar que foram 8.312.815 matriculados nas 27.164 escolas que ofertam educação básica. (SILVA, 2014, p. 32 e 33)

Quando abordam sobre a expansão das matrículas no Ensino Médio, Nosella (2011), Castro (2009) e Krawczyk (2011) mostram que ela pode ter uma relação mais estreita com o maior número de concluintes do Ensino Fundamental, fruto de políticas educacionais dos anos de 1990, em especial aquelas que ampliaram o acesso destes estudantes para continuarem seus estudos, levando-os a frequentarem o nível médio.

Nessa mesma linha de raciocínio, para Nosella (2011) as políticas educacionais desenvolvidas ao longo dos anos de 1990 e 2000 tinham como principal preocupação alocar socialmente os alunos concluintes do Ensino Fundamental na etapa final da Educação Básica, enquanto que questões como o currículo, a ausência de professores, as deficiências estruturais dos prédios escolares, a identidade do Ensino Médio, a avaliação, a garantia de acesso e permanência dos estudantes com um ensino de qualidade social, dentre outros, acabaram sendo postergadas para segundo plano.

CONCLUSÃO

Para concluir este pequeno texto que buscou trazer alguns elementos acerca da evolução das matrículas do Ensino Médio, principalmente a partir da aprovação da LDB de 1996, trago inicialmente o destaque de Pinto, Amaral e Castro (2011, p. 642) mostrando que ao longos dos anos 1990 e 2000 as políticas educacionais consolidaram a “atual escola de massas e para as massas, em oposição às escolas da elite.” Como consequência disso, um dos grandes desafios que se coloca hoje para a escola de nível médio é perseguir a sua universalização com qualidade social, o que pressupõe uma atenção especial sobre o professor e seu trabalho. Além disso, o retrato da escola média apresentado está articulado com o trabalho docente. Logo, nos interessa conhecer quem são os professores do ensino médio no Brasil e em que condições realizam seu trabalho. (COSTA, 2013, p. 194).

Nesse contexto de busca de saídas/propostas para dar sentido para o Ensino Médio, que continua apresentando uma série de desafios, como apresentamos no texto, Kuenzer (2000, p. 35) nos alerta afirmando que não basta lutarmos por ampliação das vagas, precisamos garantir a existência de “espaços físicos adequados, bibliotecas, laboratórios, equipamento, e, principalmente, professores concursados e capacidades”, dentre outros. Em outras palavras, podemos dizer que as chances de melhorarmos a qualidade do ensino do Ensino Médio e, consequentemente, a formação dos nossos jovens estudantes, também passam pela concretização dessas garantias e condições materiais.

E por fim, diante do quadro de decréscimo nas matrículas, de reprovação e abandono escolar, encerro estas breves considerações com a observação que Silva (2014) faz, quando destaca que o Ensino Médio ocupa hoje a pauta de preocupações de uma gama heterogênea de entidades e sujeitos e que isso está evidenciado nas determinações do Conselho Nacional de Educação, nas políticas do MEC, como o Programa Ensino Médio Inovador e o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, ambos em colaboração com as Secretarias Estaduais da Educação. (SILVA, 2014, p. 33).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

_____. CONSTITUIÇÃO (1988). **Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI, da Constituição Federal. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 nov. 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm>. Acesso em: 27 jan. 2015.

BRASIL. INEP. **Instituto Nacional de Educação e Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Portal INEP** [on-line]. IDEB - Resultados e Metas. Publicado em: 14/08/2012. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb>> Acesso em: 27 jan. 2015.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez.1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 27 jan. 2015.

_____. **Lei nº 12.061, de 27 de outubro de 2009**. Altera o inciso II do art. 4º e o inciso VI do art. 10 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para assegurar o acesso de todos os interessados ao ensino médio público. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 out.2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/12061.htm>. Acesso em: 27 jan. 2015.

_____. MEC/SEB. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica**. Programa Ensino Médio Inovador. Documento Orientador. Brasília: 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=9607&Itemid>. Acesso em: 27 jan. 2015.

_____. MEC/SEB. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica**. Programa Ensino Médio Inovador. Documento Orientador. Brasília: 2013a. Versão Final. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_orientador.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2013.

_____. MEC/SEB. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica**. Pacto Nacional pelo Ensino Médio. Documento Orientador Preliminar. Brasília: 2013b. Disponível em: <<http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/03/pnem-proposta-de-formac3a7c3a3o-continuada-de-professores.pdf>>. Acesso em: 27 jan. 2015.

CASTRO, J. A. Evolução e desigualdade na educação brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 673-697, out. 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 09 jul. 2013.

COSTA, Gilvan Luiz Machado. O ensino médio no Brasil; desafios à matrícula e ao trabalho docente. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 185-210, jan./abr. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v94n236/10.pdf>> Acesso em: 27 jan. 2015.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. O ensino de 2º grau: democratização? Profissionalização? Ou nem uma coisa nem outra? **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 47, p. 18-31, nov. 1983.

KRAWCZYK, N. A Escola Média: um espaço sem consenso. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.120, p.169-202, nov. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n120/a10n120.pdf>>. Acesso em: 27 jan. 2015.

_____. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.41, n.144, p.752-759, set./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0100-15742011000300006>>. Acesso em: 27 jan. 2015.

HIRATA, Helena S. Da polarização das qualificações ao modelo de competência. In: FERRETTI, C. J.; ZIBAS, D. M.; MADEIRA, F. R. (Org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1996. p. 128-142.

KUENZER, A. Z. (Org.). **ENSINO MÉDIO: Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2000.

KUENZER, A. Z. (Org.). O Ensino Médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: superando a década perdida? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, jul.- set. 2010. Disponível em: <<http://cedes.preface.com.br/>>. Acesso em: 27 jan. 2015.

LIMA, L. C. A. Da universalização do ensino fundamental ao desafio de democratizar o ensino médio em 2016: o que evidenciam as estatísticas? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 92, p. 268-284, 2011.

MORAES, C. S. V; ALAVARSE, O. M. Ensino Médio: possibilidades de avaliação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 807-838, jul.-set. 2011. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 15 abr. 2013.

NEUBAUER, Rose (Coord.); DAVIS, Cláudia; TARTUCE, Gisela L. B. P.; NUNES, Marina M. R. Ensino médio no Brasil: Uma Análise de Melhores Práticas e de Políticas Públicas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 92, n. 230, p. 11-33, jan./abr. 2011. Disponível em: <rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/view/1822/1378>. Acesso em: 12 abr. 2013.

NOSSELLA, P. Ensino Médio: em busca do princípio pedagógico. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1051-1066, out.-dez. 2011. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 17 ago. 2012.

PAIVA, V. Inovação tecnológica e qualificação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 16, n. 50, p. 70-92, abr. 1995.

PINTO, J. M. R.; AMARAL, N. C.; CASTRO, J. A. de. O financiamento do ensino médio no Brasil: de uma escola boa para poucos à massificação barata da rede pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 639-665, 2011.

SHIROMA, E. O.; LIMA FILHO, D. L. Trabalho docente na Educação Profissional e Tecnológica e no PROEJA. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 725-743, 2011.

SILVA, Mônica R. da. O direito à educação básica. Um olhar cuidadoso afasta alarmismos na queda de matrículas no Ensino Médio. Carta Capital. **Carta na Escola**. n.85, abr. 2014. Disponível em: <<http://www.cartanaescola.com.br/single/show/318/mais-cautela-com-osnumeros>>. Acesso em: 1 abr. 2014.

ZIBAS, Dagmar. Ser ou não ser: o debate sobre ensino médio. **Cadernos de Pesquisa**, n. 80, p. 62-74, fev. 1992.

A IMPORTÂNCIA DA BRINQUEDOTECA NO AMBIENTE HOSPITALAR

Schayanne Silmara Valório¹

Graduanda 3º ano - Pedagogia – UNESPAR/UV
schayanne.v@hotmail.com

Edilene Hatschbach Graupmann²

Docente – Pedagogia – UNESPAR/UV
edihgrau@yahoo.com.br

Eixo Temático: Educação, trabalho e sociedade
Modalidade: Comunicação Oral

RESUMO:

São muitas as áreas na qual o pedagogo pode atuar nos dias de hoje, e um deles é no ambiente hospitalar, o qual o pedagogo irá fazer acompanhamento pedagógico com crianças e adolescentes hospitalizados. Este artigo teve como objetivo investigar através de pesquisa bibliográfica, a importância de uma brinquedoteca no ambiente hospitalar, buscando verificar como é feita essa prática pelo pedagogo e o desenvolvimento da criança hospitalizada. Através do brincar e do lúdico é possível com que a criança possa deslembra de sua internação, externar seus sentimentos, suas angústias. Justifica-se o presente artigo pelo fato de que muitas crianças e adolescentes perdem conteúdos escolares quando se encontram em situações de doenças que precisam permanecer por um período mais prolongado de internação. Desta forma a criança ou adolescente precisa dar continuidade aos seus estudos de uma forma menos complexa, mas de acordo com o que a escola/professor estabelece, uma educação direcionada a sua condição física e psíquica para que tenha condições de aprender mesmo com sua enfermidade.

PALAVRAS CHAVE: Pedagogia Hospitalar. Brinquedoteca. Criança

1 INTRODUÇÃO

Para a criança o brincar é algo valioso que está sempre presente em sua vida, fazendo com que a criança aprenda a se relacionar e a conviver com as pessoas, a respeitar as regras. Desta forma, a criança consegue ser capaz de solucionar conflitos que surgem durante sua realidade, adquirindo autonomia, experiência e desenvolve valores para o seu comportamento e sua personalidade. Portanto o brincar é a linguagem da criança. A brincadeira é a identidade da criança, é onde ela demonstra seus sentimentos, emoções, a brincadeira é eficaz para o seu desenvolvimento.

Os brinquedos servem de suporte para o tratamento das crianças hospitalizadas, pois, auxilia como apoio para amenizar seus medos, dores, angústia e sofrimento no tempo em que está internada. Sendo assim, a brincadeira estabelece uma função curativa durante sua permanência hospitalar.

Para isso, é fundamental uma brinquedoteca, o qual é mantido em um espaço preparado para estimular a criança a brincar, permitindo um espaço lúdico onde ela possa desenvolver suas brincadeiras e ainda para que também consiga manter seu vínculo com a escola. Como afirma Fontes (2005) “O hospital é, inclusive, segundo definições do Ministério da Saúde, um centro de educação.” Pois, mesmo hospitalizada a criança tem direito de estudar.

A brinquedoteca no ambiente hospitalar tem como necessidade trabalhar com crianças e adolescentes que apresentam doenças psicológicas e físicas, com o objetivo de desenvolver uma educação consistente e sistemática. Essa educação ocorre inicialmente na família e posteriormente na escola.

A brinquedoteca compreende os procedimentos necessários para a educação de crianças e adolescentes hospitalizados, o qual é desenvolvido trabalhos pedagógicos, voltada para a necessidade de uma contribuição especializada pensando sempre no melhor para as crianças hospitalizadas que estão na idade escolar, e pensar sempre em seu processo de desenvolvimento e crescimento.

A Pedagogia Hospitalar dá continuidade nas atividades escolares quando a criança permanece por mais tempo hospitalizada, ela recebe o aprendizado dentro do hospital, de acordo com sua necessidade e também disposição devido sua doença.

¹ Graduanda do 3º ano do Curso de Pedagogia pela Universidade Estadual do Paraná – Campus de União da Vitória/PR – UNESPAR. Participou do Projeto Mão Amiga ofertada pela CAPES/PIBID. Atualmente atua como Professora Auxiliar Estagiária pela empresa ACEUV – União da Vitória, vinculada com a Prefeitura Municipal de Porto Vitória/PR. E-mail: schayanne.v@hotmail.com

² Mestre em Educação UNC – UNICAMP. Pós graduada em História Múltiplas Abordagens e Gestão Escolar. Graduação em História, Pedagogia e Ciências Sociais. Professora colaboradora Colegiado de Pedagogia. Professora efetiva de Educação Básica disciplina de História SEED – Pr. E-mail: edihgrau@yahoo.com.br

Justifica-se este estudo a partir de uma visão humanista de doença, saúde e educação, como estudante do Curso de Pedagogia e mãe, optou-se pelo estudo do presente tema por ser uma área de especialização da Pedagogia que carece de profissionais críticos, éticos e competentes para atuar na área da Pedagogia Hospitalar.

Ajudar as crianças a se desenvolverem tanto psicologicamente como fisicamente. Essas crianças muitas vezes acreditam que não serão mais capazes de voltar a estudar, assim, a Pedagogia Hospitalar evidencia a criança que ela é capaz, e que não a nada que possa interferi-la em dar continuidade aos seus estudos.

Este estudo teve como objetivo de investigar o quanto é importante a brinquedoteca no ambiente hospitalar, de demonstrar o quanto a brinquedoteca ajuda as crianças e adolescentes a sanarem suas dores e angustias durante o tempo de hospitalização. Consiste em uma pesquisa de cunho bibliográfico, no qual será organizada como um trabalho independente com finalidade de apontar estudos e análise da constituição familiar atual. O tema abordado de acordo com Bortolozzi et al (2010, p. 56) “pode ter importância social, científica ou acadêmica. O desenvolvimento dele pode trazer benefício direto para a sociedade em geral, ou para um grupo social específico, ao resolver ou encaminhar a solução para a necessidade ali instalada.”.

HISTÓRIA DA BRINQUEDOTECA NOS HOSPITAIS.

Em meados dos anos 80 que começaram a surgir as primeiras brinquedotecas no Brasil, passando por várias dificuldades de aceitação. Em 1973 surgiu a Ludoteca da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de São Paulo, funcionava sob a forma de rodízio de brinquedos entre as crianças.

Segundo Santos:

em 1981 foi criada a primeira Brinquedoteca brasileira, na Escola Indianópolis em São Paulo, com objetivos diferenciados das “Toy Libraries” e com características e filosofias voltadas às necessidades da criança brasileira, onde priorizava o ato de brincar, mantinha ainda o setor de empréstimo, atendia diretamente a criança e dava incentivo ao movimento de expansão da idéia em outras instituições (SANTOS, 1995, p. 8)

Na década de 1980 a Associação Brasileira dos Fabricantes de Brinquedos começam a pensar mais nas crianças, pensando que as crianças não tinham acesso aos brinquedos, e começaram a surgir novas ideias.

Santos, afirma que:

em 1984 foi criada a Associação Brasileira de Brinquedoteca, o que fez crescer a movimento no Brasil. Inúmeros eventos foram realizados, começando a surgir brinquedotecas em diferentes estados brasileiros. Desde então a Associação Brasileira tem se mantido a atuante na divulgação, no incentivo e na orientação a pessoas e instituições (SANTOS, 1995, p. 8).

Aproximadamente existem 109 (cento e nove) brinquedotecas no Brasil, sendo elas de vários tipos. Com a brinquedoteca a criança está livre para brincar, para criar sonhos e fantasias deixando a magia da brincadeira levar para outro mundo.

As brinquedotecas foram criadas para suprir às necessidades lúdicas e afetivas das crianças.

Existem vários lugares onde se pode encontra uma brinquedoteca e para Kishimoto “[...] apesar da diversidade de brinquedotecas, há um objetivo comum que as une e as diferencia de outras instituições sociais: o desenvolvimento de atividades lúdicas e o empréstimo de brinquedos e materiais de jogos” (KISHIMOTO in FRIEDMANN, 1998, p. 55)

Santos cita outros tipos de brinquedotecas como: temporárias, rodízio, nas universidades, bibliotecas, hotéis, condomínios, presídios e clubes, o tipo de brinquedoteca é que vai determinar a sua função (SANTOS, 1995, p. 9).

Segundo Cunha:

[...] a brinquedoteca é o espaço ideal para que seja cultivada uma forma de convivência espontânea democrática, calçada no respeito mútuo e renovada pela postura criativa de seus participantes. Seus dirigentes devem estimular a liderança das crianças e o respeito às normas estabelecidas. Para isso pode-se sugerir a elas que criem as lideranças que julgarem necessárias ou divertidas [...] (CUNHA in FRIEDMANN, 1998, p. 43).

Apesar as características das brinquedotecas serem diferente, o seu objetivo sempre será o mesmo seja aonde for, em um hospital, na Universidade ou na Escola, de proporcionar às crianças um espaço o qual ela pode exercer o seu direito de brincar. Pois sua maior necessidade enquanto criança é brincar.

A finalidade da criação da brinquedoteca foi de amenizar os traumas que a criança passa devido a sua enfermidade e de criar um ambiente mais alegre, mais mágico, que ao chegar à criança se encontre com crianças da mesma idade que não seja cortada a convivência e a sua infantilidade devida a sua patologia.

Brincando a criança se sente estimulada e quando brinca cria histórias, cria um novo mundo.

É preciso considerar que a brinquedoteca não é como um serviço de assistencialismo mais sim como um serviço humanitário. Kishimoto ressalta que “[...] embora as brinquedotecas em hospitais não ocupem ainda um papel significativo no Brasil, elas são de extrema importância para a recuperação da criança internada [...]” (KISHIMOTO in FRIEDMANN, 1998, p. 59).

A criança tem a vida sempre agitada, pois vai à escola, brinca e corre, e quando se encontra na fase de internação ela acaba ficando mais acalentada, passando mais tempo deitada sem pode realizar suas atividades diárias e com isso a criança passa a demonstrar ansiedade e angustia. Para Cunha essas situações manifestam de duas maneiras: “[...] ou a criança se recolhe, não fala, não quer comer e se recusa a aceitar o tratamento, ou então se torna birrenta e agressiva” (CUNHA in VIEGAS, 2007, p.71).

Kishimoto acredita que os objetivos da brinquedoteca hospitalar são: “permitir a interiorização e a expressão de vivência da criança doente por meio do jogo; auxiliar na recuperação da criança doente; amenizar o trauma psicológico da internação por meio da atividade lúdica” (KISHIMOTO in FRIEDMANN, 1998, p. 59).

Já para Cunha os objetivos da brinquedoteca hospitalar são:

Preservar a saúde emocional da criança ou do adolescente, proporcionando oportunidades para brincar, jogar e encontrar parceiros. Preparar a criança para situações novas que irá enfrentar, levando-a familiarizar-se com roupas e instrumentos cirúrgicos de brinquedos por meio de situações lúdicas, a tomar conhecimento de detalhes da vida no hospital e do tratamento a que vai ser submetida. Dar continuidade à estimulação de seu desenvolvimento, pois a internação poderá privá-las de oportunidades e experiências de que necessita. Se a hospitalização for longa, pode ser necessário um apoio pedagógico para que a criança não fique muito defasada no seu processo de escolarização. Proporcionar condições para que a família e os amigos que vão visitar a criança encontrem-se com ela em um ambiente favorável, que não seja deprimente nem vá aumentar a condição de vítima em que já se encontra. Um brinquedo ou um jogo pode facilitar o relacionamento, tornando-o mais alegre. Preparar a criança para voltar pra casa, depois de uma internação prolongada ou traumática (CUNHA in VIEGAS, 2007, p. 72)

Em março de 2005 com a lei Federal 11.104, de 21 de março de 2005, que se tornou obrigatório à existência de brinquedoteca em unidades de saúde no Brasil que ofereçam atendimento pediátrico em regime de internação.

Segundo Viegas

como os hospitais compreenderão a sua obrigatoriedade e a cumprirão? O que temos verificado é que a maioria da direção dos hospitais valoriza os problemas emocionais das crianças e dos adolescentes internados, mas não a ponto de colocá-los como prioridade em seus orçamentos, geralmente muito estreitos – a brinquedoteca parece ser supérflua. Mas agora é obrigatoriedade, embora em um país em que nem todas as leis são cumpridas. Precisamos contar com a sensibilidade destes dirigentes e de sua capacidade de captar recursos (VIEGAS 2007, p.167).

Em muitos hospitais existem brinquedotecas muito antes da lei, que foram surgindo por iniciativa dos próprios hospitais, segundo

Viegas “[...] é o resultado do trabalho de educadores, psicólogos, assistentes sociais, pedagogos e principalmente voluntários e projetos sociais de algumas entidades” (VIEGAS 2007, p.167).

A brinquedoteca hospitalar requer muitos cuidados especiais com os brinquedos. É preciso perceber que a infecção hospitalar é um grande problema na saúde pública e alguns fatores contribuem para a contaminação. Geralmente as crianças ficam internadas em enfermarias com grande número de pessoas a sua volta, e dividem os espaços, banheiros, brinquedos, sala de recreação e outros ambientes em comum. Os profissionais precisam estar sempre muito atentos neste processo. Os brinquedos possuem grandes possibilidades de transmitir a infecção hospitalar. Pois as crianças podem manusear no próprio quarto onde estão internados, ou até mesmo na própria brinquedoteca. A criança acaba

babando nos brinquedos e se o mesmo não for higienizado corretamente pode transmitir bactérias de uma criança para a outra ou até mesmo por ter caído no chão.

Segundo Cardoso a transmissão de microorganismo pode ocorrer por contato que pode ser direto e indireto:

Contato direto: é a transmissão de microorganismo de uma pessoa a outra, isto é, ocorre por meio de contato físico, principalmente pelas mãos. Contato indireto: ocorre por meio de manuseio inadequado de equipamentos e materiais ou processamentos ineficaz de lavagem, desinfecção e/ou esterilização; compartilhamento de brinquedos contaminados com secreções (CARDOSO in VIEGAS 2007, p. 147-148).

Para o bom funcionalismo da brinquedoteca, é preciso de profissional capacitado para atuar, profissionais esses que tenham uma formação prática e teórica que tenha responsabilidade profissional. É necessário levar para dentro da brinquedoteca além dos brinquedos, jogos, brincadeiras diferentes para as crianças.

O profissional atuante da brinquedoteca deve saber qual é o seu papel dentro da brinquedoteca. Saber que não vai apenas distribuir os brinquedos para as crianças e deixar que brinquem. O profissional deve mostrar, explicar para as crianças o que é e para o que serve uma brinquedoteca. Ela deve ser uma pessoa alegre que demonstre carinho, que traga coisas novas para as crianças.

Viegas enuncia que:

a formação do brinquedista e seu reconhecimento pela Associação Brasileira de Brinquedotecas (ABBri) são muito importantes, pela qualificação – não basta ter sensibilidade, é necessário ter o conhecimento do que está realizando e ter sensibilidade para realizá-lo (VIEGAS, 2007, p.168).

O brinquedista assim denominado ao profissional responsável pela brinquedoteca, surgiu da necessidade de ter uma pessoa para atendimento das crianças nas brinquedotecas hospitalares após a regulamentação da lei, então se fez necessário à capacitação de profissionais.

De acordo com Cunha:

com a aprovação da Lei Federal nº 11,104/2005, que obriga todos os hospitais que atendem a terem Brinquedotecas, passou a haver maior interesse na formação e na concentração de Brinquedistas hospitalares, mas esta nova profissão não está ainda adequadamente valorizada, regulamentada nem existem cursos de formação suficiente para provê-la (CUNHA in VIEGAS, 2007 p.75).

As crianças são seres que vivem da brincadeira, tem a mente fértil para criar brinquedos e brincadeiras. Muitos pais ainda tentam resgatar algumas brincadeiras dos quais vivenciaram na sua infância, mas com toda a tecnologia as crianças acabam se desinteressando.

Segundo Friedmann:

[...] as brincadeiras eram fórmulas condensadas de vida, modelos em miniatura da história e destino da humanidade. A brincadeira era fenômeno social do qual todos participavam e foi só bem mais tarde que ela perdeu seus vínculos comunitários e seu simbolismo religioso, tornando-se individual (FRIEDMANN, 1998, p.29).

As brincadeiras foram passando por vários processos de transformação, sendo cada vez mais brincadas pela classe do povo, sendo que antes eram vivenciadas pela um determinado tipo de classe social e para qualquer idade.

Desta forma a autora ainda afirma que as brincadeiras foram impostas pelas escolas humanistas para tornar esse espaço mais prazeroso para que as crianças se sentissem entusiasmadas. (FRIEDMANN, 1998).

Segundo Cunha, a brinquedoteca surgiu com a finalidade de, “[...] resgatar e garantir o direito à brincadeira e à infância, direito este que está sendo de tantas maneiras desrespeitadas” (CUNHA in FRIEDMANN, 1998, p.40).

É importante ressaltar que a brincadeira é algo que deve estar presente diariamente na vida das crianças, fazendo com que a criança possa se desenvolver cognitivamente, é de seu direito e está amparado pelas leis do Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), a Constituição Federal entre outras.

A brincadeira é algo que está sempre presente e nunca deve ser bloqueada da fase infantil da criança. Muitas crianças se encontram hospitalizadas, longe de sua casa, da escola, de seus amigos, brinquedos, por estarem passando

por uma enfermidade. Muitas ainda não são privadas que levem seus brinquedos devido a sua patologia. Segundo Kishimoto “[...] o hospital é para criança uma experiência difícil: ela tem que viver a separação da família precisa adaptar-se a outros ritmos e a confiar em desconhecidos” (KISHIMOTO in FRIEDMANN, 1998, p. 59).

A criança está amparada pela lei Federal 11.104, de 21 de março de 2005 a qual dispõe sobre a obrigatoriedade de instalação de brinquedotecas nas unidades de saúde que ofereçam atendimento pediátrico em regime de internação, a brinquedoteca hospitalar vem para garantir à criança um espaço destinado ao ato de brincar com o intuito de colaborar no tratamento dessas crianças e amenizar traumas que podem surgir com a internação.

Para Kishimoto:

as conseqüências psicológicas de uma hospitalização são múltiplas: problemas de sono, de comportamento, de apetite e dificuldades escolares. A criança doente continua sendo criança e, para garantir seu equilíbrio emocional e intelectual, o jogo é essencial. A criança impossibilitada de brincar tem seu desenvolvimento comprometido e seu equilíbrio emocional perturbado (KISHIMOTO in FRIEDMANN, 1998, p.59).

É importante ressaltar o quanto é fundamental a brinquedoteca hospitalar e como a mesma traz benefícios para as crianças hospitalizadas. De qual maneira a mesma pode interferir no rendimento escolar e na melhora da criança diante sua patologia.

Com os jogos a criança acaba passando mais tempo se divertindo e “esquece” de sua enfermidade, como resalta Kishimoto “a utilização do jogo como meio terapêutico baseia-se na ideia de que ao brincar a criança se expressa e se recupera mais rapidamente [...]” (KISHIMOTO in FRIEDMANN, 1998, p.58-59).

Quando a criança brinca ela entra em outro mundo, em um mundo mágico o qual ela é o comandante, a criança se transforma se liberta e esquece muitas vezes que precisa passar por cirurgias ou receber medicamentos o qual irá passar mal.

Cunha salienta que:

brincar é essência à saúde física, emocional e intelectual do ser humano. Brincar é coisa séria, também porque na brincadeira não há trapagens, há sinceridade, engajamento voluntário e doação. Brincando nos reequilibramos, reciclamos nossas ações e nossa necessidade de conhecer e reinventar. E tudo isso desenvolvendo atenção, concentração e muitas outras habilidades (CUNHA in FRIEDMANN, 1998, p.39).

Com a brincadeira a criança aprende a conviver com outras pessoas, desenvolve o companheirismo, aprende a cumprir regras, desenvolve seu raciocínio fazendo com que a criança fique ativa.

De acordo com Ribeiro “No mundo lúdico a criança encontra equilíbrio entre o real e o imaginário, alimenta sua vida interior, descobre o mundo e torna-se operativa” (RIBEIRO in SANTOS, 1997, p. 56).

Os brinquedos são vistos como uma ferramenta para estimular a autonomia e a autoconfiança da criança, proporcionando interação da criança com as demais pessoas de seu convívio.

Quando a criança está internada fica longe de seus pertences favoritos, família, amigos, escola e sua rotina, isso gera uma tristeza e uma resistência para aceitar o tratamento que ela tem que se submeter causando assim uma maior dificuldade na sua cura. A criança que não brinca tem seu desenvolvimento cognitivo e intelectual comprometido e também o seu emocional.

Segundo Kishimoto:

[...] com freqüência, para aceitar, compreender e ultrapassar o problema vivido pela internação, a criança brinca de “ser medico”. Os “doentes” são suas bonecas, os ursos, os companheiros de quarto. Com roupas, mascaras, estetoscópios, aparelhos de medir pressão, seringas e bandagens, a criança brinca e representa sua própria condição de criança hospitalizada. Por meio de tais brincadeiras e encontra mecanismos para enfrentar seus medos e angustias. Estimular tais brincadeiras é auxiliá-la na sua recuperação (KISHIMOTO in FRIEDMANN, 1998, p.59).

Assim como o brincar é importante a continuidade escolar da criança também é, e deve ser respeitada esse direito. A pedagogia hospitalar tem como objetivo promover a criança hospitalizada esse direito.

Para Matos:

[...] a finalidade da Pedagogia Hospitalar é integrar educadores, equipe médica e família, num trabalho em conjunto que permite ao enfermo, mesmo em ambiente diferenciado, integrar por meio de ações lúdicas, recreativas e pedagógicas novas possibilidades e maneiras de dar continuidade a sua vida escolar e, com isso, beneficiar sua saúde física, mental e emocional [...] (MATOS, 2003).

O ambiente hospitalar era visto como um lugar em que a criança hospitalizada deveria ficar sem saber do que acontecia fora do hospital, devido a sua enfermidade. Mas atualmente a realidade mudou, passou a ser diferenciado com a Pedagogia Hospitalar, o qual o atendimento escolar ocorre de maneira diferenciada, sempre respeitando o grau da enfermidade da criança e suas limitações. O tempo não é comparado com o da escola, é um tempo mais curto e de forma interdisciplinar, muitas vezes em pequenos grupos ou dependendo da enfermidade o atendimento é individualizado.

O trabalho pedagógico está em concordância com as leis que asseguram os direitos das crianças e adolescentes (ECA). A formação do profissional de Pedagogia deve também estar preparada para atuar em espaço escolar e não escolar (Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, Lei de Diretrizes e Bases, e sobre a atuação no atendimento pedagógico hospitalar) e o documento do MEC: Classe Hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar, estratégias e orientação.

Assim com esta pedagogia, o espaço escolar surge dentro do hospital como referência para a vida normal que a criança tinha antes de ser internada.

O Pedagogo Hospitalar deve procurar uma prática pedagógica diferenciada, com novas estratégias diferentes das que são realizadas dentro das escolas, pois no hospital irá atuar com crianças que estão com diferentes níveis de escolaridade, com idades diferenciadas, com doenças diferentes, e também pelo fato de algumas crianças não permanecerem no hospital por muito tempo, o atendimento pedagógico deve ser compatível com as particularidades de cada criança.

CONCLUSÃO

Diante destes estudos aqui evidenciados, é preciso observar que a Brinquedoteca hospitalar precisa percorrer por muitos avanços, para atender a legislação. O espaço da Brinquedoteca é de extrema necessidade para a criança que está no hospital porque brincando ela desenvolve suas habilidades e motivação.

Conclui-se que a brinquedoteca hospitalar tem que ser um espaço de valorização da saúde, do brincar, da socialização e da cidadania. O brincar no hospital é uma ferramenta fundamental que promove o bem estar e a recuperação de crianças nos hospitais, fazendo com que seu desenvolvimento seja amplo e de forma eficaz. Durante suas atividades a criança desenvolve seu cognitivo, desperta sua memória e sua Inteligência.

Para a humanização dos hospitais a brinquedoteca é uma projeto de melhoria da qualidade de vida durante a internação das crianças e adolescentes hospitalizados. Na busca de humanização é que os hospitais estão cada vez mais aderindo a esta proposta.

REFERÊNCIAS

BORTOLOZZI, Flavio. **Metodologias, comunicação e matemática** [et al.]. Maringá: Centro Universitário de Maringá/Núcleo de Educação a distância, 2010.

CARDOSO, M. F. S. **A Higienização dos Brinquedos no Ambiente Hospitalar**. In: VIEGAS, D. (org.). Brinquedoteca Hospitalar: isto é humanização. Rio de Janeiro: WAP, 2007.

CUNHA, N. H. S. Brinquedista Hospitalar. In: VIEGAS, D. (org.). **Brinquedoteca Hospitalar**: isto é humanização. Rio de Janeiro: WAP, 2007.

CUNHA, N. H. S. O Significado da Brinquedoteca Hospitalar. In: VIEGAS, D. (org.). **Brinquedoteca Hospitalar**: isto é humanização. Rio de Janeiro: WAP, 2007.

CUNHA, N. H. S. Brinquedoteca: Definição, Histórico no Brasil e no Mundo. In: FRIEDMANN, A. (org.). **O Direito de Brincar**: a brinquedoteca. São Paulo: Edições Sociais, 1998.

FONTES, Rejane. **A escuta pedagógica à criança hospitalizada**: discutindo o papel da educação no hospital. Revista Brasileira de Educação, nº29. Rio de Janeiro, maio/agosto 2005. Disponível: WWW.scielo.br. Acesso em: 01agosto 2016.

FRIEDMANN, A. A Evolução do Brincar. In: FRIEDMANN, A. (org.). **O Direito de Brincar**: a brinquedoteca. São Paulo: Edições Sociais, 1998.

KISHIMOTO, T. M. Diferentes Tipos de Brinquedoteca. In: FRIEDMANN, A. (org.). O Direito de Brincar: a brinquedoteca. São Paulo: Edições Sociais, 1998.

KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e Brincadeiras: Uso e Significações dentro de contextos culturais. In: SANTOS, S. M. P. (org.). **Brinquedoteca**: o lúdico em diferentes contextos. Petrópolis, RJ: Vozes 1997.

LINDQUIST, I. Brincar no Hospital. In: FRIEDMANN, A. (org.). **O Direito de Brincar**: a brinquedoteca. São Paulo: Edições Sociais, 1998.

O CONHECIMENTO PEDAGÓGICO NA FORMAÇÃO DO DOCENTE DA EPT

Prof.^a. Me. Joedna Lobato do Amaral Hubner
Instituto Federal de Educação do Piauí – IFPI
joednalobato@hotmail.com

Eixo: 5 - Educação, trabalho e sociedade – Comunicação oral

RESUMO

Pesquisa de abordagem qualitativa, tendo como objetivo analisar a importância dos conhecimentos pedagógicos na formação do docente da EPT (Educação Profissional Tecnológica), que atua no IFPI – Campus Corrente. A revisão bibliográfica, aborda inicialmente os modelos de formação, articulando-os aos aspectos legais da formação dos professores para EPT. Os dados foram coletados por meio de entrevista semiestruturada com os docentes do IFPI - Campus Corrente, onde foi indagado como os conhecimentos pedagógicos podem ser necessários à prática docente. Constatou-se não há um itinerário formativo claro para os docentes da EPT e que na prática existe uma supervalorização do conhecimento técnico.

Palavras-chave: FORMAÇÃO DOCENTE. CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivos analisar a importância dos conhecimentos pedagógicos na formação docente no IFPI – Campus Corrente e comparar com as discussões atuais sobre os conhecimentos necessários à formação do docente da EPT (Educação Profissional Tecnológica). Considerando os aspectos gerenciais do modelo de formação docente, em busca de embasamento teórico sobre o que compreende propriamente a profissionalização docente e quais as influências epistemológicas.

No contexto brasileiro o início dos anos 90 é marcado por reformas educacionais, que adotaram um caráter prático da formação docente, ou seja incorporação da proposta de racionalidade prática, focalizando as discussões na importância do aspecto da prática inserida desde o início do processo de formação docente, oportunizando o desenvolvimento de um professor reflexivo da própria ação assim, originando uma nova concepção de docente.

É pertinente, fazer uma análise dos marcos legais, na busca de respostas para a necessidade ainda gritante, pela definição de uma formação específica para o docente da EPT.

Por meio de inserção empírica de abordagem qualitativa, aplicamos um questionário semiestruturado aos docentes do IFPI – Campus Corrente, para identificar os aspectos pedagógicos e sua importância para práxis. Assim, a partir dessas narrativas, procuramos refletir sobre os embates, desafios e possibilidades inerentes às práticas de formação pedagógica para esses docentes. Constatou-se que a formação não tem para EPT não existe uma proposta clara, nem definida. O que realmente conta na prática é o conhecimento técnico do docente, ou seja, domínio do que será repassado aos alunos, não importando como e nem o porquê.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 ASPECTOS GERAIS DOS MODELOS DE FORMAÇÃO DOCENTE

No Brasil, a formação docente ao longo da história foi definida pelas políticas educacionais, que sob a influência dos aspectos econômicos, políticos e sociais estabeleciam modelos para formação do professor. Pimentel (2014), destaca o final do século XX, como período que evidencia três modelos expressivos de formação docente: o modelo de racionalidade técnica, modelo de racionalidade prática e o modelo na perspectiva crítico-emancipatória.

O modelo de racionalidade técnica tem suas bases epistemológicas no positivismo e no modelo taylorista¹, com ênfase na fragmentação das funções, onde o trabalho docente tem um caráter de repetição alienada. “O professor torna-se, apenas, o executor de programas previamente elaborados por outros, os teóricos pesquisadores” (Pimentel, 2014, p.30).

¹ Sistema de organização do trabalho derivado das ideias de F.W.Taylor, que recomendava a adoção de métodos e de normas visando o aumento da eficiência ao nível operacional (Wikipédia: a enciclopédia livre. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Conteúdo_aberto&oldid=15696001> Acesso em: 27 nov 2014.)

Hoje o modelo de racionalidade técnica, ainda influencia na formação de professores, porém apresentando sinais de esgotamento, uma vez que o homem, a sociedade e à ciência demandam por novas configurações, habilidades e expertises para além da mera técnica.

O modelo de racionalidade prática, surgiu na década de 80, em diferentes países em um movimento pela busca da profissionalização docente. O cerne do modelo de racionalidade prática é o *professor reflexivo*, cujo o fundador é o norte-americano Donald Schön, a partir da influência de Jonh Dewey (PIMENTEL, 2014). A base epistemológica do professor-reflexivo é a reflexão da prática, que é compreendida como fonte de conhecimento e local de produção de saber. Schön defende o triplo movimento: reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação. Alguns autores porém, criticam o modelo Schön, devido representar uma (...) “redução da reflexão situada nos estreitos espaços de sala de aula” (...) (Pimentel *apud* Pimenta; Gheidin, 2005, p.131) e ainda, à forte tendência ao “pragmatismo” e ao “individualismo” da ação docente.

No contexto brasileiro do início dos anos 90 é marcado por reformas educacionais, que adotaram o caráter prático da formação docente, ou seja incorporação da proposta de racionalidade prática, focalizando as discussões na importância do aspecto da prática inserida desde o início do processo de formação docente.

Fruto das críticas dos modelos de formação anteriores, a perspectiva crítico-emancipatória, tece como princípios a emancipação e a autonomia, para a formação docente, compreendendo que, a educação é prática social coletiva e está inserida num contexto histórico, político, econômico, cultural e social. Giroux (1997), Zeichner (1993) e Contre-ras (2002), são alguns principais representantes desse modelo, cujo o objetivo é construir uma (...) “prática refletida da consciência crítica da realidade e do papel social, político e pedagógico do ensino, dentro do contexto de uma educação que busca preparar o sujeito para sua emancipação social” (Pimentel, 2014, p.34).

Por ser um modelo novo e em formação a perspectiva crítico-emancipatória, ainda não sofreu críticas enfáticas, embora acredita-se que o modelo requer do docente, um nível alto de politização e de consciência crítica, características que muitos professores não dispõem, devido a carência de mecanismos para desenvolvê-las.

Enfim, ao analisarmos os modelos de formação docente, constatamos que há divergências no como habilitar um profissional para atuar de forma satisfatória na preparação dos indivíduos – cidadãos – trabalhadores, que estão inseridos em uma sociedade em constantes e profundas mudanças.

2.2 MARCOS LEGAIS REFERENTES À FORMAÇÃO DO DOCENTE DA EPT NO BRASIL

Ao lançarmos o olhar para trajetória histórica da formação docente para educação profissional tecnológica no Brasil, constatamos inúmeras iniciativas no campo da legislação, que buscaram definir um perfil de docente para atuar na educação profissional. É pertinente fazer uma análise dos marcos legais, na busca de respostas para a necessidade, ainda gritante por definição de uma formação específica para o docente da EPT. Considerando o contexto contemporâneo, aqui definido como sendo a partir da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), nº 9394/96, até os dias atuais, destacando apenas os aspectos legais que estão relacionados à formação docente para EPT.

Quadro 1: Marcos legais – Formação de Professores EPT

PERÍODO	MARCO LEGAL	CARACTERÍSTICAS
1996	Lei nº 9394	- Não estabeleceu claramente princípios e concepções para EPT e nem para formação docente; - Permitiu o debate, que culminou no Decreto Federal 2.208/07.
1997	Decreto nº 2.208	- Previu que as disciplinas técnicas poderiam ser ministradas por professores, instrutores e monitores, “selecionados, principalmente, em função de sua experiência profissional, que deverão ser preparados para o magistério, previamente ou em serviço, através de cursos regulares ou de programas especiais de formação pedagógica” (art. 9º).
	Decreto nº 2.406	- Regulamentou a Lei nº 8.948/1994 (Criou o SNET – Sistema Nacional de Educação Técnica), os Centros de Educação Tecnológica, concebidos como instituições especializadas de Educação Profissional, passaram a poder ministrar não apenas programas especiais de formação pedagógica para as disciplinas de educação científica e tecnológica, mas também cursos de formação de professores e especialistas.
	Resolução CNE/CP nº 02	- Dispôs sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes. Com 540 horas de carga horária total, sendo 300h, no mínimo, de parte prática, tais programas visaram o suprimento de professores habilitados para lecionar as disciplinas profissionalizantes do Ensino Médio.
2002	Parecer nº 37 - CNE	O Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica emitiu o Parecer nº 37/2002 acerca do exercício das atividades de docentes para a Educação Profissional de nível técnico. Em suas Considerações Preliminares, o Conselho destacou a necessidade de complementação da regulamentação da docência nessa área.
2006	Parecer nº 05 - CNE	Em abril de 2006, o Conselho Pleno do CNE aprovou o Parecer nº 05/2006, ainda aguardando homologação, que aprecia as Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos de Formação de Professores para a Educação Básica. Este Parecer prevê a oferta de formação dos professores da EPT em Programas Especiais, mas seguindo novos padrões, em observância às Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores e para os campos de conhecimento pertinentes.

Fonte: Autora, 2015.

Pelo exposto no **Quadro 1**, fica evidente que mesmo a legislação é insipiente em se tratando de estabelecer com clareza e objetividade os princípios e diretrizes para a formação do docente da EPT. A falta de política pública que fortaleça a questão da formação docente, se agrava porque atualmente o número de docentes que atuam na EPT, cresceu exponencialmente, devido a expansão da rede federal de educação profissional tecnológica, assim as carências na formação docente começam a colocar o ensino em condições frágeis, uma vez que a ação docente pode estar sendo desenvolvida de forma desarticulada com as peculiaridade do ensino técnico e tecnológico. Para Oliveira (2005), a formação de professores do Ensino Técnico permaneceu e permanece tratada

[...] como algo especial, emergencial, sem integralidade própria, que carece de marco regulatório e, por meio de programas, desenvolve-se, paradoxalmente, sem a superação das situações vigentes e ditas emergenciais, e sinalizando uma política de falta de formação. Aliás, essa falta de formação justifica-se pelo recorrente não-reconhecimento de um saber sistematizado próprio da área (OLIVEIRA, 2005, p. 25).

Contudo, os marcos legais só evidenciam a necessidade de continuar o debate sobre a formação docente para EPT, uma vez que não há um caminho definido e nem sinalizado, quanto ao que se considerar na formação para EPT, bem como é preciso definir os aspectos pedagógicos da formação, sem ignorar os desafios atuais do mercado e o caráter emergencial da formação do docente que atua na educação profissional tecnológica.

2.3 O SABER PEDAGÓGICO PARA A FORMAÇÃO DO DOCENTE DA EPT

A docência é uma atividade social que reque saberes específicos dependendo da modalidade ou nível de atuação. Em se tratando da docência para formação profissional tecnológica é necessário o domínio de alguns saberes, dentre eles destacamos os saberes técnicos e os saberes pedagógicos.

Pode se considerar o saber técnico do professor, o conhecimento da área específica de atuação, ou seja o domínio da base epistemológica, o embasamento científico, que não se limita em um acúmulo de informações e conceitos vazios, memorizados e reproduzidos sem reflexão. Mas sim, uma capacidade de lidar com as informações técnicas de maneira contextualizada e problematizadora, onde possibilitará aos educados uma apreensão desses conhecimentos de forma mais consciente, ou seja, sabendo o que estão aprendendo e mais ainda, porquê estão aprendendo. Mas o saber técnico só pode ser aproveitado ao máximo de seu potencial se vier atrelado ao saber pedagógico, pois esse sim, fará a ligação entre o domínio técnico que o professor deve ter e sua capacidade de levar o aluno adquirir o conhecimento da área em que está se formando.

O saber pedagógico busca articular teoria-prática e não se limita a uma educação bancária, mas sim, assume um caráter científico-reflexivo-inovador, considerado que deve ir além da aquisição de técnicas didáticas de transmissão de conteúdos e de práticas profissionais substanciadas nas necessidades de conhecimento e formação para a sociedade atual.

Segundo Machado (2008), o professor da educação profissional deve ser capaz de descrever práticas profissionais, diferenciando o ensino de práticas, dos saberes práticos, articulando as diversidades regionais, políticas e culturais, explorando o conhecimento tecnológico, sem desconsiderar sua experiência profissional atrelada à área de formação específica e pra isso, o saber pedagógico é essencial.

Em síntese, o perfil do docente da educação profissional precisa dar conta de três níveis de complexidade: a) desenvolver capacidades de usar, nível mais elementar relacionado à aplicação dos conhecimentos e ao emprego de habilidades instrumentais; b) desenvolver capacidades de produzir, que requer o uso de conhecimentos e habilidades necessários à concepção e execução de objetivos para os quais as soluções tecnológicas existem e devem ser adaptadas; e c) desenvolver capacidades de inovar, nível mais elevado de complexidade relacionado às exigências do processo de geração de novos conhecimentos e novas soluções tecnológicas (MACHADO, 2008, p.12).

O saber pedagógico é determinado por limites e regras dentro dos quais se situa o ensino, por isso a qualidade do profissional que trabalha no intuito de instruir, educar e formar alunos para uma atuação técnica direta, não pode negligenciar o aspecto didático na relação ensino-aprendizagem. Ramalho (2014), defende que a didática representa saberes essenciais capazes de profissionalizar a estrutura do ensino e estabelecer dialeticamente a ligação entre o conhecimento formal e a ação educativa dinâmica e reflexiva. Machado (2008), especifica claramente em que consiste os conhecimentos didáticos na formação dos docentes da educação profissional.

(...) se baseia na pesquisa da evolução histórica das soluções para problemas concretos; no acompanhamento da elaboração e da divulgação dos conhecimentos tecnológicos; em cenários que articulam diversas referências com relação aos objetos, produtos, tarefas, meios, materiais, documentos, organização e planificação de esquemas; em pesquisas específicas sobre ferramentas pedagógicas, uso da informática educativa, tratamento de textos, normas técnicas, vocabulário técnico, ambientes e materiais, saberes práticos e tácitos, transferência de tecnologia, julgamentos de valor, disciplinas e matrizes, currículo, relações com o saber, relações de saberes, atitudes e representações, práticas de ensino e de formação (MACHADO, 2008, p.16).

O saber pedagógico para formação do professor da EPT pode representar o diferencial de qualidade na busca por um perfil de docente que atenda às necessidades formativas da educação profissional tecnológica. Para Nóvoa (1992, p.25), "...a formação não se constrói por acumulação de cursos, ou conhecimentos, ou técnicas, mas sim através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas de construção permanente de uma identidade pessoal".

Portanto, é fundamental que os conhecimentos ou saberes pedagógicos façam parte da formação do docente da educação profissional, porém não significa o único aspecto a ser considerado, haja vista que a formação do professor de EPT no Brasil, ainda é precária e necessita ser considerada como uma política pública emergente, para definir princípios e marcos teóricos e espaços de formação. A realidade atual precisa mudar, Costa (2013), considera que a mudança implica em romper o paradigma da fragmentação do conhecimento, reconstruindo-o sobre a prática pedagógica dos docentes que atuam na educação profissional tecnológica.

3 INSERÇÃO EMPÍRICA

A pesquisa foi desenvolvida no IFPI – Campus Corrente, de abordagem qualitativa, fazendo uso de uma entrevista semiestruturada com os docentes, para coletar os dados referentes a formação profissional inicial e continuada

na busca de identificar os elementos pedagógicos da formação do docente do IFPI – Campus Corrente e comparar com as discussões atuais sobre os conhecimentos necessários à formação do docente da EPT (Educação Profissional Tecnológica). Partindo de uma caracterização do IFPI – Campus Corrente, iremos analisar alguns dados coletados.

3.1. CARACTERIZAÇÃO DO IFPI – CAMPUS CORRENTE

O IFPI – Campus Corrente, está localizado no município de Corrente no extremo sul do Piauí, no território Chapada das Mangabeiras e conta com uma população de 25.407 habitantes e tendo como principal atividade econômica a criação de gado e agricultura. O município de Corrente que fica a 940 Km da capital Teresina e é bastante isolado dos grandes centros urbanos. Em 29 de janeiro de 2010, por meio da Portaria nº 125, o IFPI (Na época CEFET) – Campus Corrente foi oficialmente autorizado a funcionar e começou ofertando cursos técnicos integrado ao médio de Agronegócio e Informática e ainda o curso superior de Licenciatura em Matemática.

Os objetivos do IFPI – Campus Corrente, segundo o Regimento Interno da instituição, delinham-se como sendo os seguintes:

- Colaborar com o processo de desenvolvimento socioeconômico do território Chapada das Mangabeiras, através da oferta de educação profissional tecnológica de qualidade;
- Atuar através da oferta de uma educação profissional em níveis diversos, como agente de transformação, a fim de contribuir para o desenvolvimento território Chapada das Mangabeiras, do Piauí e consequentemente do Brasil;
- Contribuir para o pleno desenvolvimento do educando, preparando-o para o exercício da cidadania e qualificando-o para o mundo do trabalho.

Ao longo de 4 anos de funcionamento, o Campus Corrente conta com os mesmos cursos que ofertou no início, mais cursos concomitantes subsequentes de Informática e Agronegócio, Integrado de Administração e Tecnólogo em Gestão Ambiental. A estrutura administrativa é composta por Diretor geral, Diretor de Ensino, Chefe de Departamento Administrativo, todos com uma subdivisão hierárquica e ainda, Coordenações de Extensão e Pesquisa. Conta também com 38 técnicos administrativos e 43 docentes, sendo 3 temporários e os demais efetivos.

3.2 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

Foi aplicado aos professores um questionário semiestruturado com 26 perguntas relacionadas à formação docente. Dos 43 docentes do IFPI - Campus Corrente, 29 responderam o questionário, perfazendo 67,40% dos docentes. Das questões aplicadas, buscou-se analisar detalhadamente o discurso nas respostas de algumas questões abertas, que foram selecionadas segundo os objetivos de nossa inserção empírica,

3.2.1 Caracterização da amostra:

Entrevistamos 29 docentes sendo: 27 efetivos = 93,10% com regime de Dedicação Exclusiva e 03 temporários = 6,90% com carga-horária de 40h. A maioria dos docentes são do sexo masculino correspondendo a 75,90% e apenas 07 **são do sexo feminino ou seja** 24,10%. O percentual de 65,50% dos professores tem entre 21 – 30 anos e que já atuaram como docentes. Dos 29, 25 **já possuíam experiência como professores nos mais variados níveis de ensino**. Um dado que chama atenção, 89% dos docentes ingressaram na instituição já em 2014, evidenciando a instabilidade do quadro de pessoal que tem um fluxo de alteração constante, gerando dificuldades para desenvolver as propostas estabelecidas pelo projeto político pedagógico.

3.2.2 Análise Qualitativa

Considerando a formação inicial analisamos como os docentes percebem a formação pedagógica para o desenvolvimento de prática.

No quadro a seguir cruzamos a formação inicial com a questão sobre a relevância da formação pedagógica.

Quadro 2: Formação inicial e relevância da formação pedagógica.

Questão: Você acredita que a formação pedagógica é relevante para sua prática docente?

GRADUAÇÃO	TOTAL	SIM %	RESPOSTAS	NÃO %	RESPOSTAS
Licenciatura	18	17 94,4%	Acredito que precisamos entender e refletir sobre nossas práticas. Isso é aprendido na universidade! Sem a base teórica que tive e os docentes que incentivavam a práxis via aplicação das teorias que aprendemos, talvez não tivesse me tornado a profissional que sou hoje”.	01 5,6%	“Não, preocupa-se com a pedagogia e deixa-se de lado o conteúdo específico e forma-se profissional que não domina o que vai ensinar”
Bacharel	04	03 75%	“Há diversos tipos de público com os quais lidamos e a formação pedagógica ensina maneira de como lecionar conteúdos”.	01 25%	“Não”. Sem comentários por parte do docente.
Tecnólogo	04	04 100%	“Não adianta apenas ter domínio do assunto, é necessário saber transmitir”,	-	-
Licenciatura e Bacharel	03	03 100%	“Através dessas formações que podemos refletir nossa postura como docente e aprimorar as formas de ensino”.	-	-

Fonte: Autora, 2015.

Pelas respostas obtidas na questão ficou evidenciado que a maioria dos docentes, independente da formação inicial julga ser importante os conhecimentos pedagógicos para a prática. Embora, a pesquisa tenha deixado claro que os docentes, mesmo àqueles que tiveram contato com disciplinas pedagógicas na graduação, muitos não conhecem cientificamente ou epistemologicamente, o seja o conhecimento pedagógico, limitando-o à técnicas e procedimentos metodológicos. O conhecimento pedagógico precisa ser melhor organizado, sistematizado nos cursos de formação de professores, com ênfase nos fundamentos teóricos para evidenciar o que de fato significa conhecimento pedagógico.

Na questão: Para atuar na Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPCT) como docente lhe foi exigido curso de formação pedagógica?

Dos 29 docentes, 19 responderam que não foi exigido nenhuma formação pedagógica para atuar na educação profissional tecnológica, constatou-se que os conhecimentos pedagógicos sucumbem a formação técnica, como condição essencial para a docência e que também não são considerados como parte integrante do perfil do docente de EPT.

A não valorização do conhecimento pedagógico, para a atuação da prática docente fica ainda mais evidente nas respostas da questão que inquiriu sobre como a instituição oportuniza a capacitação e ou formação pedagógica. Das respostas, 62% afirmam que o IFPI – Campus Corrente promove à capacitação e ou formação pedagógica por meio de palestras, seminários e principalmente em encontros pedagógicos. E 17,2% dos docentes estão fazendo um curso de capacitação na área pedagógica via EAD. 58,6% dos professores entrevistados responderam que as oportunidades que o IFPI – Campus Corrente dispõe para a formação pedagógica, contribuem para sua atuação profissional e/ou sua prática docente. “Possibilita uma atualização dos conteúdos e questões envolvidos na prática docente. “Os temas abordados já faziam parte de meu conhecimento, uma vez que sou licenciado”. Levando em consideração as respostas que muitos confundem uma reunião para tratar de assuntos relacionados com o cotidiano escolar como uma capacitação pedagógica, levando a uma aversão ao pedagógico e isolando-o a burocracia escolar.

Na questão: O que você considera essencial para melhorar sua atuação enquanto docente de EPT e garantir uma aprendizagem significativa a todos os estudantes? Selecionamos algumas respostas: “Capacitação esclarecendo as peculiaridades da EPT, sua legislação e identidade”; “Suporte técnico, qualificação docente, capacitação continuada”; “Para se garantir uma prática docente responsiva é essencial a constante busca pelo conhecimento, numa perspectiva crítico-reflexiva do fazer pedagógico; e ainda, se acreditar no ser humano e em suas potencialidades”; “Acompanhamento pedagógico”; “Capacitação para os docentes na área de atuação”. Pelas respostas constatamos que existe uma

insegurança nos docentes quanto à formação necessária à educação profissional tecnológica e uma carência de um perfil docente, de uma identidade.

Em relação as maiores dificuldades para atuar como docente de EPT, as principais colocações foram: “A falta de comprometimento dos alunos”; “Conciliar entre os eixos pesquisa, ensino e extensão”; “Melhorias das condições de pesquisa”; “Ensinar nos diversos níveis de ensino e modalidades”; “Os laboratórios”; “Seguridade no ensino e na sua transmissão”; “Carga-horária elevada”; “Burocracias”. As dificuldades apresentadas estão relacionadas à questão da infraestrutura, das condições de trabalho, poucas dificuldades são elencadas quando as necessidades de formação docente, embora pelas questões observadas percebe-se que é um dos grandes desafios da política pública da educação profissional tecnológica, definir diretrizes para a formação do docente da EPT.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sem a pretensão de apresentar soluções à problemática da formação docente da EPT, suscitamos apenas alguns pontos a serem considerados no debate e nas discussões sobre o assunto, segundo as constatações geradas pela inserção empírica realizada no IFPI – Campus Corrente.

Os conhecimentos pedagógicos são necessários à formação docente, aliando a competência técnica com a capacidade de ensinar. O perfil do docente precisa ser definido para que a sua prática não se perca na multiface da educação profissional tecnológica, que tem atender inúmeras demandas do mercado e das políticas públicas, com inclusão de cursos e modalidades de ensino.

[...] uma névoa que denotava a falta de perfis esperados para a Educação Profissional. Em princípio, na escola profissionalizante, bastava ao professor saber fazer o “ofício” a ser ensinado. Na prática, as qualidades pedagógicas eram secundárias em face dos conteúdos, havendo muito maior improvisação na escola profissional que na acadêmica. (CARNIELLI, GOMES e CAPANEMA, 2008, p. 221).

Não existe hoje no Brasil uma proposta clara de formação do docente para educação profissional e tecnológica, a legislação tenta indicar caminhos, mas são incipientes, sem processo itinerário claro. Então, discutir se o conhecimento pedagógico é relevante ou não, acaba ficando só no nível da atuação docente e não na formação.

Enfim, a educação profissional tecnológica necessita eleger critérios para formação docente, onde os conhecimentos pedagógicos podem ser contemplados com mesmo grau de relevância que os conhecimentos técnicos, como condição prioritária e básica para garantir uma formação técnica, que possa gerar inovação e desenvolvimento tecnológico para a sociedade.

BIBLIOGRAFIA

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Formação de docentes para a educação profissional e tecnológica: Por uma pedagogia integradora da educação profissional**. In: *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, v.17, n. 2, p. 31-52, mai./ago. 2008.

BRASIL. **Decreto nº 2.406, de 27 de novembro de 1997**. Regulamenta a Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/dec2406.pdf>. Acesso em: 20 de jun. 2016.

BRASIL. **Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o parágrafo 2º do art. 36 e os art. 39 a 42 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm. Acesso em: 20 de jun. 2016.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 20 de jun. 2016.

CARVALHO, Olgamir Francisco de; LACERDA SANTOS, Gilberto. **Dualismo versus congruência: diálogo entre o novo método brasileiro para a formação profissional e o modelo didático ESC (Experiencial, científico e construtivista)**. In: Jaqueline Moll. (Org.). *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: Desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2009, v. 1,3 p. 301-312.

CUNHA, Daisy Moreira. **Atividade humana e produção de saberes no trabalho docente. VII Colóquio sobre Questões Curriculares/III Colóquio Luso-Brasileiro**, Braga: Universidade do Minho, 2006.

DURRIVE, Louis. **A atividade humana, simultaneamente intelectual e vital: Esclarecimentos complementares de Pierre Pastré e Yves Schwartz**. *Trabalho Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 9, supl.1, p. 47-67, 201.

GAGNON, R. **Epistemología de las disciplinas profesionales y técnicas**. In: *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v.16, n.30, p-5-26, jan./jun. 2010.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. **Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional**. *Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica*, v. 1, p. 8-22, 2008.

MELLOUKI, M'Hammed e GAUTHIER, Clermont. **Da abordagem por competência e do problema da medida da competência**. In: *EccoS*, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 307-328, jul./dez. 2007.

PARECER CNE/CEB nº 5, aprovado em 04 de abril de 2006. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos de Formação de Professores para a Educação Básica**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 05 de ago.2014.

PEREIRA, Luiz Augusto Caldas. **A formação de professores e a capacitação de trabalhadores da Educação Profissional e Tecnológica**. Disponível em http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/lic_ept.pdf . Acesso em 02 de junho de 2014.

RAMALHO, Betania Leite, et all. **Formação para docência profissional saberes e práticas pedagógicas**. Liber Livro. Brasília, 2014.

POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO E RESPONSABILIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO E AS IMPLICAÇÕES NO TRABALHO DOCENTE: ALGUNS OLHARES

Elina Renilde de Oliveira Ribeiro – Unoesp
elinalameira@hotmail.com

Bolsista Fapesp

Eixo 5. Educação, trabalho e sociedade

Comunicação oral

RESUMO

O estudo aborda as implicações das políticas de avaliação e responsabilização na educação que orientam o trabalho docente nas escolas públicas com o objetivo de analisá-las. Como aporte metodológico, revisita a literatura que trata dos sistemas nacionais e locais de avaliações e traz ainda alguns achados, parte da pesquisa de mestrado (em andamento), encontrados no Portal da Capes e nos Portais de Pós-Graduação em Educação das universidades públicas (2011-2015). À guisa de conclusão, percebemos que as políticas de avaliação e responsabilização influenciam consideravelmente o trabalho dos docentes provocando competição com seus pares por melhores resultados no Ideb.

Palavras-chave: Políticas de avaliação e responsabilização da educação. Sentido do trabalho. Trabalho docente.

1 INTRODUÇÃO

Vivemos um período de globalização da educação, visto que a expansão do capitalismo foi decisiva para maior universalização da ação pedagógica escolar. Nessa acepção, as políticas públicas educacionais têm sido pautadas nos resultados das avaliações externas como forma de comparar os sistemas de ensino a nível local, nacional e internacional.

Este estudo pretende relacionar a influência das políticas de avaliação e responsabilização na educação básica brasileira no trabalho dos docentes das escolas públicas. Com efeito, os estudos têm demonstrado que o professor, assim como a comunidade escolar caminham em busca de melhores índices educacionais que, não tem apresentado relação com a melhoria da qualidade do ensino. Para isso, fizemos uma breve reflexão sobre o sentido que o trabalho tem para o ser humano, pois entendemos que o trabalho é uma referência indispensável para qualquer indivíduo, mesmo que ainda não tenha acesso a ele. Destacamos também a eminência das políticas de avaliação no Brasil e os reflexos na educação brasileira.

Este texto ainda discorre sobre alguns olhares de diversos autores sobre as implicações das políticas de avaliação e responsabilização no trabalho docente. Para isso, traz alguns achados referente à temática que fazem parte da pesquisa de Mestrado em Educação (ainda em andamento), os quais demonstram haver práticas de responsabilização/culpabilização dos professores pelos resultados logrados, causando piques de stress e até adoecimento. Uma vez que o docente é responsabilizado por todo o processo das avaliações externas, a ele cabe também a reorganização do trabalho pedagógico (conteúdos, metodologia, instrumentos avaliativos) todos direcionados e em concordância com as diretrizes das avaliações externas, ocasionando competição, incompreensão e até mesmo o individualismo, pois também os resultados apontam para um ranqueamento entre as escolas.

2 O SENTIDO DO TRABALHO E AS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO

A eminência da globalização e a flexibilização da economia mundial trouxe novo enfoque ao capital. Desse modo, o sistema de produção toyotista surge na II metade do século XX, pautado na desfragmentação das empresas visando diminuição de custos; relação assimétrica entre operário e patrão; sistema de metas e participação nos lucros e concepção de empresa como família.

Com acepção, a partir de seu surgimento, o modo capitalista de produção implica um envolvimento operário, no sentido de capturar a subjetividade do trabalhador submetendo-o à lógica do capital. Segundo Antunes; Alves (2004, p. 344), no sistema do taylorismo/fordismo essa captura ocorria formalmente e “com o toyotismo tende a ser real, com o capital buscando capturar a subjetividade operária de modo integral”. De fato, assistimos à manutenção do toyotismo de um lado e neoliberalismo de outro, como fenômenos de uma sociedade de controle, claramente estratégicos na ideia de cooptação dos operários para participação nos lucros da empresa, para fazer parte da família.

Mesmo nos tempos livres, o ser humano/trabalhador está a serviço do capitalismo quando consome exacerbadamente mercadorias materiais ou imateriais, e acaba por maximizar a produção do capital. “Múltiplas formas de fetichizações e reificações poluem e permeiam o mundo do trabalho, com repercussões enormes na vida fora do trabalho”. (ANTUNES; ALVES, 2004, p. 349).

A flexibilização das relações trabalhistas, típicas do estágio atual do capitalismo, assume características de precarização como: contratos temporários, terceirização de serviços, jornadas extenuantes entre outros. “No capitalismo, o trabalhador assalariado é, por um lado, força de trabalho como mercadoria; e por outro lado, ser humano-genérico [...] é um animal que se fez homem através do trabalho”. (ALVES, 2010, p. 3). Segundo o autor, o trabalho flexível aponta como característica principal deste novo e precário mundo do trabalho, que focaliza as experiências pessoais das individualidades pessoais de classe. Nesse sentido, temos a precarização do homem que trabalha.

Nesse sentido, com todo esse novo arcabouço técnico-organizacional do capital (tecnologias informacionais, métodos de gestão de pessoas e novo perfil etário-geracional) registramos alterações das relações de trabalho que também contribuíram para um conjunto de transformações sociais do trabalho. Ou seja, os novos trabalhadores de locais reestruturados “prostram-se diante da nova condição salarial que incorpora a adoção da remuneração flexível (PLR), jornada de trabalho flexível (banco de horas), contrato de trabalho flexível (contrato por tempo determinado e tempo parcial, além da terceirização)”. (ALVES, 2010, p. 7).

Na verdade, a sujeição à remuneração flexível se esconde na justificativa do plano de metas adotado pela empresa para monitorar seu desempenho. Segundo Alves (2010, p. 8), “O aumento significativo dos problemas psicossociais e de saúde do trabalhador na década de 2000 têm um nexo causal com a nova precariedade do trabalho”. Como aponta o autor, nessa perspectiva da remuneração flexível ligada ao cumprimento de metas, o trabalhador assalariado começa a exigir cada vez mais de si mesmo, e o não alcance do plano de metas leva-o à baixa autoestima, ao medo de perder o emprego, a perda de identidade, uma vez que não consegue separar o compromisso com a família da responsabilidade com o trabalho.

O trabalhador nessa nova forma de trabalho e suas regulações assume mais uma característica que é a busca contínua por capacitação, atualização de seus conhecimentos. Nesse sentido, há um grande investimento pessoal em formações, aquisição de livros, e a eterna necessidade de novos aprendizados. E ainda, “[...] atento às exigências do mercado. E além de estar constantemente se reciclando, seu trabalho em si também não termina, visto que as metas são reajustadas”. (PEREIRA; COSTA; MACIEL, 2008, p. 46).

Nesse contexto, Zygmunt Baumann questiona o papel dos profissionais da educação de hoje diante dos novos desafios postos pela passagem da modernidade sólida àquela líquida, quando afirma que o conhecimento que a atual sociedade requer é um conhecimento utilitário e dinâmico, consumista, supérfluo, momentâneo. E acrescenta: “[...] O consumismo de hoje não visa ao acúmulo de coisas, mas à sua máxima utilização. Por qual motivo, então, a ‘bagagem de conhecimentos’ construída nos bancos da escola, na universidade, deveria ser excluída dessa lei universal?” (PORCHEDDU, 2009, p. 662).

A função da escola ainda é entendida quando à preparação para o trabalho, ou seja, se deve “estudar para ser alguém na vida”, como assinalam Pereira; Costa; Maciel (2008, p. 45): “[...] é importante indicar que desde o surgimento das sociedades industriais a função principal que a sociedade delega e encarrega a escola é a de preparação para a incorporação ao mundo do trabalho”. Entretanto, é necessário buscar o equilíbrio para a educação buscando a tender as novas regulações do trabalho e a formação integral do cidadão.

Vivenciamos atualmente educadores na árdua tarefa de chamar a atenção dos alunos para suas aulas e de promover a criticidade. De acordo com Baumann, “Tudo isso contradiz a verdadeira essência da educação centrada na escola, que notoriamente prefere um rígido programa de estudos [...] no processo de aprendizagem”. (PORCHEDDU, 2009, p. 668).

Desse feito, para acompanhar as exigências dos organismos internacionais vinculados às políticas públicas da educação, na década de 1990 surgem as primeiras experiências de avaliação em larga escala na Educação Básica no Brasil. No entanto, somente no ano de 1995, o sistema de avaliação adota um novo perfil a partir dos empréstimos com o Banco Mundial (BM), e pela a terceirização de operações técnicas, sendo cunhado de Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). (WERLE, 2011).

Por meio da Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº. 9.394/1996 é reafirmado o papel da avaliação externa, conforme conteúdo do Art. 87. “[...] § 3º Cada Município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá: [...] IV - integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar” (BRASIL, 1996).

A avaliação em larga escala, entretanto, na década de 1990 se desdobra em múltiplas modalidades. A avaliação da Educação Básica, que se reduzia ao Saeb, amostral, focado em competências em leitura e matemática, passa a contar, em 1998, com outro instrumento, agora instituído com o objetivo de verificar o comportamento de saída do ensino médio, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). (WERLE, 2011, p. 776).

Desde sua criação, o Saeb vem passando por reformulações periódicas, tornando-se um marco referencial de política de avaliação, não só pelo Estado, mas também por seus entes federativos. Atualmente, o Saeb é composto por três avaliações externas de largo espectro: Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil, e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA).

Tomando por referência o Saeb, vários estados brasileiros e alguns municípios passaram a adotar sistemas próprios de avaliação educacional cada qual com suas características particulares. Porém, apesar das especificidades de cada um dos entes federados, em sua expressiva maioria esses sistemas “[...] seguiram o desenho original do Saeb como inspiração para sua formatação” (MACHADO *et al*, 2015, p. 668).

Inicialmente, a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) em 2007, apresenta um novo momento do Estado-avaliador no Brasil. Instituído com o objetivo declarado de aferir a qualidade da educação básica e a verificação do cumprimento de metas fixadas (Art. 3º do Decreto 6.094/2007), o Ideb apresenta-se como uma política de governo. Em outro momento, a partir da promulgação da Lei nº 13.005/2014 que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE/2014-2024), o Ideb é anunciado uma política de Estado.

Da forma que o Ideb está desenhado articula-se com as políticas de avaliação, prestação de contas e responsabilização na educação. Por conseguinte, consideramos o Ideb como principal instrumento da política de *accountability* educacional brasileira aliado à ideia de indicador de qualidade da educação.

3 IMPLICAÇÕES DAS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO E RESPONSABILIZAÇÃO NO TRABALHO DOCENTE

Atualmente, o Estado tem levantado a bandeira de maior transparência por parte de escolas, dando indícios dos processos de avaliação, prestação de contas e responsabilização (*accountability*) na área educacional. Tem a ver, portanto, com a sustentação de políticas administrativas neoliberais, em que o Estado assume o papel de “fiscalizar e avaliar os resultados obtidos em testes externos”, que se apresentam nos variados “mecanismos de controle e responsabilização dos resultados obtidos pelos sistemas educacionais” (SCHNEIDER; ROSTIROLA, 2015, p. 496).

Os estudos de Yannoulas e Outros (2009, p. 62) reafirmam que “o caráter de responsabilização desenvolvido pelo Estado Avaliador está diretamente associado às políticas neoliberais de *accountability*”, em que a responsabilidade pública resume-se à prestação de contas sobre desempenho pessoal e institucional.

Vale pontuar que muitas práticas de *accountability* apresentam-se desvinculadas de processos credíveis de avaliação. Também são visíveis as múltiplas e conflituosas consequências que emergem dessa lógica competitiva e de quase mercado na qual se assentam os princípios de responsabilização e de prestação de contas (SCHNEIDER; NARDI, 2013).

Nessa conjuntura, muitas vezes, pais e alunos não se sentem parte dos resultados dos indicadores educacionais, talvez por não entenderem os dados publicizados e suas linguagens. Em outras situações, a responsabilidade pelo desempenho educacional é tão somente dos gestores e seus professores. De fato, “as avaliações padronizadas são utilizadas como único fator tanto para a tomada de decisões como para a responsabilização [...]”, como assinalam Schneider; Nardi (2013, p. 35).

Com efeito, desconsidera-se as variáveis intraescolares (como currículo, formação e trabalho docente, gestão escolar, processo de ensino e aprendizagem, infraestrutura das escolas, etc.), e extraescolares (como condições socioeconômicas, cultural e social das famílias dos alunos, violência, etc.) na construção da melhoria da qualidade na educação. Nessa acepção, Baumann pondera que as pressões provêm seja do alto (da parte dos governantes) ou de baixo (da parte dos estudantes). Mas, há que se considerar a necessidade de uma mudança na educação, uma vez que seu discurso está cada vez mais pautado na eficiência, eficácia e competitividade. E acrescenta:

Na modernidade líquida os centros de ensino e aprendizagem estão submetidos à pressão “desinstitucionalizante” e são continuamente persuadidos a renunciar à sua lealdade aos “princípios do conhecimento” (sua existência, para não falar de sua utilidade, é sempre posta em dúvida), valorizando

ao contrário a flexibilidade da presumida lógica interna das disciplinas escolares. (PORCHEDDU, 2009, p. 670).

Na entrevista feita à Porcheddu (2009, p. 678), Baumann critica o deslocamento da categoria da “educação” para a de “aprendizagem”, afirmando que dessa forma, essa mudança encontra-se em conformidade com os empresários: “a inclinação a descarregar sobre as costas dos trabalhadores todas as suas responsabilidades, mas sobretudo os efeitos negativos e, mais geralmente, a responsabilidade do ‘fracassado crescimento da mudança’”.

Deste modo, “a precarização do trabalho e a precarização do homem que trabalha implicam a abertura de uma tríplice crise da subjetividade humana: a crise da vida pessoal, a crise de sociabilidade e a crise de autoreferência pessoal”. (ALVES, 2010, p. 3). Para o autor, nesta sociedade contemporânea é extinto o sujeito humano no sentido de ser genérico, racional e consciente. Ou seja, para o capitalismo não interessa homens críticos, e sim a força de trabalho de indivíduos reduzidos a sua mera particularidade.

Vale pontuar a pesquisa documental desenvolvida por Schneider (2015) que sinaliza políticas de avaliação em larga escala associada às políticas de responsabilização, fundamentalmente, aos atores escolares (gestão e docência). A autora analisou as concepções do Programa de *Promoción de la Reforma Educativa de América Latina y el Caribe* - Preal, que é orientador do uso de ferramentas de *accountability* nas reformas educacionais dos países da América Latina e Caribe e suas implicações nas políticas educacionais.

Igualmente, o documento analisado pela autora aponta que o Preal considera fundamental o cumprimento de certas condições que devem responsabilizar as escolas pelos resultados, de acordo com as orientações do *Latin American Basic Education Initiative – Labe*, publicado em 2006. As políticas de *accountability* na educação são entendidas como,

[...] uma medida adequada e eficaz para fazer frente tanto à necessidade de definir metas educacionais e responsabilizar os envolvidos (alunos, pais, professores, gestores e ministérios) pelo seu cumprimento, como para estabelecer incentivos de modo a possibilitar que os envolvidos no sistema escolar tenham desempenho apropriado às metas traçadas e, por fim, também assegurar que as escolas ofereçam o nível de educação esperado (MCMEEEKIM, 2006 *apud* SCHNEIDER, 2015, p. 172).

Por conseguinte, é reafirmada ao longo do texto do Preal, a permanente associação entre os quatro aspectos fundamentais (condições impostas) que determinam o modelo de *accountability*: *standards*, informações, consequências e autoridade. Aspectos esses que se encaminham na área educacional, para a necessidade de que cada país latino americano e Caribe: 1º) constitua objetivos claros a serem atingidos; 2º) defina os instrumentos de mensuração; e, 3º) recomense o sucesso das metas alcançadas com vistas a minimizar as possíveis falhas (SCHNEIDER, 2015).

Nessa acepção, Schneider (2015, p. 174) aponta em suas análises que, “a interpretação dada pelo Preal às ferramentas da *accountability* valoriza visões hegemônicas de controle e regulação da educação no âmbito dos países da região”. Igualmente, o Preal não considera as corresponsabilidades entre os agentes escolares e a comunidade, e associa o conceito de *accountability* à implementação de políticas de responsabilização na educação no objetivo de regular a prática docente. De fato, os governantes exigem prestação de contas aos subordinados (gestores, professores da escola), e estes, por sua vez, prestam contas às Secretarias do Estado e à comunidade escolar e local. É uma forma de culpabilizar escolas pelos resultados.

As avaliações externas confundem-se com um modelo de gerenciamento de recursos humanos, retirando-lhes todo o potencial pedagógico. De forma geral, os resultados da Prova Brasil e do Ideb são divulgados com o objetivo de promover um ranqueamento das melhores e piores escolas e sistemas do país. De acordo com Machado; Alavarce (2014, p. 430) as políticas de responsabilização acabam “favorecendo a lógica da meritocracia e culpabilização”. Segundo os autores, evidencia-se nas escolas brasileiras, os efeitos negativos das avaliações externas principalmente quando responsabiliza gestores e professores pelas metas não alcançadas, ou quando são realizadas em condições precárias comprometendo a qualidade de seus resultados.

Dessa forma, evidencia-se na atualidade um aumento gradual da vigilância do trabalho docente, assim como uma crescente e contínua política de responsabilização pelos resultados dos índices educacionais que ultrapassa ao papel do educador.

Assim, a avaliação recusa o processo ensino-aprendizagem, em que o professor deve ter uma proposta de transformação para aumentar sua própria capacidade de visão e a do educando, estimulando situações de aprendizagem, mediar o conhecimento, com criticidade, por meio de uma prática pedagógica interativa e transformadora. (KUMMER, 2014, p. 38).

De acordo com a autora, a exacerbada preocupação quanto aos resultados dos indicadores educacionais de qualidade tem colocado toda a responsabilidade no trabalho docente, o que implica uma cobrança no que se refere à organização dos conteúdos a serem trabalhados, a metodologia a ser utilizada e, principalmente a escolha dos instrumentos avaliativos.

O psiquiatra chileno Claudio Naranjo (2016) assinala que o nosso sistema educacional entende a palavra educação apenas com instrução, à medida que o ponto principal do programa educacional é a transmissão de conteúdos visando o alcance das metas estabelecidas pelas políticas de avaliação em larga escala. E acrescenta: “É um programa que rouba a infância e a juventude das pessoas, ocupando-as com um conteúdo pesado, transmitido de maneira catedrática e inadequada”. Desse modo, o aluno se desenvolve de forma alienada, acrítico e não desenvolve suas potencialidades afetivas, naturais e espontâneas.

Temos nessa educação conteudista, classificatória, discriminatória, repetitiva, desagregadora e com finalidade excludente, uma educação que prepara os alunos para serem competitivos, alcançarem uma média estabelecida, sem, no entanto, os prepararem para vida, para pensarem por si mesmos. De fato, **há que se pensar em mudar esse quadro** conturbado que se apresenta na educação brasileira. Há que se voltar a valorizar as necessidades vitais de cada indivíduo ao invés de suprir as necessidades das leis mercadológicas.

3.1 ALGUNS ACHADOS NAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS

Para completar os estudos sobre as políticas de avaliação e responsabilização na educação e as implicações no trabalho docente, este artigo ainda alguns achados de produções científicas que fazem parte da minha pesquisa (ainda em andamento) para qual realizei um inventário que compreende levantamento: a) de teses e dissertações no Banco de Teses da Capes (2011 e 2012), posto estarem disponíveis nesse repositório apenas as produções científicas desse período; b) de teses e dissertações disponibilizadas no repositório de programas de pós-graduação de universidades públicas brasileiras (2013 a 2015) delimitando-se, como representação, uma universidade pública federal situada em cada um dos estados da federação, uma universidade pública federal situada no Distrito Federal e uma universidade pública estadual de reconhecimento nacional que oferecessem curso de mestrado e doutorado em educação (28 universidades);

A busca às fontes selecionadas considerou os seguintes descritores que constituem palavras-chave associadas aos estudos sobre políticas de responsabilização educacional: responsabilização; sistema de avaliação da educação; *accountability*; sistema estadual de avaliação educacional. Numa primeira fase, os levantamentos consideraram a incidência de cada descritor, separadamente, nos trabalhos localizados. Numa segunda fase, o levantamento tomou o termo responsabilização associado a um dos demais descritores, assim constituídos: a) responsabilização e Sistema de Avaliação da Educação (SAE); responsabilização e *accountability*; responsabilização e Sistema Estadual de Avaliação Educacional (SEAE). A seleção do material deu-se pela identificação de, pelo menos, um dos descritores no título, resumo ou palavras-chave em diferentes áreas do conhecimento.

No Portal da Capes foram localizados um total de 258 trabalhos, assim distribuídos: 209 sobre responsabilização e sistema de avaliação da educação; 41 sobre responsabilização e sistema estadual de avaliação educacional; e, oito sobre responsabilização e *accountability*. Nos repositórios dos Programas de Pós-graduação em Educação ocorreu uma inversão. Enquanto sobre o par responsabilização e sistema de avaliação da educação foram localizados 191 trabalhos, na associação responsabilização e sistema estadual de avaliação educacional foram localizadas 186 produções e 57 sobre responsabilização e *accountability*. Verificada a fina associação de alguns trabalhos da área da educação com o tema da pesquisa, foi efetuada leitura deles na íntegra. Consoante aos procedimentos adotados, chegamos ao conjunto de doze produções, sendo duas teses e dez dissertações sobre os quais incidiu a análise realizada.

Nas teses e dissertações analisadas, foi possível verificar tendência, em termos de enfoque temático, aos estudos que tomam sistemas locais de avaliação, tais como, Sistema de Avaliação do Estado de São Paulo (SARESP); Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Ceará (SPAEBCE); Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul (SAERS); Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública – Estado de Minas Gerais (SIMAVE) e Sistema de Estadual de Avaliação da Aprendizagem Escolar – Acre (SEAPE).

As conclusões tecidas nos trabalhos analisados evidenciam que: a) o sistema de avaliação estadual não serve de diagnóstico para redirecionar a prática docente; b) os docentes sentem indignação à responsabilização pelo resultado das metas; c) a publicização dos dados educacionais é tendenciosa; d) os resultados estão sendo usados de forma enviei-

sada, servindo para novos simulados e avaliações; e) o processo de responsabilização instaurado em alguns estados brasileiros têm provocado efeitos tanto na rotina das escolas quanto na saúde dos profissionais da educação; f) há necessidade do Estado explorar mais o potencial pedagógico da avaliação em larga escala; g) é imprescindível a comunicação entre os formuladores das avaliações e as unidades escolares; h) ausência de autonomia dos gestores; i) acontece adaptação no calendário escolar para atender ao calendário do Exame; e, j) a divulgação do índice é feita através de rankings.

Em termos comprovativos, destacamos outras informações das teses e dissertações. Alvarenga (2015) em sua dissertação demonstra que os efeitos da *accountability* se relacionam à vinculação dos resultados da equipe de trabalho à Avaliação de Desempenho Individual (ADI), à avaliação de produtividade da equipe e à obrigatoriedade de produzir resultados.

Rodrigues (2011, p. 76) considera que esta forma de avaliação realizada na prática cotidiana escolar tem levado ao um “engessamento do currículo e controle excessivo”, uma vez que o projeto político pedagógico e a grade curricular são construídos com determinação dos objetivos do Sistema de Avaliação. Também os resultados do estudo de Barbosa (2013), apontam para uma mudança na rotina do trabalho dos profissionais da educação, como: aumento da demanda de trabalho docente, o foco do trabalho pedagógico nas avaliações e no treino, a perda da autonomia, desmotivação, frustração, estresse, adoecimento e desgaste, autorresponsabilização, sentimento de culpa, autointensificação do trabalho.

Silva (2011) constatou em sua pesquisa que os diretores se sentem pressionados pelas instâncias superiores a produzirem resultados satisfatórios e, com o prêmio por produtividade esta pressão aumentou. Segundo a autora, tornou-se um efeito cascata: a Secretaria cobra da superintendência, esta cobra do diretor e este, cobra do professor, havendo relatos de constrangimentos, exposições públicas, ameaças e críticas nesta busca por resultados.

A investigação de Assunção (2013) apontou que, a Reforma Administrativa do Estado Brasileiro demanda novas regulações e amplia a capilaridade da educação para a produção do fracasso escolar, responsabilizando o professor; a partir da Prova Brasil e do Ideb ocorreram mudanças significativas no contexto do trabalho docente, em que esse professor é posto à prova: o mérito pessoal e o esforço individual são supervalorizados.

Por fim, o levantamento efetuado demonstrou que a implementação de políticas de avaliação associadas às políticas de responsabilização com publicização de resultados e *rankings*, tem sido determinante para a formulação das diretrizes da educação brasileira. Por um lado, influencia a elaboração de Projetos Pedagógicos e de planos de ação da gestão escolar, culminando no planejamento escolar, provocando concorrência, competitividade e, até mesmo, adoecimento de docentes e gestores escolares. Por outro, atinge a comunidade escolar, uma vez que pais e alunos passaram a buscar os índices das escolas para a matrícula escolar.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como se observou ao longo do texto, a responsabilização dos professores pelos resultados alcançados nos sistemas escolares é a tônica das discussões sobre as políticas educacionais com base nos sistemas de avaliação. Entendemos, desse modo que os resultados dos exames de avaliação são utilizados para fazer um comparativo dos sistemas de ensino, com ênfase na qualidade e na eficácia das redes escolares medida pelo desempenho dos alunos.

Aliado a isso se tem a introdução dessa lógica do mercado no interior das escolas, por meio da adoção das avaliações de larga escala, em que a comunidade escolar toma a oferta educativa como questão de mercado exercendo uma pressão consumista sobre os professores e gestores quanto aos melhores indicadores, ou seja, os pais matriculam seus filhos de acordo com o Ideb da escola.

Este estudo, ainda que incipiente, lançou um olhar em relação à avaliação em larga escala por meio dos sistemas de avaliação da educação e sua relação com a política de responsabilização na educação. Nesta perspectiva, o planejamento das políticas educacionais atuais, está implícito nos desempenhos das escolas a partir dos resultados das avaliações em larga escala.

Desse modo, há que se perguntar: Se as avaliações externas estão presentes no cotidiano das escolas brasileiras e, conseqüentemente, no fazer pedagógico do professor, o que se pode fazer para mediar essa situação de responsabilização/culpabilização docente pelos resultados logrados? Devemos tentar parar essa prática avaliativa que não apresenta evidências de melhoria da qualidade educacional?

REFERÊNCIAS

- ALVARENGA, E. Q. de. **Efeitos do acordo de resultados na gestão das escolas estaduais da região norte do estado de Minas Gerais**. 278 f., Dissertação - (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais. 2015.
- ALVES, Giovanni. **Trabalho, subjetividade e capitalismo manipulatório** - O novo metabolismo social do trabalho e a precarização do homem que trabalha. 2010. Disp. em: www.giovannialves.org/Artigo_GIOVANNI%20ALVES_2010.pdf. Acesso em 10.01.2016.
- ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovanni. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educação e Sociedade**. [online]. v. 25, n. 87, p.335-351. 2004.
- ASSUNÇÃO, Mariza Felipe. **O Mito da virtuosidade da avaliação: trabalho docente e avaliações externas na educação básica**. 2013. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação. Belém/PA.
- BARBOSA, Liliane Cecília de Miranda. **O Uso dos Resultados do Simave e suas possíveis implicações para gestores escolares e professores: O Caso das Escolas Públicas de Formiga –MG**. Dissertação PPGEd. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.
- BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial. República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disp. em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 05.06.2016.
- BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 jun. 2014. Disp. em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 05.06.2016.
- DANTAS, Larissa Martins. **Avaliação externa e prática docente: o caso do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) em uma escola em Maracanaú - CE**. Dissertação. PPGEd. Universidade Federal do Ceará. 2015. 148 f.
- KUMMER, Cecilia Maria Werner. **As possíveis implicações de fatores históricos culturais nos resultados das avaliações em grande escala (ideb e prova brasil)**. Dissertação (Mestrado em Educação) PPGE. Universidade do Oeste de Santa Catarina. Joaçaba, 2014.
- MACHADO, Cristiane; ALAVARSE, Ocimar Munhoz; ARCAS, Paulo Henrique. Sistemas estaduais de avaliação: interfaces com qualidade e gestão da educação. **RBPAE** - v. 31, n. 3, p. 667 - 680 set./dez. 2015.
- MACHADO, Cristiane; ALAVARSE, Ocimar Munhoz. Qualidade das Escolas: tensões e potencialidades das avaliações externas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 413-436, abr./jun. 2014.
- NARANJO, Cláudio. Ou Mudamos a Educação ou o Mundo vai Afundar. Entrevista para a Revista Pazes. Disponível em: <http://estaremsi.com.br/a-educacao-que-temos-rouba-dos-jovens-a-consciencia-o-tempo-e-a-vida>. Acesso em 05.06.2016.
- NOGUEIRA, Rivanda dos Santos. **Avaliação em larga escala como regulação: o caso do Sistema Estadual de Avaliação da Aprendizagem Escolar – SEAPE/ACRE**. Curitiba, 2015. 260 f. Tese (Doutorado em Educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.
- PEREIRA, Giselia Antunes; COSTA, Nilza Maria Vilhena Nunes; MACIEL, Vanessa de Almeida. Mudanças na Organização Científica do Trabalho e na Educação: qual a relação? **Revista tecnologia e sociedade**, v. 4, n. 06, p. 31-47, Curitiba, 2008.
- PORCHEDDU, Alba. Zygmunt Bauman: entrevista sobre a educação. Desafios pedagógicos e modernidade líquida. Tradução: Neide Luzia de Rezende e Marcello Bulgarelli. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, p. 661-684, maio/ago. 2009.
- RODRIGUES, Rodrigo Ferreira. **Usos e repercussões de resultados do SARESP na opinião de professores da rede estadual paulista**. 2011. 112 f. Dissertação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; NARDI, Elton Luiz. O IDEB como estratégia de *accountability* da qualidade da educação básica. **RBP**AE, Recife, v. 29, n. 1, p. 27-44, jan/ abr. 2013.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; ROSTIROLA, Camila Regina. Estado-Avaliador: reflexões sobre sua evolução no Brasil. **RBP**AE, v. 31, n. 3, p. 493-510, set./dez, 2015.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual. Marcos conceituais do Preal para uma política de *accountability* educacional nos países da América Latina e Caribe. In: NARDI, Elton Luiz *et al*, orgs. **Políticas públicas e Regulação da Educação: temas em debate**. p. 159-177. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.

SILVA, Maria J. de Almeida e. **Regulação Educativa: o uso dos resultados de proficiência das avaliações do PROEB por diretores escolares em Minas Gerais** – UFMG /FaE, 2010. 242 f., Tese. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

YANNOULAS, Silvia Cristina; SOUZA, Camila Rosa Fernandes de; ASSIS, Samuel. Políticas educacionais e o estado avaliador: uma relação conflitante. **Sociedade em Debate**, Pelotas, v. 15, n. 2, p. 55-67, jul.-dez., 2009.

WERLE, Flávia O. Corrêa. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769-792, out./dez. 2011.

ETNOMATEMÁTICA: O CONHECIMENTO EMPÍRICO UTILIZADO NO COTIDIANO RURAL

Schayla Letyelle Costa Pissetti / UNIPLAC / schaylacosta@hotmail.com

Rodrigo Branco / UNIPLAC / branco_rb@hotmail.com

Lucia Ceccato de Lima / UNIPLAC / ceccato@brturbo.com.br

Agência financiadora: FAPESC

Eixo temático: 5. Educação, trabalho e sociedade

RESUMO

A Matemática está presente na humanidade desde os primórdios, seja no cômputo de tempo e espaço ou no desenvolvimento de instrumentos inerentes às práticas cotidianas de cada grupo étnico. Este trabalho tem como objetivo conceituar o termo Etnomatemática, a Matemática presente e desenvolvida de acordo com a necessidade de cada grupo, a partir das concepções propostas por Ubiratan D'Ambrósio. Pretende-se ainda pesquisar de que forma ela se faz presente no ambiente rural, buscando entender como os agricultores resolvem problemas matemáticos pertinentes às suas atividades profissionais cotidianas. Para este artigo, fez-se um levantamento teórico sobre o tema e entrevistas informais, visto que este estudo ainda encontra-se em andamento.

Palavras-Chave: Etnomatemática. Cotidiano rural. Educação Matemática.

INTRODUÇÃO

O presente estudo objetiva investigar a Matemática presente no ambiente rural, procurando entender de que forma os agricultores resolvem problemas matemáticos inerentes às suas atividades profissionais cotidianas, desde o plantio até a comercialização de seus produtos. Pretende-se ainda conhecer suas técnicas e verificar se são capazes de relacionar suas estratégias à matemática formal e discutir a etnomatemática como conhecimento empírico e fundamental ao saber profissional na agricultura.

Ubiratan D'Ambrosio (2005), um dos pioneiros do estudo da Etnomatemática no Brasil, conceitua a mesma como a valorização do conhecimento empírico de cada pessoa, e como esses saberes influenciam na resolução de problemas matemáticos, nos mais diversos campos de atuação.

A Etnomatemática visa compreender as formas de conhecimento em todas as suas dimensões, enfatizando suas diferentes concepções considerando o meio em que cada ser está inserido e "...teve origem na busca de entender o fazer e o saber Matemático de culturas marginalizadas" (D'AMBROSIO, 2009, p. 44). Ela pode ser um valioso instrumento norteador da Matemática em si, mas sem limitar-se a ela própria. Como cita Paulo Freire (1998, p. 96), "A educação constitui-se em um ato coletivo, solidário, uma troca de experiências, em que cada envolvido discute suas ideias e concepções".

ETNOMATEMÁTICA E COTIDIANO RURAL

A temática central do projeto é a Educação Matemática com ênfase na Etnomatemática, cuja proposta baseia-se no enfoque epistemológico sobre a vivência de cada sujeito, integrando a este seus conhecimentos adquiridos aliados ao meio em que vivem e de que forma aplicam esses saberes.

Segundo Long (1994), os agricultores possuem capacidade de agência sobre o curso das transformações nas quais estão inseridos, processando as diversas experiências sociais e inventando formas de ordená-las com a vida social, inclusive sob as formas mais extremas de coerção.

As ideias de D'Ambrosio (2009) e Long (1994) convergem com o tema desta proposta: a Etnomatemática, cuja concepção valoriza as estratégias que cada grupo que utiliza relacionado ao seu meio de sobrevivência e no contexto social onde estão inseridos, em suas práticas cotidianas.

RESULTADOS PARCIAIS E RESULTADOS ESPERADOS

Este trabalho ainda encontra-se em andamento, porém seus resultados parciais são bastante interessantes. Até a presente data, apenas entrevistas informais foram feitas com agricultores, cujas experiências já se mostraram coerentes

com a proposta teórica de D'Ambrósio . Percebe-se, em um primeiro momento, que as unidades de medida utilizadas pelos entrevistados são particulares e as convencionais.

É interessante ainda pontuar que em vários momentos do efetivo exercício de agricultor, os mesmos utilizam da Matemática sem notá-la: em seu envolvimento com os afazeres, a praticam de forma empírica, baseados na experiência e na observação.

Espera-se que este trabalho venha a contribuir com a prática pedagógica dos professores de Matemática, como sugerem os Parâmetros Curriculares Nacionais.

REFERÊNCIAS

D'AMBROSIO, Ubiratan. Etnomatemática – **Elo entre as tradições e a modernidade**. – 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Sociedade, cultura, matemática e seu ensino**. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, p. 99-120, 2005

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 9ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

LONG, LONG, N. **Heterogeneity, actor and structure**: towards a reconstitution of the concept of structure. Harlow: Longman, 1994.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DESAFIOS POR MEIO DE PRÁTICAS EDUCATIVAS

Luana Cristina Toniato Correa – Universidade do Oeste de Santa Catarina luanacorrea@sesisc.org.br

Teresinha Pellicoli – Universidade do Oeste de Santa Catarina teresinhapellicoli123@outlook.com

Eixo temático – Educação, trabalho e sociedade

Categoria – Comunicação oral

RESUMO

Este trabalho contribui para repensar a prática educativa na Educação de Jovens e Adultos SESI/Joaçaba, SC. Prática educativa é o conjunto de processos de aprendizagens enriquecedoras que amplia conhecimento, competência profissional e escolarização. Na experiência desenvolvida em 2 anos, com 406 alunos avaliou-se as aprendizagens via recursos tecnológicos e aulas teórico/prática. A pesquisa é bibliográfica e de natureza qualitativa. Práticas alternativas como Salas SESI Matemática, Ciências, Espaço Maker, Ensino Básico e Ensino Profissionalizante propiciaram êxito na alfabetização e qualificação profissional. O adulto de EJA é carregado de experiências e necessita de desafios através de práticas pedagógicas motivadoras e diferenciadas.

Palavras-chave: Práticas Pedagógicas de EJA

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos é uma preocupação antiga da educação brasileira da qual se limita a educação escolar ligada diretamente com sonhos, anseia perspectivas e mudanças e nos remete a um contexto amplo de desenvolvimento do ser humano enquanto sócio- histórico e cultural que vem com uma bagagem de conhecimento através de suas vivências e aponta frustrações passadas por muitas vezes ter trocado os bancos escolares pela necessidade do sustento da família.

A educação de jovens e adultos no Brasil remonta aos tempos coloniais quando os jesuítas exerciam ações educativas de cunho missionário com adultos. Também, a educação de adultos só se constitui como tema de política educacional a partir da década de 40, onde surgem iniciativas concretas em oferecer os benefícios de escolarização à ampla camada popular dos excluídos da sociedade letrada.

A consciência da importância e da necessidade de aprender a ler, a escrever, a interpretar, a calcular, e até a ensinar os filhos nas tarefas escolares significa não querer viver limitado, excluído sem a possibilidade de se alfabetizar, independente da idade, hoje, até mesmo um público mais jovem procura a educação de jovens e adultos pois anseiam por uma melhor colocação no mercado de trabalho através da conclusão do ensino básico e profissionalizante e buscando como ideal cursar o ensino superior.

Pensando uma nova concepção de ensino e aprendizagem a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 na seção denominada Educação de Jovens e Adultos, enquanto uma modalidade da educação básica, nas suas etapas fundamental e média apresenta o conceito de educação mais abrangente expressada pelo direito e por uma educação de qualidade.

E na busca desse direito e de uma educação de qualidade percebe-se que o aluno que antes se encontrava desacreditado pelo abandono dos bancos escolares, ao dar o primeiro passo recupera sua autoestima e visa um futuro promissor; antes oculto por ele mesmo, expandindo um leque de possibilidades.

Assim, ao voltar à escola ou a um ambiente escolar, independente de onde ocorra, o aluno de Educação de jovens e adultos cria uma grande expectativa, em torno da possibilidade de mudança de vida e de realização pessoal e profissional onde busca a oportunidade de ser ouvido, de participar, de poder criar. Cabe ao professor saber conduzi-lo e motivá-lo uma vez que a motivação já está nele. Na escolarização de adulto, o educador é o orientador e não um treinador.

Os ensinamentos apontados por Vygotsky de acordo com Biscaro (2004, p. 130) apud Rego (1999) com base nos processos de aprendizagem, afirma que:

[...] as características tipicamente humanas não estão presentes desde o nascimento do indivíduo nem são mero resultado das pressões do meio externo. Elas resultam da interação dialética do homem e seu meio sócio-cultural. Ao mesmo tempo em que o ser humano transforma o seu meio para atender suas necessidades básicas, transforma-se a si mesmo.

Ensinar jovens e adultos é muito mais que ler e escrever, que transferir-lhe noções básicas de cálculos e juros simples, é preciso ser um professor mediador entre o aluno e o conhecimento contribuindo com a construção de um

novo ser e uma nova história uma vez que o conhecimento é um bem imprescindível, legado de todos e a todos, para a produção da nossa existência e se constitui numa ferramenta importante para intervir no mundo. Ao incorporar o conhecimento o jovem e o adulto, produz e é produtor do saber social, da educação.

E nesse sentido, a educação é um direito de todos, ter acesso a uma instituição de ensino também; ambas bem estruturadas e de qualidade garantem a acessibilidade e a garantia de uma educação de jovens e adultos de qualidade.

As necessidades e dificuldades que os adultos apresentam no decorrer do processo de escolarização devem ser tratadas especificamente, não se pode generalizá-las, pois cada caso tem sua particularidade. Saber como atuar com confiança é fundamental para que o aprendizado torne-se significativo, pois contempla o desenvolvimento das capacidades, a segurança, o respeito, o desempenho e até a própria autoestima de cada um.

Em relação ao papel das instituições de ensino, Saad (2003, p. 126) salienta que:

A escola tem como função preparar, [...] para a vida, proporcionando-lhe o desenvolvimento das habilidades físicas e acadêmicas, bem como as habilidades sociais. As experiências escolares devem ajudar [...] a alcançar o sentimento de auto - respeito e satisfação. A escola deve ainda garantir a oportunidade de maior integração nos relacionamentos com os outros, visando à formação de um cidadão.

A problemática levantada contribui para a sensibilização e reflexão do real compromisso com um ensino de qualidade assegurado não somente por leis, mas incluindo sua ação efetiva no processo educacional ao trabalhar com educação de jovens e adultos, considerando que foi e continua sendo um processo longo de lutas e desafios para efetivar a inclusão dentro do contexto escolar pois o ensino é um compromisso muito sério e deve ser feito com muita cautela e determinação. A luta e os desafios devem ser englobados nos diferentes aspectos sejam eles sociais, cognitivos, afetivos e físicos.

O objetivo deste trabalho é apontar que as práticas utilizadas contribuem para o crescimento cognitivo, profissional e a diminuição da evasão escolar, atendendo o trabalhador da indústria. Também perceber que a EJA é um processo advindo ao longo dos anos e muito importante em benefício de todos os indivíduos da sociedade, que dela necessitam.

Este trabalho traz uma abordagem qualitativa, pois prevê descrições, comparações e interpretações, com o objetivo de investigar a importância de práticas significativas aliadas a teoria. Para Triviños (1987, p. 148) se posiciona que:

Na pesquisa de abordagem qualitativa, o fenômeno pesquisado é abrangido na sua totalidade, com conduta indutiva. Total como busca da compreensão do significado de um fato, na compreensão das inter-relações que surgem a partir do contexto em que ocorre o fenômeno. Indutiva porque busca a formulação de hipóteses em vez de sua testagem. As abstrações e conceitos são construídos a partir dos dados coletados.

Para efeito de coleta de dados, será realizada uma pesquisa bibliográfica baseada na leitura, interpretação e compreensão de referências de autores que, colaboram para enriquecer a qualidade do texto abordado bem como dos resultados da observação do trabalho realizado.

RESSIGNIFICANDO AS PRÁTICAS

Ao falar-se de práticas sempre se espera que haja uma “receita nova” ou técnicas “revolucionárias” que venham sanar todas as dificuldades encontradas pelos envolvidos no processo de educação de jovens e adultos. Porém “ressignificar” quer dizer dar novo significado, ou seja, ter um “novo olhar” sobre as práticas que já existem. Paulo Freire (2000, p.43) defende a seguinte ideia em torno da prática. “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Na educação de jovens e adultos, modalidade de ensino inclusiva porque oferece as pessoas que não tiveram acesso ao ensino regular, ou dele foram excluídos, a oportunidade de terminarem sua escolarização, é de fundamental importância práticas inovadoras, isto é direito e qualidade de educação.

A educação é uma das vertentes que traz o crescimento da economia e por essa razão a indústria tem investido na qualificação do trabalhador sobre a perspectiva da melhoria na produtividade do trabalho- formação humana- trabalhadores mais eficientes e também pela absorção das novas tecnologias já disponíveis no mercado de trabalho. O adulto analfabeto diante da sociedade tecnológica enfrenta de maneira mais intensa o desemprego, resultado de uma economia que exige novo perfil profissional. Há um posicionamento competitivo nas indústrias na agregação de valores e inovação buscando o desenvolvimento de competências profissionais adequando as necessidades dos setores industriais.

O Serviço Social da Indústria - SESI de Santa Catarina, enquanto peça chave desse processo de articulação tendo como foco o aluno trabalhador da indústria mobiliza-se apontando índices reais da escolarização em nosso país, estado e município buscando até 2024 escolarizar 94% dos trabalhadores das indústrias, do nosso estado, buscando reverter a evasão escolar oferecendo ensino de qualidade direcionado ao mundo do trabalho com práticas pedagógicas significativas à faixa etária do público adulto. A visão estratégica das empresas tem se reformulado devido à crise econômica que o Brasil passa exigindo qualificação do seu colaborador/trabalhador para elevar os índices da escolaridade nas indústrias, no estado e no país e com isso a exigência da volta aos estudos.

Atualmente concluir o ensino básico, ensino fundamental II que atende 6 ao 9ª série/ fase e ensino médio já não se encaixa nos padrões de contratação do nível de desenvolvimento e habilidades que o mercado de trabalho nos impõe. Mas como manter esses trabalhadores na escola se durante o dia enfrentam uma intensa jornada de trabalho?

A prática na Educação de Jovens e Adultos da escola SESI de Joaçaba que atua com Ensino Fundamental II (6 ao 9ª série/ fase) e Ensino Médio tem como público alvo trabalhadores das indústrias da região e como prática a mobilização in loco desses trabalhadores e com parceria com as indústrias que fazem parte do Movimento Santa Catarina pela Educação, liderado pela FIESC – Federação das Indústrias de Santa Catarina que visa mobilizar, articular e influenciar os setores econômicos e o poder público para melhorar a educação quanto à escolaridade, qualificação profissional e qualidade do ensino.

Essa prática de mobilizar o trabalhador exige visitas nas empresas e o contato é direto com o trabalhador do qual se obtém informações e para ser orientado de como proceder no retorno aos estudos. É feita uma lista de mobilização da qual é preenchida por um colaborador da área da educação do SESI, para posterior fazer contato via telefone e efetivamente concluir a matrícula, analisando seu histórico escolar, validando disciplinas já concluídas e ofertando o cronograma das disciplinas para iniciar as aulas.

Na metodologia de ensino da EJA da escola SESI a modalidade oferecida diferencia-se da EJA oferecida no estado que é feita por módulos. Na escola SESI de Santa Catarina e na escola SESI de Joaçaba a metodologia de atendimento é feita por eliminação de disciplinas. Dentro de cada disciplina o aluno contempla as três fases da disciplina no ensino médio e no ensino fundamental deve eliminar as 4 fases respectivas.

Em relação ao atendimento 25% são aulas presenciais e 75% é disponibilizado (após cadastro no sistema) um login e senha de acesso ao portal online onde são postadas atividades a distância das quais devem ser elaboradas pelo aluno em casa, garantindo assim o estudo a distância.

Nos 25 % de aulas presenciais, que correspondem aos estudos em sala de aula, as aulas são dinâmicas e interativas, com avaliações presenciais dos conteúdos ministrados pelos professores tendo como foco o ensino direcionado para o mercado de trabalho onde o conteúdo é adequado as necessidades do trabalhador da indústria. As aulas presenciais passam a ser compreendidas como extensão da escolaridade obrigatória. O aluno deve cumprir as aulas presenciais e a distância para ser validado o certificado ou para conclusão de cada disciplina.

Desta forma, o Decreto nº 5 622, de 19 de dezembro de 2005, determina que a educação a distância é uma

modalidade educacional na qual a mediação didática pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com professores e estudantes desenvolvendo atividades educativas em lugares e tempos diversos.

Assim, a regra metodológica para o trabalho da EJA é a contextualização da idade escolar própria da infância e da adolescência uma vez que ela mantém significados básicos concebidos sob o ponto de vista pedagógico e o do atendimento das funções básicas trabalhadas que são função equalizadora, reparadora e qualificadora.

Assim, atendendo o princípio da igualdade de oportunidade para todos ou o direito à educação, essa modalidade de ensino contribui para a formação do jovem e do adulto através do uso de tecnologias e estratégias educativas flexíveis que possibilita ao aluno escolha de horários, tempo e local de estudos, além do tempo disponível de 4 horas aula em sala de aula.

A educação a distância no SESI não se limita ao auto estudo mas, possibilita um estudo que diferencia o ensino e aprendizagem devido as características próprias de flexibilidade e organização de tempos, conforme explicita o Documento SESI educação de jovens e adultos, Projeto político Pedagógico, 2015.

Na proposta metodológica do SESI a avaliação é um aspecto fundamental para o alcance de objetivos exitosos, oferecendo subsídios necessários para encaminhar novas ações, estimulando a aprendizagem do aluno adulto

e jovem, ampliando o seu potencial, oportunizando crescimento social, educacional e profissional promovendo um cidadão crítico e atuante.

No documento Sesi Educação de jovens e adultos, Projeto político Pedagógico, (2015, p. 43) afirma que a avaliação é:

Um conjunto de ações que busca obter informações sobre o que foi aprendido e como foi aprendido e envolve desde o recolhimento de dados até o julgamento a partir de critérios. Nesse, sentido, é um elemento de reflexão para o professor sobre a sua prática e deve servir basicamente para intervir, modificar e melhorar a sua prática.

Também, o mesmo documento (2015, p. 148) cita Hernandez (1998) e explicita que

Entende-se por avaliação a realização de um conjunto de ações direcionadas ao recolhimento de uma série de dados sobre uma pessoa, fato, situação ou fenômeno, com fim de emitir sobre a mesma. Costuma-se considerar que esse juízo seja expresso em função de alguns critérios prévios, ainda que nem sempre seja necessariamente assim, e tenha como finalidade recolher informação e valorizá-la para estabelecer uma posterior tomada de decisões.

Nesse sentido, a escola Sesi/ Joaçaba tem como premissa avaliação que faz parte de um processo integrado e deve ser concebida como momento de estudos privilegiados aos alunos, sendo considerada como avaliação formativa e em constante processo de mudança.

Contudo, a avaliação também adquire função somativa em grau de domínio dos objetivos propostos possibilitando ao professor em relação ao aluno, progressos em diferentes etapas do desenvolvimento, e faz-se necessária em menor escala. Porém, juntamente com a avaliação diagnóstica e informativa resulta no processo de avaliação de aprendizagem.

Assim, o processo de avaliação é um processo fundamental na construção de experiências, conhecimentos, interesses, vivências, novas ações e reflexões. A reflexão rompe com o isolamento do trabalho e colabora com a ação de discussões entre jovens e adultos alunos e professores estabelecendo relações entre a teoria e a prática, permitindo um trabalho participativo e democrático em direção ao aprender.

Desse modo, a escola se modifica e se transforma no sentido de desvelar crenças antes estabelecidas em alguns processos de aprendizagem e sobretudo na prática pedagógica do ensinar de forma autônoma com estímulo de aprender a aprender, auto avaliar-se levando o jovem e o adulto de EJA em busca de significados e novos saberes.

O aprender torna-se necessário e significativo contribuindo de forma efetiva no seu cotidiano, nas demais atividades pessoais, no relacionamento pessoal na empresa bem como desenvolve habilidades práticas da sua vivência no trabalho da indústria.

A aprendizagem se dá na interação do indivíduo com o conhecimento. Essa interação pode ser direta quando se leem textos impressos ou digitais, se ouvem preleções, se assiste a filmes e vídeos e se vivenciam novas situações. A aprendizagem sistematizada é mediada por pessoas e pode ser apoiada por meios de comunicação organizados para que os indivíduos sigam rotas e aprendam. É resultante de ações intencionais para que se alcancem determinados objetivos e tanto pode ser individual, solitária, como social, cooperativa e colaborativa. (CORTELAZZO, 2009, p. 147).

A modalidade de ensino para jovens e adultos aplicada no Sesi ainda oferece a oportunidade do programa EBEP - Ensino Básico e Ensino Profissionalizante, uma parceria com a Universidade HANK da Finlândia e com o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI que vem contribuir e oferecer aos alunos que pretendem concluir o ensino médio, em um ano e cinco meses, o curso de qualificação em manutenção de Máquinas Industriais, gratuitamente para o trabalhador da indústria possibilitando o ensino articulado. Exemplo, nas aulas de artes do Sesi o aluno desenvolve habilidades de desenho de peças e na prática do SENAI o aluno desenvolve as peças desenhadas. Esse ensino articulado contribui com a exigência do mercado de trabalho que é a qualificação integral do trabalhador oportunizando aos mesmos um incentivo a continuidade de seus estudos.

O resultado dessas ações tem sido um diferencial nos índices de evasão escolar. Na prática, a redução da evasão escolar é mínima uma vez que o aluno faz ao mesmo tempo a aula teórica para então aplicar na aula prática, processo

de exigência obrigatória. Nesse processo junta-se a necessidade de concluir os estudos e ainda estar sendo direcionada a qualificação profissional.

A escola do SESI também oportuniza para seus alunos participar da Educação Corporativa que são mini - cursos da educação continuada e apresenta um portfólio com diversos temas e cursos relevantes como relacionamento intrapessoal no trabalho, Equipamentos de Segurança, Nova Ortografia, Aprenda Clicar entre outros, com duração de 4 horas/aula dos quais são elencados com os conteúdos das disciplinas ministradas com certificação ao aluno.

A partir do ano de 2016, nas salas ambulantes do SESI Ciências atende além da escola SESI as escolas municipais e estaduais da região de Joaçaba, Santa Catarina, onde são trabalhadas as aulas práticas de montagens e experimentos aos alunos em laboratório móvel, atividades de robótica nas aulas de física, matemática, artes e língua portuguesa. Já na Sala SESI Matemática a aprendizagem é feita através de jogos onde é utilizada a Plataforma de Jogos MANGAHIGH que é uma parceria com a Fundação Industrial do Rio de Janeiro – FIRJAN.

Na sala interativa o projeto Espaço Maker cujo objetivo é “aprenda a fazer você mesmo”, é um ensino baseado em projetos onde o aluno faz parte do planejamento apropriando-se do conhecimento de forma lúdica e participativa com os demais colegas da turma. Este projeto tem como parceria também com a FIRJAN que está ligada as escolas dos Estados Unidos.

Sabe-se que o processo de aprendizagem é complexo e ocorre em diversas etapas. Portanto, esse processo não se resume em simples práticas pedagógicas que visam repassar conteúdos, mas implica também em mudanças de comportamentos dos alunos tais como: medo, resistência, insegurança pessoal e outros.

Assim, com os projetos oferecidos como práticas diferenciadas para os Jovens e adultos o SESI atende as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, proposta pelo MEC, em 2001. Quanto a função reparadora oportuniza a entrada aos direitos civis reconhecendo o direito a uma escola de qualidade; na função equalizadora propicia a igualdade de oportunidades atualizando os conhecimentos, mostrando habilidades, trocando experiências e ao acesso a novas forma do trabalho e da cultura. Na função qualificadora se dá o cesso a educação permanente. Também cabe destacar o aprender a aprender, pilar indispensável no processo educacional.

Em relação ao que prevê a Constituição Federal (1988), em seu artigo 205

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

Desta forma, a escola SESI vai em direção ao previsto pela Constituição uma vez que busca inovações em suas ações pedagógicas visando às mudanças que a educação perpassa em diversos momentos do processo ensino aprendizagem viabilizando e oportunizando o público jovem e adulto que tem como necessidade atender o mercado de trabalho atual, à volta aos bancos escolares. Para além destes aspectos, a proposta indica uma pedagogia que não despreza o que sabem, mas parte dele procurando ajudar na elaboração do conhecimento historicamente produzido e ainda mais efetivar a andragogia, processo de ensino e aprendizagem que contribui de forma grandiosa na formação de sujeitos adultos. É também um caminho educacional que busca compreender o adulto como um todo buscando promover o aprendizado através da experiência, fazendo com que a vivência estimule impulsionando a assimilação do aprender fazendo.

Todo o ser humano deve ser preparado, especialmente graças à educação que recebe na juventude, para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida. (DELORS, 1998, p.99)

Assim pode-se dizer que através da educação, forma-se um ser humano com caráter e personalidade únicos, capaz de pensar por si só, ético, autônomo, crítico e criativo. E querer aprender tem a ver com a concepção filosófica de afirmação da vida, já que aprender implica abrir-se ao futuro.

CONCLUSÃO

A educação sempre está a frente de novos desafios, e compreender que a escola não é o único local de difusão do conhecimento permite perceber que outros espaços/salas, como no caso o SESI atende às demandas de jovens e

adultos decorrentes desses desafios. Tais conhecimentos são resultados e estão relacionados aos interesses e necessidades dos trabalhadores.

Constatou-se também que o SESI tem um papel fundamental na formação dos cidadãos, independente de suas condições físicas, mentais, financeiras, ou cognitivas, buscando orientá-los para as necessidades educativas e para a profissionalização, além, de garantir espaço e ambiente adequado, oportuniza o novo oferecendo possibilidades de construção de conhecimento.

Desta forma, oportuniza o acesso a um ensino de qualidade via práticas educativas viáveis conscientes de seu papel social. Elaborar bons instrumentos de avaliação não é uma tarefa fácil, porém é possível desenvolver projetos que se enquadrem às necessidades básicas do trabalhador da indústria com clareza e objetividade.

Os conteúdos devem ter significado e clareza na finalidade do instrumento tanto por parte do professor quanto do aluno, que deverá sempre auto e avaliar-se como parte do processo na conclusão de cada disciplina, usando análises de situações problemas para que se possa rever as práticas pedagógicas adotadas onde são fundamentais em todo o processo e na inserção dessas novas práticas aplicadas.

À equipe gestora da escola SESI, cabe refletir e explicitar os pressupostos educacionais para que possa coletar informações importantes dos alunos para poder ir adequando as práticas pedagógicas de acordo com os resultados que foram positivos ou negativos e fazer as melhorias sem perder o foco: ensino aprendizagem dos alunos da educação de jovens e adultos.

Dentro dessa perspectiva a escola SESI tem alinhado e elencado em seus valores, parcerias que auxiliam nos resultados das boas práticas visando à elevação da escolaridade básica, a inserção do trabalhador através da qualificação profissional e a busca de melhores resultados em seu desenvolvimento nas empresas.

Assim, diversificar é inserir novas técnicas que possam multiplicar os resultados nos índices de evasão escolar e assim automatizar a compreensão desses projetos educacionais voltados às ações realizadas na escola. A evasão escolar tem diminuído não só pelas novas práticas implantadas mas também pela necessidades encontradas no contexto de mundo atual: inserção de novas tecnologias, tanto no uso diário quanto em implantações de máquinas mais modernas.

Por fim a Educação de Jovens e Adultos continua em constante aperfeiçoamento, inserindo práticas, avaliando resultados, buscando novas idéias, novos projetos possibilitando ao aluno/ trabalhador uma visão mais ampla do seu contexto econômico e social, profissional e como ser humano em constante desenvolvimento. E, a alfabetização de jovens e adultos por meio de práticas pedagógicas diversificadas é uma importante estratégia na superação da marginalização provocada pela ausência de escolaridade. Eis, o grande desafio.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da educação e cultura. **Diretrizes curriculares de educação de jovens e adultos**. <http://portal.mec.gov.br/index.php?Acesso em: 08 set. 2016>.

_____. **Constituição: República Federativa do Brasil**. Brasília, Senado Federal, 1988.

BISCARO, Iara Castegnaro. Diferenças Individuais: Um tema que merece atenção especial. In: SCHWERTZ, Cesar Antonio. (org) **Desvendando práticas pedagógicas pelo fio da pesquisa**. Joaçaba: UNOESC, 2004.

CORTELAZZO, Iolanda Bueno de Camargo. **Prática pedagógica, aprendizagem e avaliação em educação a distância**. Curitiba: IBPEX, 2009.

DEPRESBITERIS, Léa, TAVARES, Marialva Rossi. **Diversificar é preciso...** instrumentos e técnicas de avaliação de aprendizagem. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2009.

DELORS, Jacques (coord.). **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo/ Brasília: Cortez/ UNESCO/MEC, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 14.ed., São Paulo: Paz e Terra, 2000.

TRIVIÑOS, Augusto N. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987

SANTA CATARINA. SESI - Educação de Jovens e Adultos. **Projeto Político Pedagógico**. Florianópolis. SESI- Departamento Regional do Estado de Santa Catarina 2015.

TRABALHO E EDUCAÇÃO: UMA RELAÇÃO DE SOBREVIVÊNCIA

Franciana Dayana Pereira
franci_dpp@hotmail.com
Universidade do Oeste de Santa Catarina
Eixo 5: Educação, trabalho e sociedade
Categoria: Comunicação Oral

RESUMO

O presente artigo objetiva apresentar o estreito vínculo entre a relação trabalho e educação, apontando fatos que evidenciam que o homem é um ser que se fez humano pelo trabalho e que o trabalho é aprendido, além de apontar a importância da Revolução Industrial para a instituição escolar e para o próprio trabalho, apresentando também as demandas educacionais que surgiram com os diferentes modelos de produção após a Revolução. Em seguida, examina-se as propostas de educação para o ensino médio, defendendo uma educação de formação geral, a qual oferece subsídios para uma educação integral.

Palavras-chave: TRABALHO E EDUCAÇÃO. SOCIEDADE. CAPITALISMO. APRENDIZAGEM.

WORK AND EDUCATION : A SURVIVAL RATIO

ABSTRACT: This article aims to present the close link between the relationship between work and education, pointing out facts that show that man is a being who became human for the work and that the work is learned, while pointing out the importance of the Industrial Revolution to the school institution and the work itself, also presenting the educational demands that have arisen with the different models of production after the Revolution. Then, examines the education proposals for high school, advocating a unitary education.

Keywords: Work and education . Society. Capitalism. Learning.

1 INTRODUÇÃO

A relação entre trabalho e educação possui um estreito vínculo ontológico-histórico, pois sabemos que o homem é um ser que se fez humano pelo trabalho e este é aprendido. Nas comunidades primitivas a aprendizagem acontecia naturalmente conforme as necessidades que o homem encontrava para sobreviver. Entretanto com o advento da Revolução Industrial (século XVIII) surgem os sistemas educativos fortemente ligados ao modelo de produção capitalista, os quais acabam assumindo, no século XX, um caráter operacional e instrumental, culminando com a implementação do ensino técnico e profissionalizante. Como consequência dessa implementação, há uma preocupação com a formação que o ensino médio deva oferecer: uma formação geral ou profissionalizante.

Num primeiro momento serão apresentados os fundamentos histórico-ontológicos da relação trabalho e educação, e a sua ruptura, com a divisão em classes sociais e a origem da escola. Posteriormente, serão examinadas as implicações da Revolução Industrial para o trabalho e para a educação, destacando o papel da escola. Por fim, serão analisadas as interferências do trabalho no modo ser do sistema educacional, e a sua grande interrogação: escola de formação geral ou escola profissionalizante?

2 TRABALHO E EDUCAÇÃO

O discurso recorrente é que a educação existe para o trabalho, mas é preciso analisar com cuidado esta afirmativa, visto que é necessário o entendimento dos fundamentos histórico-ontológicos da relação trabalho e educação. Pois, “diferentemente dos animais, que se adaptam à natureza, os homens têm de adaptar a natureza a si. Agindo sobre ela e transformando-a, os homens ajustam a natureza às suas necessidades” (SAVIANI, 2007, p.154), este agir é o que chamamos de trabalho. Assim, a existência humana é produzida pelos próprios homens ao aprender a produzir sua própria existência. Desta maneira, nas sociedades primitivas

Eles aprendiam a trabalhar trabalhando. Lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens educavam-se e educavam as novas gerações. A produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem. Assim, enquanto os elementos não validados pela experiência são afastados, aqueles cuja eficácia corrobora necessitam ser preservados e transmitidos às novas gerações no interesse da continuidade da espécie. (SAVIANI, 2007, p.154).

As sociedades primitivas realizavam esta forma de educação, uma educação que se identifica com a vida. E aí estão os seus fundamentos histórico-ontológicos, ser um processo produzido e desenvolvido ao longo do tempo pela ação humana que produz o próprio ser humano. Entretanto,

Esse caráter de formação espontânea e de assimilação do conjunto das experiências do grupo social, tomam outros contornos com o desenvolvimento das forças produtivas e o estabelecimento de novas relações de produção. O desenvolvimento das forças produtivas possibilita a criação de excedente na produção, a apropriação privada dos meios de produção favorece o aparecimento das classes sociais e as relações de dominação e de exploração das classes proprietárias dos meios de produção sobre as classes não proprietárias dos meios de produção, sendo estes últimos propriedade (escravos) dos primeiros. (CASSIN, 2008, p. 7).

Dessa maneira, o desenvolvimento da produção levou à divisão do trabalho, e com isso, a apropriação privada da terra e a divisão da sociedade em classes, ocorrendo uma divisão na educação, a qual passou a ter duas modalidades bem distintas: uma para a classe proprietária, e outra para a classe não proprietária. “A primeira, centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar. E a segunda, assimilada ao próprio processo de trabalho.” (SAVIANI, 2007, p.155).

Da primeira modalidade de educação originou-se a escola - derivada do grego e que significa o lugar do ócio, do tempo livre, assim lugar que iam aqueles que não precisam trabalhar, - desenvolvendo uma forma específica de educação que “passou a ser identificada com a educação propriamente dita, perpetrando-se a separação entre educação e trabalho” (SAVIANI, 2007, p.155). O referido autor aponta que, após o modelo de sociedade escravista, onde o Estado desempenha papel importante na educação, no modelo feudal de sociedade, da Idade Média, a Igreja Católica possui marca forte nas escolas, e já o modelo de produção capitalista coloca novamente o Estado como protagonista central, forjando assim a ideia de escola pública, universal, gratuita, leiga e obrigatória. “Conclui-se, portanto, que o desenvolvimento da sociedade de classes, especificamente nas suas formas escravista e feudal consumou a separação entre escola e trabalho” (SAVIANI, 2007, p.157).

Diante do exposto, observa-se que a escola em seus primórdios e ao longo da história da humanidade é um instrumento de preparação para os futuros dirigentes, como ressalta Saviani (2007). Entretanto a formação dos trabalhadores ocorre concomitantemente com exercício de suas funções, inicialmente, exclusivamente no seu exercício e atualmente aliando o exercício de suas funções com a escola, fato este que é exigência do surgimento de uma nova maneira de produção: a industrial, onde impõe-se o domínio de uma cultura intelectual, na qual o alfabeto é o elemento mais elementar e sendo a escola o melhor instrumento para viabilizar este domínio.

A introdução das máquinas na produção reduziu a necessidade de qualificação específica para se exercer um ofício, além de ser possível executar grande parte dos trabalhos antes manuais. Essa transferência para as máquinas das funções humanas só foi possível por que elementos intelectuais antes separados do trabalho manual humano puderam ser incorporados ao uso de máquinas, assim o trabalho tornou-se também abstrato ao se organizar com princípios científicos elaborados pelo intelecto humano. Consequentemente, essa nova maneira de produção reorganizou as relações sociais.

À dominância da indústria no âmbito da produção corresponde a dominância da cidade na estrutura social. Se a máquina viabilizou a materialização das funções intelectuais no processo produtivo, a via para objetivar-se a generalização das funções intelectuais na sociedade foi a escola. Com o impacto da Revolução Industrial, os principais países assumiram a tarefa de organizar sistemas nacionais de ensino, buscando generalizar a escola básica. Portanto, à Revolução Industrial correspondeu uma Revolução Educacional:

aquela colocou a máquina no centro do processo produtivo; esta erigiu a escola em forma principal e dominante de educação. (SAVIANI, 2007, p.159).

Dessa maneira, a escola primária tornou-se fundamental para que o homem pudesse fazer parte da sociedade moderna, principalmente da maneira modernosa de produção que havia se intensificado. Entretanto, além de trabalhadores que soubessem operar as máquinas, havia a necessidade de serem realizadas atividades de manutenção nestas, e estas atividades exigiam determinadas qualificações específicas que seriam obtidas por um preparo intelectual específico. Para atender esta necessidade surgiram os cursos profissionais, “organizados nos âmbitos das empresas ou do sistema de ensino, tendo como referencia o padrão escolar, mas determinados diretamente pelas necessidades do processo produtivo” (SAVIANI, 2007, p.159).

Por consequência, o sistema de ensino bifurcou-se entre as escolas: de formação geral e as profissionais; uma centrada nas qualificações gerais (intelectuais) e a outra nos aspectos operacionais vinculados ao exercício de tarefas específicas (intelectuais e manuais). Porém, esta separação teve uma dupla manifestação, como aponta Saviani (2007, p. 159)

a proposta dualista de escolas profissionais para os trabalhadores e “escolas de ciências e humanidades” para os futuros dirigentes; e a proposta de escola única diferenciada, que efetuava internamente a distribuição dos educandos segundo as funções sociais para as quais se os destinavam em consonância com as características que geralmente decorriam de sua origem social. (grifo do autor).

Observa-se que, no decorrer do processo de industrialização algumas necessidades foram surgindo e a sociedade capitalista foi adaptando seus modelos de produção. Pereira, Costa e Maciel (2008) apontam alguns desses modelos de produção e suas interferências no modo de ser da escola. O quadro abaixo apresenta as características gerais dos principais modelos de produção capitalista e a função que a escola possui nestes.

Tabela: Principais características dos modelos capitalistas de produção e a função da escola

MODELO	CARACTERÍSTICAS	FUNÇÕES ESCOLARES
Fordismo/ Taylorismo	• Relação de trabalho hierarquizada; • Sindicatos fortes; • Burguês X Proletariado; • Disciplina pela perfilação: senso de honra; • Centralização dos meios de produção; • Trabalho muito especializado e pouco qualificado; • Produção em larga escala; • Trabalhador especialista;	• A escola passa a preparar para o trabalho numa perspectiva onde o cognitivo e o conhecimento permanecem em segundo plano; • Educar atitudes, disposições, comportamentos.
Toyotismo	• Relação de trabalho flexível; • Terceirização de setores; • Colaboradores, família; • Responsabilização: premiação – metas; • Descentralização dos meios de produção; • Desigualdades salariais de acordo com a qualificação; • Produção magra (just-in-time); • Trabalhador polivalente.	• Formação polivalente; • Exigência de níveis de formação mais elevados.
Karlmarismo	• Organização baseada em grupo; • Delegação de funções e responsabilidade coletiva; • Produto de alta qualidade; • Custos mais competitivos; • Planejamento do trabalho; • Flexibilização de produtos, de processos e de pessoas; • Responsabilização do trabalhador pela qualidade do produto.	• Preparar o trabalhador tecnicamente aliando as necessidades humanas e sociais; • A escola deveria propiciar a criatividade, a cooperação e trabalhos em grupo.

Tabela elaborada a partir de dados apresentados por Pereira, Costa e Maciel (2008).

Nota-se ao observarmos a tabela que, a educação escolar está intimamente ligada aos interesses empresariais, já que a escola procura desenvolver nos trabalhadores as qualidades que as empresas esperam encontrar nestes. Vale destacar que, o paradigma taylorista-fordista foi o que mais obteve sucesso pelo fato de ter ultrapassado os muros da fábrica e ter repercutido significativamente na escola, tanto no seu organograma quanto fazendo com que a questão cognitiva e do conhecimento tenham ficado em segundo plano, pois

A prioridade é educar no trabalhador as atitudes, as disposições, as formas de comportamento, de conduta e de aceitação das relações sociais vigentes. Não por acaso, em termos formais, logo se passou a manifestar uma espécie de homogeneização, inclusive no nível do organograma e das denominações dos cargos-funções, tanto na organização das fábricas quanto na das escolas. (PEREIRA, COSTA, MACIEL, 2008, p. 36).

Diante do exposto, fica claro a rigidez deste modo de produção, o qual é bem hierarquizado e disciplinado e possui ainda sindicatos fortes, cabendo à escola a função de educar o comportamento esperado no ambiente de trabalho. Entretanto, este modelo de produção em larga escala é substituído pela produção magra, o Toyotismo, que por possuir uma relação de trabalho flexível, exige um trabalhador mais qualificado, cabendo assim à educação oferecer níveis mais elevados de formação, uma formação polivalente, onde o trabalhador tenha consciência que as desigualdades salariais são resultantes dos desiguais níveis de qualificação dos trabalhadores.

Contudo, esses dois modelos de produção capitalista possuem uma repetitividade do trabalho, já no Kalmarismo, segundo Brígido (2002), a proposta era oportunizar aos empregados comunicação livre, trabalho em grupo, mudança de posto de trabalho e responsabilização pela qualidade. Deste modo, cabe à educação preparar tecnicamente aliando as necessidades técnicas às humanas e sociais, além de propiciar a criatividade, a cooperação e trabalhos em grupo.

Antunes e Alves (2004) destacam que

Desde a sua origem, o modo capitalista de produção pressupõe um envolvimento operário, ou seja, formas de captura da subjetividade operária pelo capital, ou, mais precisamente, da sua subsunção à lógica do capital (observando que o termo “subsunção” não é meramente “submissão” ou “subordinação”, uma vez que possui um conteúdo dialético – mas é algo que precisa ser reiteradamente afirmado). O que muda é a forma de implicação do *elemento subjetivo* na produção do capital, que, sob o taylorismo/fordismo, ainda era meramente formal e com o toyotismo tende a ser real, com o capital buscando capturar a subjetividade operária de modo integral. (ANTUNES, ALVES, 2004, p.34, grifo do autor).

Este elemento subjetivo que o autor menciona seria um engajamento do trabalhador com o trabalho mesmo estando fora dele, ou seja, seria fazer com que a vida do trabalhador estivesse sempre focada no trabalho e na sua melhoria, seja na questão do estudo, do rendimento, e até mesmo na questão de saúde, pois sabemos que muitos são os casos de pessoas que mesmo estando doente não deixam de ir trabalhar para prejudicar o rendimento da sua equipe e infelizmente em muitos casos para não perderem algum benefício. Refere-se, ainda, a questão de fazer com que o trabalhador tome para si a responsabilidade pelos resultados obtidos, dessa maneira o trabalhador seria premiado ou punido de acordo com o sistema de metas implantado na empresa.

Diante disso, poderíamos estabelecer uma relação do sistema de metas da empresa com a avaliação em grande escala nas escolas. Pois assim como o sistema de metas empresarial, a avaliação em grande escala é um mediador de qualidade, o qual também pune e premia, mas principalmente responsabiliza o professor, o aluno e a escola pelos resultados, tentando assim, criar uma naturalização para a culpa do fracasso, responsabilização essa que estará presente no mundo do trabalho.

Podemos destacar ainda, que várias teorias foram criadas e utilizadas pelo capitalismo para explicar as mudanças no ambiente escolar e do trabalho, as quais “responsabilizam” o próprio ser humano pela condição que possui. Faz parte deste grupo de teorias, a teoria do capital humano, a qual buscava responder o porquê do agravamento ou da permanência das desigualdades econômico-sociais no pós Segunda Guerra Mundial, e para esta o porquê se devia “ao diferencial do investimento em capital humano. Este se propunha do investimento em escolaridade, treinamento e saúde do trabalhador” (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005, p. 6).

Com o desenrolar histórico a partir da década de 1980 a teoria do capital humano já não dá mais conta das novas exigências do capitalismo, surge uma nova teoria, “a sociedade do conhecimento – onde não há classes mas apenas indivíduos, e sua marca constante é a mudança veloz, a descontinuidade e a incerteza” (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005, p. 9). Para esta teoria a surge a necessidade de uma pedagogia que prepare o indivíduo para a empregabilidade e não mais para o emprego, surge então a pedagogia das competências e da empregabilidade.

Observa-se que a ideia de sociedade do conhecimento e da pedagogia das competências para garantir a empregabilidade é pautada na ideia central da teoria do capital humano, que era “atribuir ao indivíduo a responsabilidade por suas desgraças e por sua derrota” (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005, p. 10). Entretanto Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) apontam que estas concepções de formação de um cidadão produtivo alienado devem ser superadas, pois introjetam a culpabilização da pouca escolaridade à situação de desemprego ou salários baixos.

Neste contexto de subordinação da escola aos interesses empresariais, é interessante questionarmos até que ponto a educação deve ser pensada em função desses interesses. Pereira, Costa e Maciel (2008, p. 45-46) fazem um alerta

Olhando a questão sob a perspectiva da subordinação, realmente é pertinente interrogarmo-nos até que ponto a educação deve ser planejada em função dos interesses do mundo do trabalho e, em particular, do mundo empresarial. Porém, não parece sustentável que a educação ignore e se desvie completamente das relações com o trabalho, da sua complexidade, do seu conteúdo e da sua relevância. De qualquer

forma é importante indicar que desde o surgimento das sociedades industriais a função principal que a sociedade delega e encarrega a escola é a de preparação para a incorporação ao mundo do trabalho. Há discrepâncias que se ressaltam quando se busca responder a questão clássica de educar para vida ou para o trabalho. Estas discrepâncias surgem, pois se trata de definir o significado de prepará-los para o mundo do trabalho, como se viabiliza o processo, as consequências de promoção de igualdade de oportunidades. Contudo, o desafio se encontra no ponto de equilíbrio entre atender a um novo paradigma de produção e compreender por outro lado a formação plena do cidadão.

A questão educar para a vida ou para o trabalho é o ponto principal da discussão entre escolas gerais e as escolas profissionalizantes, pois, enquanto nível médio, seu papel fundamental será “recuperar essa relação entre o conhecimento e a prática do trabalho” (SAVIANI, 2007, p.160). Tenha visto que, a relação trabalho e educação no ensino fundamental é implícita e indireta, logo não precisa fazer referência direta ao processo de trabalho, porque a escola “se constitui basicamente como um mecanismo, um instrumento, por meio do qual os integrantes da sociedade se apropriam daqueles elementos, também instrumentais, para a sua inserção efetiva na própria sociedade” (SAVIANI, 2007, p.160).

Para Saviani (2007) ainda, o ensino médio deve propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas utilizadas na produção e não apenas o adestramento das técnicas produtivas, formando assim politécnicos e não meros técnicos especializados. “Nessa perspectiva, a educação de nível médio tratará de concentrar-se nas modalidades fundamentais que dão base à multiplicidade de processos e técnicas de produção existentes” (SAVIANI, 2007, p.161), o que implica na generalização do ensino médio como formação necessária à todos independente de que trabalho venha a exercer. Para ele, esta perspectiva é bem diferente do que propõe o ensino profissionalizante, onde a profissionalização é vista como um adestramento em uma determinada habilidade sem o conhecimento dos fundamentos dessa habilidade e sem a articulação dessa com o conjunto do processo produtivo.

Nesta perspectiva, desenvolver-se-ia uma escola de nível médio com formação geral, uma “escola desinteressada” segundo Gramsci (1991, p. 118), a qual seria uma

escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo.

Gramsci com sua proposta de educação geral luta contra a escola profissionalizante, “interpretando-a como uma formação que obedece à lógica do capital e da produção, o que aumenta e consolida o abismo econômico entre as classes” (NASCIMENTO, SBARDELOTTO, 2008, p.284). Podemos dizer que esta escola desinteressada seria capaz de proporcionar aos alunos atingirem a autonomia, e deixando assim, a especialização profissional para nível de ensino superior.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os apontamentos feitos nos conduzem a conclusão que o trabalho e a educação são os principais responsáveis pela sobrevivência da espécie humana. Sendo assim, são indissociáveis, pois a educação é um processo produzido e desenvolvido ao longo do tempo pelo trabalho humano que produz o próprio ser humano.

A produção de excedentes e a divisão da sociedade em classes favoreceu o rompimento desta relação, criou espaços específicos para a educação, a escola, onde aqueles que possuíam tempo livre dedicavam-se à aprendizagem das letras, tornando-se um instrumento de preparação para os futuros dirigentes.

A escola passa a ser oportunizada à todos com grande ênfase após a Revolução Industrial, haja visto a necessidade de que todos pudessem manusear os equipamentos utilizados na produção em massa. Como consequência, houve a necessidade que os trabalhadores fossem cada vez mais qualificados, e assim o ensino elementar passou a oferecer também uma formação profissional.

O que observa-se, é que a escola está diretamente ligada aos interesses do trabalho, porém esta não deve ser a função da escola, ela deve preparar o aluno para a vida, assim o trabalho estando intimamente ligada a esta, também será atendido, pois a expectativa “é de que se possa avançar na afirmação da educação básica unitária [...] que articule cultura, conhecimento, tecnologia e trabalho como direito de todos e condição da cidadania e democracia efetivas” (FRIGOTTO, CIAVATTA E RAMOS, 2005, p.13).

Entretanto, é necessário construir uma proposta de Educação Profissional, segundo Kuenzer e Grabowski (2006), que contemple: a articulação entre conhecimento básico, conhecimento específico e conhecimento das formas de gestão e organização do trabalho, contemplando os conteúdos científicos, tecnológicos, sócio-históricos e das linguagens; em decorrência, a articulação entre a gestão da Educação Básica, da educação dos trabalhadores e da Educação Superior, nos diferentes níveis: federal, estadual e municipal; a participação efetiva dos que vivem do trabalho na construção das propostas educativas e das formas de sua organização e gestão. Mas principalmente, é fundamental que o ensino médio proporcione uma educação de formação geral de qualidade.

4 REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovanni. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004 351. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: maio de 2016.
- BRÍGIDO, R. V. (2002). Certificación y normalización de competencias: Orígenes, conceptos y prácticas. **Boletim Cintefor**. nº. 152. P 51-74.
- CASSIN, Marcos. Trabalho e formação humana. USP, 2008. Acesso em: 10 ago de 2016. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/citations?view_op=view_citation&hl=pt-BR&user=FoomCp0AAAAJ&citation_for_view=-FoomCp0AAAAJ:9yKSN-GCB0IC>.
- FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise. Vocational Education and Development. In. UNESCO. International Handbook of Education for Changing World of Work. Bonn, Germany, UNIVOC, 2009. p. 1 307-1319. - Coletânea organizada pelo Centro Internacional de Educação Técnica e Profissional, com o patrocínio da UNESCO. Berlim, 2005.
- GRAMSCI, Antonio. Os intelectuais e a organização da cultura. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 8ª edição. Rio de Janeiro-RJ: Civilização Brasileira, 1991.
- KUENZER, Acácia Zeneida; GRABOWSKI, Gabriel. **Educação Profissional: desafios para a construção de um projeto para os que vivem do trabalho**. Florianópolis: Perspectiva, v.24,n.1, p.297-318, jan/jun. 2006.
- NASCIMENTO, Maria Isabel Moura; SBARDELOTTO, Denise K. A ESCOLA UNITÁRIA: EDUCAÇÃO E TRABALHO EM GRAMSCI. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.30, p.275-291, jun.2008 - ISSN: 1676-2584. SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. Revista Brasileira de Educação. v.12 n.34, p.152-180. jan/abr.2007
- PEREIRA, Giselia Antunes; COSTA, Nilza Maria Vilhena Nunes; MACIEL, Vanessa de Almeida. **Mudanças na Organização Científica do Trabalho e na Educação: qual a relação?** Revista Tecnologia e Sociedade. V. 4. N.06 Curitiba, 2008.
- SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Revista Brasileira de Educação. v.12 n.34, p.152-180. jan/abr.2007

ESCOLA E TRABALHO EM CONTEXTOS CONTEMPORANEOS

Cristina Vieira¹

Eixo temático: Educação, trabalho e sociedade

Categoria: Comunicação oral

RESUMO

Os desafios encontrados no âmbito educacional estão crescendo consideravelmente, diante de um mercado que se apresenta cada vez mais competitivo. Historicamente existe uma imbricada relação entre a Escola e o Trabalho. Neste entendimento, o capital sempre fez da escola um instrumento útil para seus interesses imediatos. Foi assim no modelo Fordista/taylorista e mais recentemente na concepção toyotista do trabalho. Neste entendimento, utiliza-se na escola mecanismos de controle, disciplina e aquisição de competências úteis ao mundo dos negócios. Através deste artigo, pretendemos refletir acerca da relação ontológica entre Escola e trabalho, em especial o processo de ensino/aprendizagem na contemporaneidade, focada meramente aos índices educacionais.

Palavras-chave: Educação. Mercado de trabalho. Índices Educacionais. Formação Humana.

INTRODUÇÃO

Trabalho e educação são duas atividades culturais características do ser humano. No período moderno, à educação tornou-se um acúmulo de informações a serviço do estado ou do mercado de trabalho e reduziu-se a formar profissionais, funcionários e técnicos em detrimento da verdadeira ação formativa humana. Toda essa problemática vem se acentuando diariamente, diante do disputado mercado de trabalho, e práticas avaliativas em decorrência a era da competitividade global em que estamos passando.

Na mesma direção, a qual os administradores estão enfrentando constantemente estes desafios, precisando a cada dia criar estratégias renovadoras capazes de proporcionar a competitividade e consequentemente sua sobrevivência no mercado atual, aspectos do mundo do trabalho interferem cada vez mais no âmbito educacional.

Um dos maiores desafios enfrentados pelas organizações, sejam estas educacionais ou não, são advindos dos avanços tecnológicos, ou seja, do crescimento desenfreado das informatizações, agilização das comunicações, capacidade de busca de inovações tecnológicas, de novos mercados e principalmente dos mais modernos métodos de gerenciamento dos processos de negócios.

Porém, observa-se que a garantia da qualidade no mercado de trabalho, depende da reordenação das formas as quais os administradores conduzem o seu negócio, desde o momento de que recebem de seus fornecedores, como manejam os produtos, até a hora em que são apresentados e repassados ao mercado consumidor. Conquanto, a este contexto, se analisarmos atentamente a educação, veremos que esta vem seguindo as mesmas normativas e tornando os educandos em meras mercadorias a serem comercializadas e disputadas entre os índices avaliativos educacionais nacionais.

A presente escritura tece reflexões acerca desta imbricada relação entre a Escola e o mundo do trabalho. Pretende entre outras, destacar que práticas das empresas são também práticas adotadas pela escola, ou mesmo incentivadas por esta.

1 A TOLERÂNCIA DA GERÊNCIA NUM MUNDO TURBULENTO X IMPASSES EDUCACIONAIS

Com o forte avanço das tecnologias ocorridas nos dias de hoje, tornasse cada vez mais necessário que aos profissionais que atuam diretamente com a Gestão de Pessoas sejam ofertadas e proporcionadas formações continuadas, de tal modo que estes venham a assumir atribuições não somente de cunho burocrático, e sim que possam incorporar uma nova postura perante esses acontecimentos.

Se refletirmos este parâmetro do ponto de vista educacional, podemos observar quão semelhante são as funções atribuídas hoje aos nossos educadores, onde o governo procura dispor e ofertar diferentes fontes de formação continuada, a fim de tornar os educadores cada vez mais resilientes e confiantes e por sua vez a estes cabe o papel de ensinar aos educandos dentro dos padrões exigidos para obterem aprovação nas avaliações nacionais.

¹ Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc).

A educação não está a serviço da evolução humana, mas sim da produção ou da socialização. Esta educação serve para adestrar as pessoas de geração em geração, a fim de continuarem sendo manipulados como cordeiros pela mídia. Este é um grande mal social, querer usar a educação como uma maneira de embutir na mente das pessoas um modo de ver as coisas que irá atender ao sistema e a burocracia (NARANJO, 2014, p.1).

O que vem se esquecendo é que “Educação não é mercadoria”, diferente do que pareça ser, educar vai muito além do que obter nota máxima nas avaliações nacionais. Hoje o que se vê é que:

a educação ensina as pessoas a passarem por exames, não a pensarem por si mesmas. É um tipo de exame em que não se mede a compreensão e sim a capacidade de repetir. É ridículo, se perde uma grande quantidade de energia! Ao invés de uma educação para a informação, precisamos de uma educação que aborde o aspecto emocional e uma educação da mente profunda. [...] Precisamos que a educação também atenda à mente profunda (NARANJO, 2014, p.2).

Nesta direção, ao observarmos o contexto educacional atual, podemos perceber que a sociedade da multidão onde estamos inseridos, anula aspectos básicos da formação humana. A escola acaba se declarando empresa e assim acumulando ideias postizas que não lhe cabem enquanto instituição educacional.

Estamos retroagindo fortemente e a escola passa por um momento que foi por ora discutido por Baudelot & Establet na década de 1970 quando defendiam a ideia de que “nos elaboraríamos pouco a pouco uma definição, sistemática da forma escolar, da qual nós simplesmente indicamos que ela repousa fundamentalmente sobre a separação escolar, a separação entre práticas escolares e o trabalho produtivo (BAUDELLOT & ESTABLET, 1971, p. 298).

Isso nos remete ao pensamento de escola segundo a lógica do capitalismo. O capitalismo se reproduz também a partir do uso da escola como instituição reprodutora de das lógicas do capital.

Piore e Sabel (1984), defendem que este momento da escola atual, é o modelo misto, onde:

vestígios importantes de velhas estruturas e práticas da produção em série, e mesmo casos em que economias nacionais [...] conseguiram ainda se manter e progredir ao longo dos anos 80 graças a uma estratégia de produção em série. E as experiências mais bem sucedidas do mundo industrial neste domínio parecem ter permitido a elaboração de uma estratégia mista no interior mesmo da produção, aliando equipamentos rígidos, especializados e ilhas de flexibilidade. Pode-se deduzir destas constatações que o sistema que emerge atualmente como suporte da recuperação econômica é um sistema misto, aliando as duas tecnologias (PIORE e SABEL, p.13, 1984).

Diante do exposto, pode se observar que a educação vem sendo planejada da mesma forma em que as empresas esquematizam o seu propósito de trabalho, porem não atendem aos interesses do mundo do trabalho, da sua complexidade.

O desafio encontra-se então, em como encontrar o equilíbrio entre atender um novo paradigma de produção e como formar em sua plenitude o ser humano?

Esse é um dos pontos que intriga os educadores cotidianamente e é possível senti-lo bem de perto dentro das instituições de ensino, onde todas as ações giram em torno de horários de aula, turnos, seriações/turmas, grades curriculares, planos de ensino, entre tantas outras objeções que acabam comprometendo a formação humana num todo.

3 RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E TRABALHO

Diferentes são as concepções entre escola e trabalho. Frigotto se reporta a concepção burguesa de trabalho, quando afirma que:

A concepção burguesa de trabalho vai-se construindo, historicamente, mediante um processo que o reduz a uma coisa, a um objeto, a uma mercadoria que aparece como trabalho abstrato em geral, força de trabalho. Essa interiorização vai estruturando uma percepção ou representação de trabalho que se iguala à ocupação, emprego, função, tarefa, dentro de um mercado (de trabalho) (FRIGOTTO, 2004, p. 14).

Como são dois vocábulos carregados de sentidos, é importante conhecermos também o pensamento de Gramsci quanto a educação, o qual defende a ideia de que uma vez a escola sendo dever do Estado, esta vem por ora acompanhada de questões acerca da “escola comum, única e desinteressada”.

Para Gramsci (2001),

Na escola atual, em função da crise profunda da tradição cultural e da concepção da vida e do homem, verifica-se um processo de progressiva degenerescência: as escolas de tipo profissional, isto é, preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, predominam sobre a escola formativa, imediatamente desinteressada. O aspecto mais paradoxal reside em que este novo tipo de escola aparece e é louvado como democrático, quando na realidade, não só é destinado a perpetuar as diferenças sociais, como ainda a cristalizá-las em formas chinesas (GRAMSCI, 2001, p. 49).

A partir da concepção dos autores, constata-se que durante todo o seu percurso histórico, a educação sempre desempenhou papel fundamental e decisivo, na formação do ser humano e da sociedade na qual esta inserido.

O que não se imaginava é que a inserção da educação no contexto das relações capitalistas de produção e conhecimento fosse intensa, a fim de assemelhar-se, ao ponto de adotar de forma similar o regimento interno de uma fábrica. Agrava-se esta relação em períodos atuais ao transferir para a escola, através das avaliações em larga escala, o sistema de metas adotadas pelas empresas. Nesta direção formamos alunos em exames avaliativos de grande monta, porém sem “conhecimento de mundo”, sem compromisso e entendimento da transformação de sua sociedade.

Vejamos no tópico a seguir quais os desafios que a educação enfrenta diariamente para superar esse contexto atual.

3.1 DESAFIOS DA EDUCAÇÃO ATUAL

Elencar os desafios enfrentados no contexto atual pela educação não é uma tarefa muito fácil. E a cada dia é mais complexo compreendermos o humano enquanto humano, um ser virtuoso, capaz de agir perante sua condição vital, pois na turbulência em que nos encontramos, procurando dar conta do currículo proposto, esta tarefa tornasse cada vez mais árdua.

A maior necessidade de um educador hoje é evoluir na educação, incentivar e promover meios e estratégias que contribuam para que os educandos possam ser eles mesmos.

A crise da educação não é uma crise, entre as muitas crises que temos, uma vez que a educação é o cerne do problema. O mundo está em uma profunda crise por não termos uma educação voltada para a consciência. Nossa educação está estruturada de uma forma que rouba as pessoas de sua consciência, seu tempo e sua vida. O modelo de desenvolvimento econômico de hoje tem ofuscado o desenvolvimento da pessoa (NARANJO, 2014, p.1).

Educação não é mercadoria! É necessário assim que o educador seja capaz de trabalhar com a concepção ampla do que é educação, procurando incorporar todas as dimensões educativas. Torna-se imprescindível compreender o humano enquanto humano, um ser virtuoso, capaz de agir perante sua condição vital e por conseguinte nos desafiar de que forma podemos romper com esse conformismo diante de outro ser humano, uma vez que é através deste que se encontra a principal fonte de energia.

O que torna o ser humano é a consciência que se cria, pois cada ser humano traz arraigado em si sua própria identidade e essa característica nos permite diferenciar-nos uns dos outros, admitindo, tornamos ativos e não meramente humanos conformados com nossa vivência.

O reacendimento da chama da curiosidade irreverente conduz o ser humano às profundezas do ainda desconhecido. Existem impenetráveis e sagradas camadas e sendas da condição de ser humano a ser desfolhadas pela curiosidade. [...] É a curiosidade energizada que permite romper com o empobrecimento imposto pela lógica racional e fragmentária, à qual se continua exposto. Lógica que constitui verdadeira barreira cerceando o desenvolvimento como espectro global. A curiosidade é fundamental ao rompimento da barreira do dualismo dependente/independente e para a criação de predisposição ao desenvolvimento de uma noção inédita de interdependência (STRIEDER, 2009, p.22).

É importante ter como referência que o ser humano não nasce pronto, isso implica em dizer que não nascemos humanos, mas nos tornamos humanos na medida em que tomamos consciência com o outro, sendo então, nossa identidade uma construção diária.

Morin (2002) ressalta que o ser humano está em constante estruturação e o que lhe mantém é a sua relação com o mundo. “Não só os indivíduos estão na espécie, mas também a espécie está nos indivíduos; não só os indivíduos estão na sociedade, mas a sociedade também está nos indivíduos, incutindo-lhes, desde o nascimento deles, a sua cultura” (Morin, 2002, p. 51-52).

Conforme podemos observar, educar vai muito além do objetivo preparatório do campo avaliativo, ou até mesmo da revisão de conteúdos necessários para se obter aprovação. Pois é a partir do contato com as diversidades culturais que o ser humano constrói seus sentidos, saberes e valores sociais.

O homem é racional (*sapiens*), louco (*demens*), produtor, técnico, construtor, ansioso, extático, instável, erótico, destruidor, consciente, inconsciente, mágico, religioso, neurótico; goza, canta, dança, imagina, fantasia. Todos esses traços cruzam-se, dispersam-se, recompõem-se, conforme os indivíduos, as sociedades, os momentos, aumentando a inacreditável diversidade humana... Mas todos esses traços aparecem a partir de potencialidades do homem genérico, ser complexo no sentido em que reúne traços contraditórios (Morin, 2002, p. 63-64).

É importante ressaltar que o ser humano se organiza em estruturas sociais, e aí surgem reflexões acerca do que de fato então colabora para que os humanos se acomodem perante a situação vivenciada e qual o papel da escola para contribuir com a mudança desse quadro aparente. Nesse sentido é válido conceber a educação como qualificação desse humano.

E esse reequilíbrio educacional vem cada vez mais intrigando os educadores, que procuram constantemente alternativas capazes de suprir as falhas apresentadas e reveses que auxiliem nesse novo pensar a educação.

Neste cenário é fundamental lembrar que a condição humana é marcada pela historicidade e temporalidade: é complexo ser gente. Mais do que discutir tudo isso, faz-se necessário compreender o que leva aos seres humanos a se submeterem a esse viver subordinado, sem que possam apresentar nenhuma perspectiva de melhora em sua realidade social. Algumas coisas estão marcadas como frutos naturais na vida subjetiva de cada sujeito e cada um tem sua individualidade.

A incompreensão do ser humano em/de si coloca, atualmente, em cena sua própria destruição, seja em termos planetários ou em seu viver social. Não se procura compreender como o processo de aprendizagem de uma sociedade ocorre, mesmo que sua dimensão permita entender a formação das características de uma sociedade como conjunto e, conseqüentemente, o papel individual nela.

É preocupante quando nos damos conta de que “a escola foi criada como uma máquina, com processos bem definidos, padronizados, lineares e previsíveis, projetada para produzir pessoas igualmente previsíveis e padronizadas” (FRANCO, 2016, p.4).

Entretanto, aos educadores cabe instigar a criatividade nos educandos e a descoberta do novo através do reconhecimento do outro, mesmo porque a forma a qual nossas instituições educacionais estão sendo dispostas, não mais atendem aos anseios dessa geração que está chegando, uma geração que vem dum mundo totalmente conectado e acaba sendo preparado apenas para reproduzir o que lhes for proposto, principalmente na relação educação e trabalho.

Faz-se necessário então, abrir mão de certezas, uma vez que estamos em perpétuo refazer. Diante do exposto, “o que é importante é que a relação a outrem seja o despertar e o desembragamento; que o despertar seja obrigação” (LÉVINAS, 2004, p. 156). E que tal processo de desembragamento nos permita criar perspectivas de mudanças do contexto que estamos inseridos, e conseqüentemente essas mudanças possam vir a refletir diretamente no ambiente escolar.

Isso só será possível quando o educador torne-se capaz de desamarar-se desse conjunto de regras, de darem conta de conteúdos curriculares previamente definidos, a serem seguidos em sala de aula, dos horários cronológicos, turnos, seriação e permita-se a uma nova visão de mundo, de ser humano, de modo a despertar em si o desejo² de não mais permanecer nessa situação, onde encontra-se submetido ao outro, desprendido de oportunidades, o desejo de abandonar essa situação comodista.

Na certeza de que o que torna o ser humano é a consciência que se cria, cabe-nos afinal questionar, como esta consciência se cria, quais ações e experiências de vida tornam isso possível? Será o fato de conhecer o outro suficiente? Ou seria necessário o seu entendimento, sua compreensão? E ainda assim será o outro a referência única, suficiente? E a vida, o entorno, a natureza, o mundo, a tecnologia?

² O desejo, para Lacan, está intrinsecamente ligado a uma falta que não pode ser preenchida por nenhum objeto real. Isto porque, ao tentar significar seu desejo, o sujeito o faz pela mediação da demanda, a qual introduz uma divisão entre o que é desejado, fundamentalmente, e o que se faz ouvir deste desejo na demanda. O objeto do desejo é sempre, portanto, um objeto faltoso. O que determina a circulação ou deslocamento do desejo em objetos substitutos é, justamente, a falta do objeto para sempre perdido, objeto do desejo que é, ao mesmo tempo, objeto causa do desejo, denominado por Lacan objeto a (Lacan, 1959-60; 1969-70).

Todos os parâmetros realizados pela escola deveriam estar imbricados ao indicativo de que devemos conhecer o outro, uma vez que ao conhecê-lo, passaria oportunamente conhecer o conhecer, de modo a facilitar a compreensão do que é ser gente, fazer-se gente, pois acreditamos que é através da educação ser possível pensar o ser humano como alguém em permanente construção de si.

Na medida em que o ser humano passa a conviver com diferentes demandas que não apenas as usuais ligadas ao trabalho, um mundo novo cheio de tecnologias e inovações, novas formas de vivência humana surgem, cabendo a nós discernir sobre estas, se valem a pena ou não e de que forma podem garantir sua aproximação ao Outro.

No entanto, aprendemos a partir desta interação e, esse aprender nos possibilita interagir com o conhecimento, “não estamos incentivando nada disso em nossos espaços educacionais! O que precisamos mudar? O que podemos fazer diferente para criar ambientes onde essas capacidades de criação, invenção, aprendizagem e colaboração realmente possam se expressar?” (FRANCO, 2016, p.4), de modo a sempre acrescentarmos algo, criando, inovando. E é essa interação que nos torna diferentes das demais espécies animais.

Refletindo sobre esse contexto, sobre o ponto de vista das mudanças e as transformações operadas pelas tecnologias, observa-se que estas não dão conta de suprir as limitações do ser humano na contemporaneidade, pelo contrário, contribuem com a formação de um humano individualista, materialista e incapaz de viver longe de uma sociedade consumista.

O mundo está cada vez mais conectado. Coisas que pareciam impossíveis não só com a tecnologia, mas também com a sociedade estão acontecendo. Muitos velhos modelos estão ruindo. Há mais espaço para a diversidade, a liberdade e a realização pessoal. Existe maior consciência e desejo de que as pessoas possam expressar seus talentos únicos” (FRANCO, 2016, p.4).

Levinas (2009) ressalta que entender um pouco a questão da liberdade está no fato de ser inerente a cada um a responsabilidade pelo Outro. “A passividade pura que precede a liberdade é responsabilidade. Mas a responsabilidade que não deve nada à minha liberdade é minha responsabilidade pela liberdade dos outros. Lá onde eu teria podido permanecer como espectador, eu sou responsável, em outros termos, tomo a palavra” (LÉVINAS, 2009, p. 77).

É nessa perspectiva de assumir tal responsabilidade pelo outro, que a nós seres humanos, cabe tornarmos “humanos” com o próximo, uma vez que é por meio desta vivência, no face a face da vida cotidiana, que encontra-se o valor pela alteridade³.

Tal envolvimento nos permite compreender que a verdade não suscita o humano e esta pode de fato causar prejuízos à formação. Esse, “é o momento para recuperar a dimensão do desejo de conhecer, como algo bem diferente da tradicional obrigatoriedade e conformismo receptivo [...] A esperança é transformar o aprender em um aprender capaz de manter acesa a chama da curiosidade” (STRIEDER, 2009, p.9).

Reconhecer e compreender tal realidade e produzir conhecimento com base nessa perspectiva requer analisar todos os parâmetros que contribuem com essa formação em grande escala, voltada somente ao currículo e não a formação humana. Cabendo assim ao educador analisar de que maneira pode esse intervir através da educação despertando o desejo no educando pelo novo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora educação e trabalho sejam dois caminhos que traçam objetivos muito próximos uns dos outros, apresentam dualidades estruturais cabíveis de questionamentos e reflexões.

Educação não é mercadoria. E é essa diferenciação de escola e trabalho que se deve perceber, de modo que o educador seja capaz de trabalhar com a concepção ampla do que é educação, procurando incorporar todas as dimensões educativas e valorizar a formação do ser humano num todo.

É importante rever a ideia de que o ser humano se organiza em estruturas sociais, porém o que vale é essa reflexão sobre o que leva a maioria dos seres humanos a se acomodar e qual o papel da escola perante esta realidade em que a vulgarização do viver vem ganhando força e a massificação e a formação do ser humano repetitivo cresce desenfreadamente. Nesse sentido é importante conceber a educação como qualificação do sentimento de cuidado de si.

Conquanto, para tal, é preciso que a educação eleve ao debate uma dimensão do humano, dando ênfase em como educar o ser humano a partir do outro. Uma vez que o princípio de um processo educativo é o Outro, e isso será

³ Alteridade, conforme Nadja Hermann (2006, p. 133), é um outro, do qual depende a própria identidade. O outro e o eu estão numa relação complexa em que se remetem reciprocamente. Assim, o outro não só está fora como dentro do indivíduo.

possível na medida em que a visão educativa não venha a diminuir o outro pelo olhar dele, nem ao menos pela necessidade de entendê-lo com pressuposto de auxiliá-lo em seu desenvolvimento, nem pela necessidade de obediência do outro à pretensão dele.

Portanto a construção do saber, necessita profundamente de uma relação de sensibilidade entre o *outro* e *eu*. E tal fato será possível a partir do momento em que os educadores se permitirem efetivamente em disponibilizar de maior atenção ao outro, ou seja aos seus educandos e não façam da escola uma instituição refém do mundo do trabalho e suas vicissitudes.

Isso implicaria em repensar a maneira sobre a qual os processos educativos são aplicados, esses em sua maioria desconsideram hoje, qualquer ação que venha a valorizar as potencialidades do educando, trazendo em si traços claros do sistema capitalista que acabam sendo desenvolvidas de forma taxativa e opressora.

Este pensar a educação de maneira diferenciada traria como objetivo a tratativa do reequilíbrio educacional, devolvendo o brilho ao desenvolvimento do ser humano como humano e não enquanto máquina.

Sob essa perspectiva o educando seria desenvolvido, trabalhado num contexto geral, muito além de suas habilidades e competências, ou ainda, simplesmente avaliado através de sua aprovação nas avaliações em larga escala e teria condições de refletir sobre suas próprias ações e sua relação com o mundo.

REFERÊNCIAS

- BAUDELOT, Chirstian; ESTABLET, Roger. **L'école capitaliste em France**. Paris: Maspero, 1971.
- FRANCO, M. A. Santoro; GHEDIN, Evandro. **Questões de método na construção da Pesquisa em Educação**. São Paulo: Cortez, 2016.
- FRIGOTTO, G. **Trabalho, conhecimento**, consciência e a educação do trabalhador. Impasses Teóricos e Práticos. In: GOMEZ, C. M. et al. **Trabalho e conhecimento**: dilemas na educação do trabalhador. 58ª ed., São Paulo: Cortez, 2004.
- GRAMSCI, A. Cadernos do cárcere. **Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo**. Volume 2, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- HERMANN, N. Ética, Estética e Alteridade. In: **Cultura e alteridade**: confluências.
- LACAN, J. (1959-60). **A Ética da Psicanálise**. Livro 7. Rio de Janeiro: Zahar, 1991.
- LÉVINAS, E. **O humanismo do outro homem**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- LÉVINAS, E. **Humanismo do outro homem**. Tradução Pergentino Pivato (coord.), Petrópolis: Vozes, 1993.
- NARANJO, Claudio. **Ou mudamos a educação ou o mundo vai afundar**. 2014.
- MORIN, E. **O método V: a humanidade da humanidade**. Porto Alegre: Sulina, 2002.
- PIORE, Michael, SABEL, Charles. **The second industrial divide: possibilities for prosperity**. New York: Basic books, 1984. p. 13
- SAVATER, F. **O valor de educar**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- STRIEDER, Roque. **Diretrizes para elaboração de projetos de pesquisa**. Joaçaba: Ed. Unoesc, 2009.

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E OS MERCADOS LOCAIS: DEMANDA PELO PROFISSIONAL DE LOGÍSTICA NA REGIÃO DO OESTE CATARINENSE

Illyushin ZAAK SARAIVA

Professor, Instituto Federal Catarinense – Campus Luzerna
illyushin.saraiva@luzerna.ifc.edu.br

Leonardo Rodrigues Thomaz BRIDI

Professor, Instituto Federal Catarinense – Campus Videira
leonardo.bridi@ifc-videira.edu.br

Leomar dos SANTOS

Professor, Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade de Blumenau
lleomar@furb.br

RESUMO

A mesorregião do Oeste Catarinense – responsável pelas maiores exportações brasileiras de carnes de aves e suínos – encontra dificuldades logísticas no escoamento desta produção até os portos no litoral, o que diminui a competitividade do setor no mercado internacional (GRUNOW; GALLON; BEUREN, 2006). É objetivo deste artigo interpretar o mercado de trabalho do profissional de logística no Oeste Catarinense – incluindo aspectos como a demanda por este profissional, a oferta disponível para sua capacitação, e a viabilidade para implantação de novos cursos. Resultados apontam carência oportunidades de capacitação, sugerindo a abertura do Curso Técnico em Logística na modalidade a distância, não apenas pelo baixo investimento necessário, como pela presença de Institutos Federais na região.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica; Mercado de Trabalho; Educação à Distância; Curso Técnico em Logística; Qualificação Profissional.

1. INTRODUÇÃO

Caso de destaque em estudos sobre produtividade, a mesorregião administrativa do Oeste do Estado de Santa Catarina, com população de 1.077.000 habitantes (IBGE, 2010) e área territorial de cerca de 25.515 km² (IBGE, 2015) tem apresentado crescente produção agropecuária ao longo de sua história que a coloca atualmente como um dos principais exportadores do Brasil, sendo líder estadual na produção de trigo, tomate, leite, carne suína, carne de frango e carne bovina (NC, 2014).

No que diz respeito à avicultura e suinocultura, o destaque aumenta, sendo a região responsável pelas maiores exportações de carne suína e de frango do Brasil (DENARDIN & SULZBACH, 2003).

Este fato chama atenção não apenas pelo pequeno território do Estado e da Região Oeste – cerca de 1,5% do território brasileiro – mas sobretudo pelas características da formação histórica desse setor produtivo, o da avicultura e suinocultura, ligado desde suas origens à produção familiar e à colonização europeia, sobretudo de alemães e italianos (GOULARTI FILHO, 2002).

Neste estudo, a característica mais importante trata-se das condições logísticas enfrentadas pelos produtores de carne situados na região Oeste do estado, de característica montanhosa, tanto nas operações de armazenagem e estoque das carnes de aves e suínos, quanto no transporte dessa imensa produção de carnes até o litoral ou outros pontos, para sua exportação aos mercados consumidores (GRUNOW; GALLON; BEUREN, 2006).

Destaca-se principalmente a ausência de um modal ferroviário capaz de atender à demanda (GRUNOW; GALLON; BEUREN, 2006) – sendo por isso a produção escoada majoritariamente pelo modal rodoviário, mais oneroso.

Além disso, segundo o Instituto de Logística e Supply Chain – ILOS a importância do profissional de logística na indústria brasileira cresceu substancialmente na última década, na medida em que houve grande incremento relativo dos custos de armazenagem e de estoque no montante final dos custos logísticos, com um aumento relativo da ordem de 50% em armazenagem e de 46% em estoque no período 2005 a 2013 (ILOS, 2014).

Segundo Purves (2015) a capacitação dos profissionais de logística é no Brasil deficiente em termos globais, vez que, segundo este autor, a maioria dos profissionais atuantes na área desenvolveu suas competências a partir da experiência no trabalho, sem a devida complementação de educação formal.

É objetivo do presente artigo de caráter exploratório interpretar, à luz das condições econômicas e sociais da região oeste do estado de Santa Catarina, com base em dados de instituições como o Ministério do Trabalho –MTE, o Ministério da Educação – MEC, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial de Santa Catarina – SENAI-SC, a Federação das Indústrias de Santa Catarina – FIESC, e o Instituto de Logística e Supply Chain – ILOS, dentre outros, o cenário recente do mercado de trabalho do profissional de logística em municípios da região do Oeste Catarinense, incluindo a evolução na demanda por este profissional, a oferta de cursos de formação na área, e a viabilidade de criação de cursos profissionais de logística na região.

São analisados dados dos últimos 10 anos, incluindo dados econômicos relacionados à produção da avicultura e suinocultura do Oeste Catarinense e sua exportação, e dados relacionados à expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica na região.

O texto está dividido em 6 seções, incluindo esta introdução seguida de uma breve discussão da literatura, dos aspectos metodológicos do trabalho, dos resultados e das considerações finais, além das referências.

Espera-se que este trabalho contribua modestamente com os estudos sobre o mercado de trabalho e sua necessária relação com a oferta de educação profissional e tecnológica.

2. BREVE DISCUSSÃO DA LITERATURA

Este estudo relaciona a capacitação profissional e o papel do profissional de logística com os processos produtivos da cadeia da carne do oeste catarinense, abordando temáticas e conceitos como os da avicultura e suinocultura no Brasil e em Santa Catarina, seus custos logísticos, além da demanda por profissionais capacitados na área da logística, as características da formação técnica e profissional e logística, e finalmente a oferta de cursos de formação em logística na região do Oeste Catarinense.

Estes conceitos serão abordados caso a caso de forma detalhada nas sessões a seguir.

2.1 A AVICULTURA E A SUINOCULTURA NO OESTE DO ESTADO DE SANTA CATARINA

A suinocultura e avicultura do estado de Santa Catarina são consideradas como exemplo de indústria brasileira bem sucedida. Seja pela alta produtividade, seja pelos resultados expressivos em termos absolutos, os produtores de bovinos, suínos e frango conseguiram nas últimas décadas ultrapassar a influência sobre o estado ou mesmo a Região Sul do Brasil, tornando-se importantes *players* no mercado de exportação de produtos primários (GERVÁSIO, 2013).

Nos dizeres de Denardin e Sulzbach (2003), com dados de ampla pesquisa realizada em 2001, o

[...] estado de Santa Catarina, apesar de possuir pequena área territorial, contribui significativamente com a produção agropecuária brasileira. Referente a sua produção agrícola, o Estado é o 1º produtor de maçã, o 2º produtor de fumo e cebola, o 4º produtor de trigo, o 6º produtor de milho e o 9º produtor de soja. No que tange ao setor da pecuária, destaca-se como o maior produtor nacional de suínos e o segundo produtor de carne de aves. (DENARDIN; SULZBACH, 2003, p. 1)

Segundo a Secretaria de Estado da Agricultura, a região Oeste do Estado é responsável por parte considerável desse desempenho (SC, 2013), conforme Figura 1 a seguir.

Figura 1 – Mapa dos Maiores Produtores Agrícolas de SC



Fonte: Reproduzido de NC (2014).

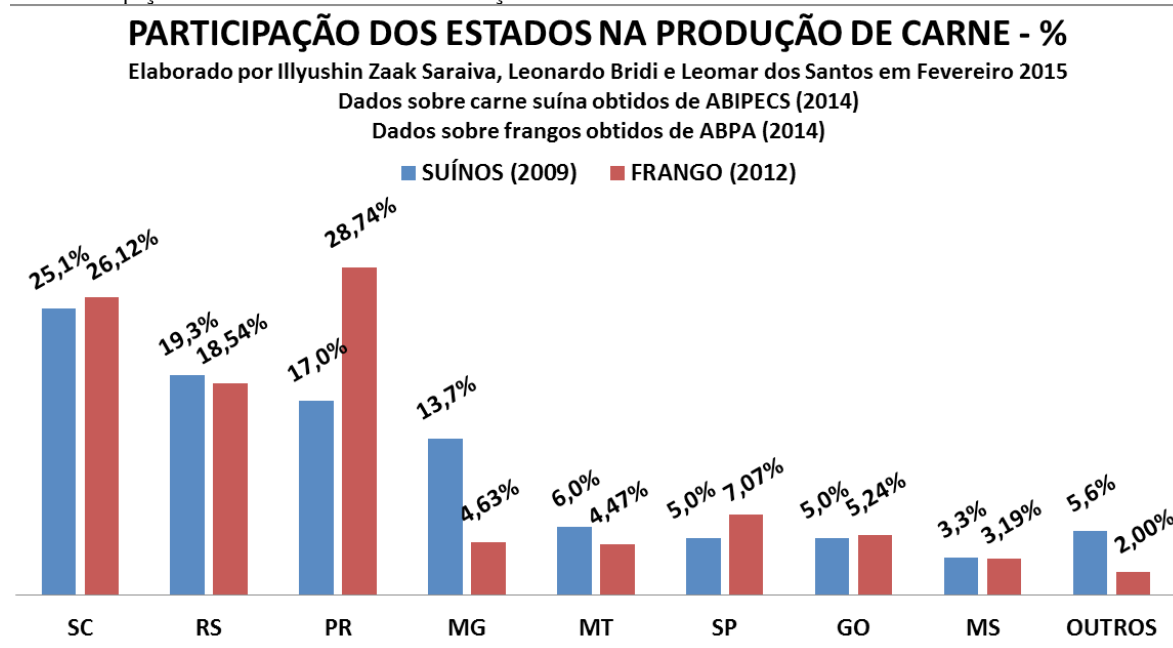
Chapécó, Concórdia e Joaçaba, municípios do Oeste Catarinense, aparecem como líderes na produção pecuária como se vê na Figura 1 acima.

2.2 PRODUÇÃO DE FRANGO E SUÍNOS NO BRASIL

Os dados da Associação Brasileira de Proteína Animal – ABPA (2014) e da Associação Brasileira da Indústria de Processamento e Exportação de Carne Suína – ABIPECS (2014), apontam para a liderança do estado de Santa Catarina na produção de carne de Frango (2º lugar) e de Suínos (1º lugar).

O gráfico da Figura 2 a seguir, elaborado especificamente para este trabalho, e que apresenta o volume de produção de carne de frangos e suínos, permite perceber-se que a posição relativa de Santa Catarina em relação aos demais estados brasileiros produtores de Frango e Suínos é de liderança.

Figura 2 – Participação de Estados Brasileiros na Produção de Suínos e Aves



Fonte: Elaborado pelos autores com informações de ABIPECS (2014) e ABPA (2014).

Destaca-se do gráfico acima a comparação do volume de produção de carne de frangos e suínos entre os estados de Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Paraná, Minas Gerais, Mato Grosso, São Paulo, Goiás, Mato Grosso do Sul (que são os principais estados atuantes no segmento de frangos e suínos) citando-se ainda o conjunto dos outros estados da federação brasileira agrupados, identificados no gráfico como “outros”.

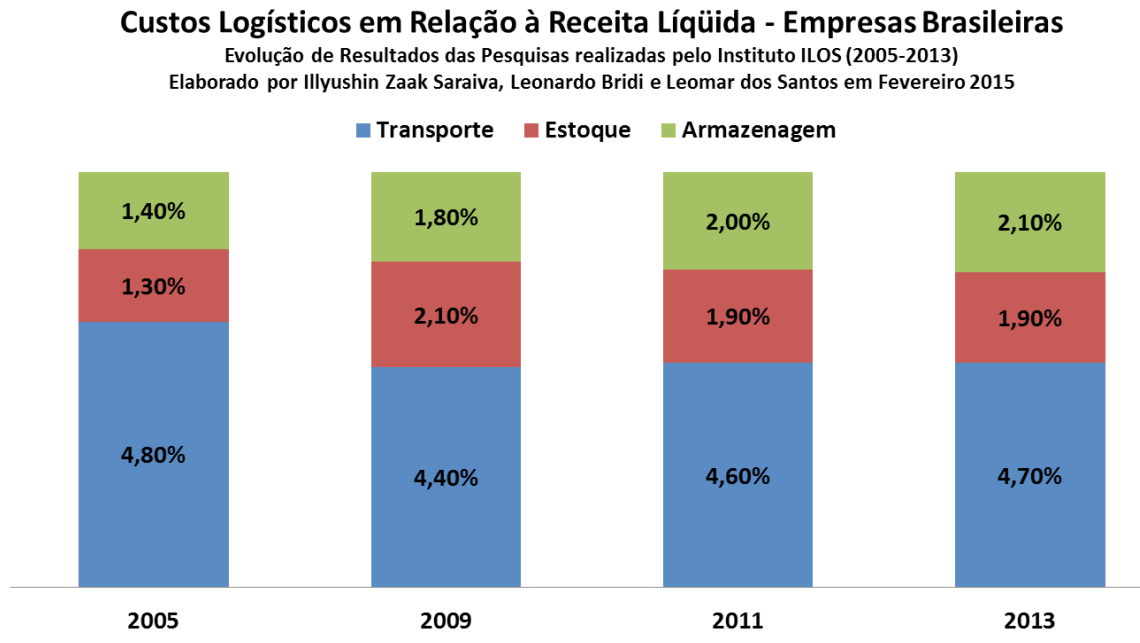
Com efeito, o gráfico permite confirmar-se as prescrições da literatura, no sentido de posicionar Santa Catarina como um dos polos da produção de frangos e suínos, e ainda, confirmar a importância desta indústria para o Estado.

2.3 OS CUSTOS LOGÍSTICOS NA INDÚSTRIA FRIGORÍFICA

O Instituto de Logística e Supply Chain (ILOS, 2014), mostra uma relativa diminuição dos custos com transporte na indústria brasileira, havendo porém uma elevação substantiva dos custos com armazenagem e estoque, em termos relativos.

Tal elevação de custos de armazenagem e estoque – visível no gráfico da Figura 3 a seguir – traz sensível aumento na importância dos profissionais de logística envolvidos nas complexas operações dessa categoria no interior das plantas produtivas da indústria frigorífica, o que tem um peso maior em regiões produtoras como o Oeste Catarinense.

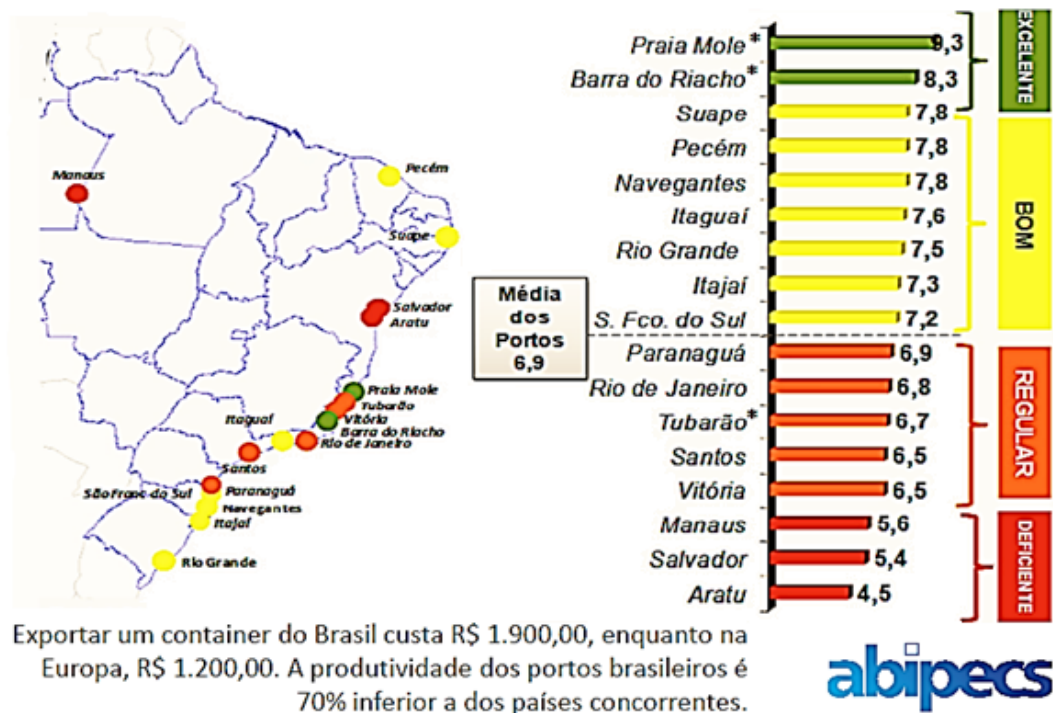
Figura 3 – Custos Logísticos em relação à Receita Líquida



Fonte: Elaborado pelos autores com informações de ILOS (2014).

No mapa esquemático da Figura 4 a seguir, reproduzido de ABIPECS (2014), são exibidos dados sobre o transporte através dos portos brasileiros exportadores de carne, considerada um outro fator logístico negativo na distribuição da produção do Oeste.

Figura 4 – Situação dos portos brasileiros exportadores de carne



Fonte: Reproduzido de ABIPECS (2014).

Os dados da Figura 4 dizem respeito à avaliação dos exportadores. Destaque para os três portos do estado de Santa Catarina, Itajaí, Navegantes e São Francisco do Sul.

Como se viu na Figura 3, contudo, embora a relativamente baixa produtividade dos portos contribua para aumentar os custos logísticos totais, o aumento principal ocorreu nos custos de armazenagem e estoques, e não no transporte.

2.4 A PRESENÇA DOS PROFISSIONAIS DE LOGÍSTICA NA INDÚSTRIA FRIGORÍFICA

A produção na indústria frigorífica catarinense de grande porte encontra-se, segundo Grunow, Gallon e Beuren (2006), organizada em função de grandes corporações como BRF (que compreende Sadia e Perdigão), Seara, Aurora, entre outras, havendo contudo, milhares de pequenos produtores envolvidos na cadeia (GOULARTI FILHO, 2002).

Tal conformação econômica vai de encontro aos resultados obtidos por Bittencourt e Campos, após pesquisa aprofundada na estrutura da indústria de transformação catarinense, de que a “[...] estrutura industrial catarinense é marcada pela presença de ampla gama de micro, pequenas e médias firmas coexistindo com grandes empresas líderes em seus segmentos industriais” (BITTENCOURT; CAMPOS, 2009, p. 34).

Dado o grande destaque destas empresas que, como se viu, constituem-se entre os maiores exportadores de carnes do continente, é evidente que atuam num mercado de alta competitividade em que a evolução tecnológica e as práticas de gestão andam a passos largos, trazendo a necessidade de uma integração refinada da cadeia logística.

Sobre a cadeia logística e sua gestão, cumpre lembrar, por exemplo, o que diz Ching (1999, p. 36): “[...] há uma corrida em andamento para a integralização da cadeia logística. Está se tornando evidente a necessidade de estender a lógica da integração para fora das fronteiras da empresa para incluir fornecedores e clientes”.

Outro autor reconhecido, Porter (1990), ao aprofundar o conceito de vantagem competitiva, lembra que o grau de integração das atividades da cadeia está diretamente associado à constituição da vantagem competitiva, reduzindo os custos e o tempo de produção.

Desta forma, a teoria descreve o que para o cenário das empresas frigoríficas do oeste catarinense já acontece na prática, com profissionais de logística atuando em todos os setores das empresas (GRUNOW; GALLON; BEUREN, 2006).

No que diz respeito à relação do profissional em logística com o conteúdo curricular dos cursos ofertados nesta área, lança-se uma dúvida sobre a atualidade ou profundidade dos conteúdos abordados, quando Corrêa (2010) sustenta que a avaliação de desempenho e do alinhamento de incentivos em redes globais de suprimentos tem papel crucial na gestão de operações logísticas sendo que, no entanto, estes são temas ainda negligenciados em grande número de empresas que atuam no segmentos de redes de suprimento.

Portanto, não somente a discussão sobre a necessidade de oferta de cursos técnicos em logística é importante, mas também, num plano mais ampliado, discutir a organização da estrutura curricular do curso que contemple de forma contínua as mudanças sempre dinâmicas existentes nas questões vinculadas as estratégias de logística (CORRÊA, 2010).

Finalmente, destaca-se Purves (2015, p. 1) analisando a conjuntura brasileira do mercado de trabalho do profissional de logística, para quem “a maioria dos profissionais da área desenvolveu sua carreira a partir de experiências proporcionadas pelo ambiente de trabalho, sem o devido complemento de educação formal”.

3. ASPECTOS METODOLÓGICOS

Este estudo sobre o cenário recente do mercado de trabalho do profissional de logística no Oeste Catarinense – incluindo a oferta de cursos de formação na área, a evolução na demanda por este profissional, e a viabilidade de criação de cursos profissionais de logística na região – e apresentado em detalhes neste texto, contou principalmente com informações coletadas das seguintes fontes:

- a) Dados Socioeconômicos dos Municípios Brasileiros 2010 – IBGE;
- b) Relação Anual de Informações Sociais – RAIS 2013 – Ministério do Trabalho;
- c) Catálogo Nacional de Cursos Técnicos 2014 – Ministério da Educação;
- d) Mapa das Escolas Técnicas Federais 2015 – Ministério da Educação;
- e) Listagem de Cursos Técnicos SENAI em Santa Catarina 2015 – FIESC;
- f) Estatísticas da produção de Frango e Suínos 2014 – ABIPECS

Devido às diferentes formatações das informações e variáveis disponíveis – sendo em alguns casos disponibilizados dados desdobrados por município, e em outros casos não – optou-se por realizar uma análise descritiva sobre os dados, sendo por isso um estudo de caráter exploratório.

São analisados especificamente os municípios de Caçador, Campos Novos, Chapecó, Concórdia, Joaçaba, Luzerna, São Miguel do Oeste, Videira, Xanxerê, pois são municípios onde há presença da indústria frigorífica e também onde há oferta de cursos técnicos, seja pela Rede SENAI-FIESC, seja pelos Institutos Federais.

A hipótese (H1) é que, embora seja confirmada a presença de profissionais de logística atuando intensivamente nesses municípios, não exista oferta de cursos regulares na área da logística.

A seguir, serão abordados os resultados da pesquisa realizada sobre os dados do Ministério do Trabalho, Ministério da Educação, SENAI-SC, FIESC e Associações de Produtores de Frango e Suínos.

4. RESULTADOS

Os principais resultados da pesquisa efetuada são expostos nas seções a seguir, abordando aspectos socioeconômicos ligados ao papel do Técnico em Logística, a descrição do Curso Técnico em Logística, além do emprego deste profissional no Oeste Catarinense e da oferta de Cursos Técnicos em Logística no Estado de Santa Catarina.

4.1 O PROFISSIONAL TÉCNICO EM LOGÍSTICA

Consulta às categorias do Cadastro Brasileiro de Ocupações – CBO 2002 do Ministério do Trabalho (MTE), demonstram verificar-se ali agrupados todos os profissionais de logística indistintamente, num grupo de famílias, aquelas de números 1416; 1424; 3421 e 3911 (BRASIL, 2010).

É interessante notar que em nenhuma das descrições de famílias ou ocupações da área logística o Ministério do Trabalho faz referência à necessidade de formação superior para o exercício das funções relacionadas à logística.

Observação também de interesse vai no sentido de que não há regulamentação da profissão pelo Conselho Federal de Engenharia e Agronomia, sendo que o Conselho Federal de Administração regulamenta apenas a profissão de Tecnólogo em Logística (BRASIL, 2010).

Aparecem contudo algumas ocupações em que há a referência à “Formação Técnica de Nível Médio” (BRASIL, 2010).

Tal fato permite inferir-se pela necessidade da oferta destes cursos onde haja carência de profissionais de logística, especialmente a partir da leitura especializada de autores já citados na seção 2.4 como Grunow, Gallon e Beuren (2006) ou Purves (2015).

Os dados são apresentados de forma categorizada conforme Quadro 1 a seguir, elaborado especialmente para este trabalho.

Quadro 1 – Famílias e Ocupações de Logística no CBO 2002 – MTE

FAMÍLIA	NOME	CBO	NOME	OUTROS TÍTULOS
1416	GERENTES DE OPERAÇÕES DE SERVIÇOS EM EMPRESA DE TRANSPORTE, DE COMUNICAÇÃO E DE LOGÍSTICA	1416-05	Gerente de operações de transportes	Agente de navio - no transporte marítimo; Encarregado de operação de porto; Gerente de frota; Gerente de operações e transportes; Gerente de tráfego; Gerente de transportes; Gerente técnico operacional de transporte; Subgerente nos transportes.
		1416-15	Gerente de logística (armazenagem e distribuição)	Gerente de armazém; Gerente de depósito; Gerente de distribuição de mercadorias; Gerente de movimentação de materiais; Gerente de recebimento e expedição de materiais.
1424	GERENTES DE SUPRIMENTOS E AFINS	1424-05	Gerente de compras	Administrador de compras; Coordenador de compras; Gerente de materiais; Gerente de planejamento de compras; Gerente-geral de compras; Gerente nacional de compras.
		1424-10	Gerente de suprimentos	-
		1424-15	Gerente de almoxarifado - Administrador de materiais	-
3421	ESPECIALISTAS EM LOGÍSTICA DE TRANSPORTES	3421-05	Analista de transporte em comércio exterior	Agente de comércio exterior; Auxiliar de exportação e importação; Transitário de cargas.
		3421-10	Operador de transporte multimodal	Analista de transporte multimodal; Programador de transporte multimodal; Técnico de operação de transporte.
		3421-15	Controlador de serviços de máquinas e veículos	Supervisor operacional dos serviços de máquinas e veículos; Técnico de operações de serviços de máquinas e veículos.
		3421-20	Afretador	Agenciador de cargas; Agente de carga; Agente de transporte; Corretor de frete.
		3421-25	Tecnólogo em logística de transporte	Analista de logística de transporte; Assistente de logística de transporte.
3911	TÉCNICOS DE PLANEJAMENTO E CONTROLE DE PRODUÇÃO	3911-15	Controlador de entrada e saída	Analista de logística (técnico de nível médio)

Fonte: Elaborado pelos autores com dados de Brasil (2010).

4.2 O CURSO TÉCNICO EM LOGÍSTICA

Consulta ao Catálogo Nacional de Cursos Técnicos 2014 do Ministério da Educação MEC – documento instituído pelo Parecer CNE/CEB Nº 11/2008 – mostra que o Curso Técnico em Logística está inserido no Catálogo no Eixo Tecnológico intitulado de “Gestão e Negócios”.

Formação relativamente nova nas ofertas da Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, 2014), o Profissional Técnico em Logística tem suas atribuições funcionais assim definidas pelo Ministério da Educação:

Aplica os principais procedimentos de transporte, armazenamento e logística. Executa e agenda programa de manutenção de máquinas e equipamentos, compras, recebimento, armazenagem, movimentação, expedição e distribuição de materiais e produtos. Colabora na gestão de estoques. Presta atendimento aos clientes. Implementa os procedimentos de qualidade, segurança e higiene do trabalho no sistema logístico. (BRASIL, 2014a, p. 53)

A carga horária mínima deste curso técnico de nível médio foi definida pelo MEC como de 800 horas, podendo ser complementada com período de estágio profissional.

O ministério da Educação apresenta como infraestrutura mínima requerida para a oferta deste curso os seguintes requisitos: “Biblioteca e videoteca com acervo específico e atualizado. Laboratório de informática com programas específicos” (BRASIL, 2014a, p. 53), o que, comparativamente a outros cursos técnicos representa a mais simples e menos onerosa infraestrutura requerida (BRASIL, 2014a).

Este curso pode ainda ser ofertado nas modalidades Integrada (quando o aluno cursa o ensino médio e o curso técnico conjuntamente na mesma instituição), Concomitante (quando o aluno cursa o ensino médio em uma escola da rede pública ou privada e cursa ao mesmo tempo o curso técnico em uma instituição de educação tecnológica) ou ainda Subsequente (quando o aluno já finalizou o ensino médio e cursa apenas as disciplinas do currículo tecnológico) sendo que esta última também pode ser oferecida a distância (BRASIL, 2014a).

Constata-se aqui a relativa facilidade de implantação do Curso Técnico em Logística em escolas técnicas já existentes, devido à pequena infraestrutura necessária (biblioteca e laboratório de informática).

4.3 O MERCADO DE TRABALHO DO PROFISSIONAL DE LOGÍSTICA EM SANTA CATARINA

Os dados da Relação Anual de Informações Sociais – RAIS 2013 disponíveis no website do Ministério do Trabalho permitem perceber a importância relativa da indústria de processamento de carnes na contratação do profissional de logística, conforme Tabela 1.

Tabela 1 - Quantidade de Profissionais em Logística por Município em SC		
(CBO 2002 Subgrupo TECNICOS EM TRANSPORTES “LOGÍSTICA” em 2013)		
MUNICÍPIO		PROFISSIONAIS DE LOGÍSTICA EMPREGADOS (BRASIL, 2014b) ^{1,2}
1º	SC-ITAJAÍ	1.161
2º	SC-JOINVILLE	816
3º	SC-FLORIANÓPOLIS	551
4º	SC-CHAPECÓ	243
5º	SC-NAVEGANTES	233
6º	SC-BLUMENAU	225
7º	SC-SÃO JOSÉ	184
8º	SC-MAFRA	183
9º	SC-SÃO FRANCISCO DO SUL	182
10º	SC-CRICIÚMA	145
Obs.: 1. Esta tabela considera os profissionais em logística com vínculo empregatício ativo em 31/12/2013.		
Obs.: 2. Este levantamento foi realizado em 2015, no entanto, somente estão disponíveis dados de 2013.		
Fonte: Dados compilados pelos autores com base em BRASIL, (2014b).		

Como se percebe na Tabela 1, os únicos municípios a superar Chapecó na contratação de profissionais de logística são justamente (1) Itajaí, onde está localizado o maior porto do Estado (IBGE, 2010), (2) Joinville, município mais populoso e também o maior centro industrial do estado de Santa Catarina (IBGE, 2010), e (3) Florianópolis, capital do estado e que conta com uma vasta gama de empresas do setor produtivo e de serviços, além de um dos líderes brasileiros em turismo (IBGE, 2010).

Observe-se também que cidades maiores e mais industrializadas como Blumenau e Criciúma (IBGE, 2010) aparecem atrás de Chapecó na listagem.

Considera-se assim preliminarmente válida a primeira assertiva da Hipótese H1 exposta na seção referente à metodologia, ou seja, confirma-se haver demanda substancial de profissionais de logística na região analisada.

4.4 OFERTA DE CURSOS TÉCNICOS NA MESORREGIÃO DO OESTE CATARINENSE

A partir dos dados de 2015 do Ministério da Educação –MEC (BRASIL, 2015), do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI-SC (SENAI, 2015) e da Federação das Indústrias de Santa Catarina –FIESC (FIESC, 2015), compôs-se a Quadro 2 a seguir.

Quadro 2 – Cursos técnicos da Rede Federal e do SENAI no oeste de SC, por município							
MUNICÍPIO	ÓRGÃO	CURSOS TÉCNICOS DISPONÍVEIS NAS MODALIDADES INTEGRAL, CONCOMITANTE E SUBSEQUENTE, EM CARÁTER PERMANENTE					
CAÇADOR	SENAI	Eletrotécnica	Mecânica				
	INST. FEDERAL	Administração	Informática	Plásticos			
CAMPOS NOVOS	SENAI	Manutenção Informática	Eletrotécnica				
CHAPECÓ	SENAI	Eletrotécnica	Seg. Trabalho	Química	Eletromecânica		
	INST. FEDERAL	Informática					
CONCÓRDIA	SENAI	Eletrotécnica	Seg. Trabalho	Mecânica	Manutenção Informática	Edificações	Automação
	INST. FEDERAL	Agropecuária	Alimentos	Informática			
JOAÇABA	SENAI	Seg. Trabalho	Mecânica				
LUZERNA	SENAI	Eletrotécnica	Manutenção Informática	Informática	Eletrônica	Automação	
	INST. FEDERAL	Mecânica	Automação	Seg. Trabalho			
S. MIGUEL	SENAI	Eletrotécnica	Eletromecânica	Redes Comput.			
	INST. FEDERAL	Agroindústria	Agropecuária				
VIDEIRA	SENAI	Eletrotécnica	Mecânica				
	INST. FEDERAL	Agropecuária	Eletroeletrônica	Eletrônica	Eletrotécnica	Informática	Seg. Trabalho
XANXERÊ	SENAI	Eletromecânica	Seg. Trabalho	Mecânica	Manutenção Informática		
	INST. FEDERAL	Fabricação Mecânica	Mecânica				

Fonte: Brasil (2015), SENAI-SC (2015) e FIESC (2015), elaborado pelos autores.

O caráter analítico do Quadro 3 foi formatado para permitir visualizar-se a oferta de cursos profissionais de nível técnico em municípios pré-selecionados do Oeste Catarinense.

O Quadro 3 permite inferir-se que já há no Oeste Catarinense uma infraestrutura educacional instalada e em quantidade suficiente para atender à demanda por profissionais de logística – mostrada na Tabela 1 do item 4.3 acima – devido à relativa facilidade de instalação do Curso Técnico de Logística na modalidade à distância em campi já existentes, conforme citado no item 4.2 deste artigo.

Contudo, não existe uma única escola que ofereça de forma regular o Curso Técnico em Logística, o objeto deste trabalho.

A análise dos resultados expostos no Quadro 3 permite assim confirmar-se preliminarmente a segunda parte da hipótese inicial H1, ou seja, há uma rede de Instituições que oferecem cursos técnicos na região oeste do Estado, e embora haja na mesma região uma demanda permanente por profissionais de logística (seção 4.3 acima), não há na região oferta de Curso Técnico regular de logística no Oeste Catarinense que possibilite a qualificação de profissionais com esta formação.

4.5 ANÁLISE DOS RESULTADOS

São analisados aqui os resultados descritos acima, fruto da pesquisa empreendida no 1º semestre de 2015 sobre dados dos Ministérios da Educação e do Trabalho, do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial e da Federação das Indústrias do Estado de Santa Catarina.

Os resultados expressos nas seções 4.1, 4.2, 4.3 e 4.4 permitiram inferir-se preliminarmente que

- (seção 4.1) há de acordo com a análise dos dados do Ministério do Trabalho a necessidade real da oferta de cursos Técnicos em Logística onde haja carência destes profissionais (Quadro 1);
- (seção 4.2) há de acordo com a análise dos dados do Ministério da Educação uma relativa facilidade na implantação do curso Técnico em Logística em escolas técnicas já existentes, devido à pequena infraestrutura necessária (biblioteca e laboratório de informática);
- (seção 4.3) há de acordo com os dados do Ministério do Trabalho demanda substancial de profissionais de logística na região analisada (Tabela 1); e
- (seção 4.4) embora haja na região Oeste de Santa Catarina uma rede organizada e bem distribuída de escolas técnicas, com campi de Institutos Federais em sete cidades e campi do Senai-FIESC em nove cidades, com cerca de três mil e quinhentos alunos, não há oferta de Curso Técnico regular de logística no Oeste Catarinense que possibilite a qualificação de profissionais com esta formação (Quadro 2).
- A seguir, apresentam-se as considerações finais.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo principal interpretar, à luz das condições econômicas e sociais da região oeste do estado de Santa Catarina, o cenário atual do mercado de trabalho do profissional de logística no Oeste Catarinense, incluindo a evolução na demanda por este profissional, a oferta de cursos de formação na área, e a viabilidade de criação de cursos profissionais de logística na região.

Inicialmente foi realizada uma revisão da literatura especializada, abordando especialmente as temáticas (1) avicultura e suinocultura no Oeste de Santa Catarina; (2) a produção de frango e suínos em 2014; (3) os custos logísticos na indústria frigorífica; e (4) a presença dos profissionais de logística na indústria frigorífica.

Foram em seguida analisados dados dos últimos 10 anos, incluindo dados econômicos relacionados à produção da avicultura e suinocultura do Oeste Catarinense e sua exportação, dados referentes à presença do profissional Técnico em Logística no estado e à oferta de Cursos Técnicos em Logística em caráter permanente na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e na Rede do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial na região Oeste.

Os resultados demonstram que o profissional de logística apresenta como necessária e recomendável uma formação prévia na área, e que o curso técnico em logística é alternativa viável e entre as mais baratas para suprir esta necessidade, demandando apenas escola com biblioteca e computadores.

Os dados também indicam haver na região do Oeste Catarinense uma demanda considerável pelo profissional de logística, e principalmente, confirmam a ausência da oferta de cursos de formação de nível técnico em logística na região.

Desta forma, uma análise dos resultados acima explicitados, à luz de autores como Ching (1999), Porter (1990), Grunow, Gallon e Beuren (2006), Corrêa (2010) e Purves (2015), permite inferir-se preliminarmente pela confirmação da hipótese inicial H1, ou seja, a de que há uma demanda real de Cursos Profissionais de Logística na região Oeste de Santa Catarina que não é suprida por escolas locais, sendo os profissionais em sua maioria formados na prática profissional ou recrutados em outras regiões.

Após a interpretação do cenário descrito acima, recomenda-se a alternativa da abertura de Cursos Técnicos em Logística na região, na modalidade a distância, pelo pequeno valor de investimento requerido nesta modalidade, preferencialmente nos campi dos Institutos Federais localizados nas cidades analisadas, o que infere-se plenamente justificável do ponto de vista socioeconômico.

Crê-se que através da aplicação desta iniciativa em campi dos Institutos Federais de forma articulada com as empresas, visando qualificar-se também os profissionais já atuantes além de jovens ingressantes no mercado de trabalho, seja possível melhorar a eficiência operacional das operações de armazenagem e estoque nas fábricas frigoríficas do Oeste Catarinense, produzindo assim um acréscimo na economia regional com um provável decréscimo relativo dos custos presentes nestas operações.

Espera-se que este trabalho contribua com o estágio atual dos estudos sobre aumento da produtividade e, mais concentradamente, no desenvolvimento de novas iniciativas para qualificação da mão de obra dos profissionais de logística para atuar nas indústrias do Brasil.

Sugere-se ao estudo a realização de análises similares, em outras regiões produtoras de carne de porco e frango, além de análises em indústrias de outros ramos, propiciando em termos práticos a melhoria dos processos produtivos, e em termos científicos, a compilação de dados futuros que venham, quiçá, a permitir a formatação de um banco de dados de base estadual ou nacional.

6. REFERÊNCIAS

- ABIPECS. Relatório para a Audiência Pública no Senado Federal. 2014. Disponível em: <http://www.senado.leg.br/comissoes/CRA/AP/AP20120712_Pedro_Neto.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2015.
- ABPA. Estatísticas da Produção e Exportação de Carne de Frango. 2014. Disponível em: <http://www.ubabef.com.br/estatisticas/frango/consumo_per_capita>. Acesso em: 27 jan. 2015.
- BITTENCOURT, P. F.; CAMPOS, R. R. Diversificação de Estruturas Industriais Localizadas: um estudo de caso para o Estado de Santa Catarina. *Revista de Economia*, v. 35, n. 2 (ano 33), p. 33-59, maio/ago. 2009. Editora UFPR.
- BRASIL. Ministério da Educação. A Rede Federal por Estado: Mapa da Rede Federal. fev. 2015. Disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=183&Itemid=75>. Acesso em: 05 fev. 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. Brasília, 2014.
- BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. Classificação Brasileira de Ocupações. 3.ed. Brasília: Imprensa Nacional. 2010.v. 1: Códigos, Títulos e Descrições.
- BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. Relação Anual de Informações Sociais – RAIS – 2013. 2014. Disponível em: <<http://portal.mte.gov.br/rais/2013.htm>>. Acesso em 27 jan. 2015.
- CHING, H. Y. Gestão de estoques na cadeia de logística integrada. São Paulo: Atlas, 1999.
- CORRÊA, H. L. Gestão de redes de suprimentos: integrando cadeias de suprimentos. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- DENARDIN, V. F.; SULZBACH, M. T. A Agropecuária no Oeste Catarinense - SC: é possível ser sustentável?. In: Encontro da Sociedade Brasileira de Economia Ecológica, 5. 2003. Anais... Disponível em: <http://www.ecoeco.org.br/conteudo/publicacoes/encontros/v_en/Mesa4/5.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2015.
- FIESC. Cursos SENAI 2015. Cursos Técnicos. Disponível em: <<http://www.fiescnet.com.br/cursos2015/index.php?page=cursostecnicos>>. Acesso em: 13 fev. 2015.
- FÜRSTENAU, V. Exportações de carne: um segmento extremamente dinâmico no Brasil. In: Indicadores Econômicos FEE, 2007. Disponível em: <<http://revistas.fee.tche.br/index.php/indicadores/article/viewFile/1522/1890>>. Acesso em: 27 jan. 2015.
- GERVÁSIO, E. W. Suinocultura: Análise da Conjuntura Agropecuária. fev. 2013. SEAB – Secretaria de Estado da Agricultura e do Abastecimento; DERAL - Departamento de Economia Rural, 2013. Disponível em <http://www.agricultura.pr.gov.br/arquivos/File/deral/Prognosticos/SuinoCultura_2012_2013.pdf>. Acesso em 27 jan. 2015.
- GOULARTI FILHO, A. A formação econômica de Santa Catarina. *Ensaios FEE, Porto Alegre*, v. 23, n. 2, p. 977-1007, 2002. Disponível em: <<http://revistas.fee.tche.br/index.php/ensaios/article/viewFile/2049/2431>>. Acesso em: 27 jan. 2015.
- GRUNOW, A; GALLON, A. V.; BEUREN, I. M. Gestão da logística de produção e industrialização de aves: o caso da Seara Alimentos S.A. *Enfoque, Reflexão Contábil*, v. 25,n.1, p. 37-47, jan.-abr. 2006.
- IBGE. Atlas do Censo Demográfico 2010. Disponível em: <<http://censo2010.ibge.gov.br/apps/atlas/>>. Acesso em: 29 jul. 2015.

IBGE. Cidades. 2015. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/index.php>>. Acesso em: 08 fev. 2015.

ILOS. Panorama ILOS Custos Logísticos no Brasil 2014. 2014. Disponível em <<http://www.ilos.com.br>>. Acesso em 28 jan. 2015.

JEZINE, Edineide. As Práticas Curriculares e a Extensão Universitária. In: Anais do 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária. Belo Horizonte – 12 a 15 de setembro de 2004. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/congrext/Gestao/Gestao12.pdf>>. Acesso em 10 ago 2015.

NC. Programa RIC Rural estreia neste domingo na RICTV Record.08 mar. 2014. Disponível em: <<http://ndonline.com.br/florianopolis/noticias/149314-programa-ric-rural-estreia-neste-domingo-na-rictv-record.html>>. Acesso em: 27 jan. 2015.

PORTER, M. E. Vantagem Competitiva: Criando e sustentando um desempenho superior. Rio de Janeiro: Campus, 1990.

PURVES, F. Capacitação profissional para a logística. Belo Horizonte: IETEC, 2015. Disponível em: <http://www.techoje.com.br/site/techoje/categoria/impressao_artigo/607>. Acesso em: 29 jul. 2015.

SC. Secretaria de Estado de Desenvolvimento Econômico. Oficializada a parceria histórica entre SC e Japão para exportação de carne suína. 28 jun. 2013. Disponível em: <<http://www.sc.gov.br/index.php/mais-sobre-desenvolvimento-economico/684-oficializada-a-parceria-historica-entre-sc-e-japao-para-exportacao-de-carne-suina>>. Acesso em: 27 jan. 2015.

SENAI-SC. Lista de Cursos: Qualificação/Aperfeiçoamento. 2015. Disponível em <<http://www.sc.senai.br/siteinstitucional/servicos/curso/lista?modalidade=1>>. Acesso em: 29 jul. 2015.

A ESCOLA EM GRAMSCI E A CONSTRUÇÃO DA CONTRA-HEGEMONIA

Jociani Fatima Alves Pinheiro (UNOESC)
jopinheiro.pjr@gmail.com
Educação, trabalho e sociedade
Categoria: Comunicação Oral

RESUMO

O artigo trata da contextualização de alguns conceitos formulados por Antônio Gramsci. É um diálogo entre escola unitária, hegemonia e contra-hegemonia, dentro de uma perspectiva revolucionária de superação do sistema capitalista e construção do socialismo. Trata-se de uma abordagem a partir da educação como instrumento na construção da cultura do proletariado, bem como a importância dos intelectuais orgânicos. Conclui-se que as ideias de Gramsci para os movimentos revolucionários são imprescindíveis, e que a educação precisa se apropriar de todos seus conceitos para ser capaz de contribuir na construção da contra-hegemonia.

Palavras-chaves: Escola unitária; hegemonia; contra-hegemonia; educação.

1 INTRODUÇÃO

O líder intelectual Antonio Gramsci nasceu em 1891, numa família pobre. Foi uma das figuras centrais do Partido Socialista italiano e um dos fundadores do Partido Comunista (PCI), teve uma vida militante intensa com especial interesse às classes subalternas e pela teoria marxista. Esteve concretamente ligado ao movimento proletário de massa, e a partir de Marx fundamentou sua concepção de estado e uma estratégia política para derrubada desta estrutura, propondo, assim, teórica e militantemente a construção do socialismo.

Gramsci incorporou categorias marxistas para tratar da sociedade civil e, para explicar toda a superestrutura, adentrou profundamente no debate desse conceito. O interesse pela educação avançou na medida que foi compreendendo o sistema capitalista. No Brasil exerceu grande influência sobre intelectuais da educação.

Gramsci argumenta que a relação entre classe dominante e dominados ocorre com toda força através dos aparelhos hegemônicos, estes ligados à sociedade política — compreendidos pelas estruturas de repressão e violência (aparatos de força militar, polícia, ordenamento jurídico, burocracia administrativa) — e à sociedade civil, representada por instituições que são responsáveis pela disseminação das ideologias (escolas, igrejas, partidos políticos, sindicatos, família, mídias) (PORTELLI, 2002).

Neste trabalho tentaremos contextualizar alguns conceitos de Gramsci a partir de pesquisa bibliográfica, bem como traremos ao debate a necessidade da transformação social através da revolução socialista defendida por Gramsci.

2 ALGUNS CONCEITOS GRAMSCIANOS

Gramsci detalhou características do funcionamento do sistema capitalista, escreveu de forma contundente sobre a superestrutura formada pela sociedade civil, que compreende todo o conjunto das relações materiais, relação ideológico-cultural, vida espiritual e intelectual. Tanto para Marx como para Gramsci, a sociedade civil é o mecanismo de compreensão do desenvolvimento capitalista, porém, para Marx, sociedade civil é a estrutura (relação na produção), ao passo que Gramsci “elevou o conceito de superestrutura, quando considerou as relações ideológicas e culturais mais importantes do que as relações de produção” (NASCIMENTO E SBARDELOTTO, 1997, p. 278).

Este talvez seja o principal ponto de divergência entre Marx e Gramsci, o primeiro explica as relações capitalistas do ponto de vista econômico e de produção, o segundo estabelece uma relação dialética entre estrutura e superestrutura considerando “fenômenos superestruturais necessários à estrutura”.

Para Marx e Gramsci, a sociedade civil é o fator chave na compreensão do desenvolvimento capitalista, mas para Marx a sociedade civil é estrutura (relações na produção). Para Gramsci, ao contrário, ela é superestrutura, que representa o fator ativo e positivo no desenvolvimento histórico; é o complexo das relações ideológicas e culturais, a vida espiritual e intelectual, e a expressão política dessas relações torna-se o centro da análise, e não a estrutura. (CARNOY, 1988, p. 93).

A noção de hegemonia tratada por Marx e Engels em “A Ideologia Alemã” também foi absorvida por Gramsci, este conceito passa a ser alicerçador de seus debates e escritos teóricos.

Percebendo que a classe dominante já não precisava somente do poder coercitivo do Estado burguês, e nem somente do poder econômico para manter a direção, Gramsci segue na compressão do funcionamento do Estado capitalista e coloca o conceito de hegemonia em destaque na ciência política. Em síntese Gramsci esclarece:

O critério metodológico sobre o qual deve se basear o próprio exame é esse: a supremacia de um grupo social se manifesta de dois modos, como “domínio” e como “direção intelectual e moral”. Um grupo social domina os grupos adversários, que visa a “liquidar” ou a submeter inclusive com força armada, e dirige grupos afins e aliados. Um grupo social pode e, aliás, deve ser dirigente já antes de conquistar o poder governamental (esta é uma das condições principais para a própria conquista do poder); depois, quando exerce o poder e mesmo se o mantém fortemente nas mãos, torna-se dominante mas deve continuar a ser também “dirigente” (2002, C19, p. 62-63).

O poder hegemônico atravessado e consolidado pela superestrutura mantém a divisão de classes no campo material e imaterial, reforçando os blocos de dominação e poder. O Estado consegue manter a ordem usando a repressão quando necessário, mas são os aparelhos hegemônicos que tem maior eficácia segundo Gramsci, e que levam a classe trabalhadora a se manter calada e obediente ao poder estabelecido. Nessa lógica, Gramsci argumenta que “a força verdadeira do sistema não reside na violência da classe dominante ou no poder coercitivo do seu aparelho de Estado, mas na aceitação por parte dos dominados de uma concepção de mundo que pertence aos seus dominadores”. (FIORI, 1970, pg. 238)

Segundo Carnoy (1988) o conceito gramsciano de hegemonia explica-se por dois processos: o primeiro é que a classe dominante exerce o controle sobre outras frações aliadas da classe dominante, através da liderança moral e intelectual. Os dirigentes articulam interesses comuns dentro de um princípio hegemônico; e o segundo ocorre na relação entre as classes dominantes e subalternas. A classe burguesa usa a sua liderança política, moral e intelectual para impelir seus interesses como universal, fazendo com que as classes subalternas não só aceitem o domínio como natural, mas reproduzam discursos e identifiquem-se com a cultura e valores burgueses.

Gramsci destaca que a hegemonia é dinâmica, movimenta-se conforme há necessidade. As instituições que constituem o aparelho hegemônico somente tem sentido diante da luta de classe, onde a classe dominante sente a necessidade de usar tais aparelhos para manter-se no poder. Dore (2006) diz que esse processo conflitante de convencimento e consenso entre as classes e que Gramsci chamou de “luta pela hegemonia”, também pode criar capacidades de organização das classes subalternas para a conquista da hegemonia.

As crises podem ocorrer por entre muitos cenários, especialmente durante a crise do próprio sistema capitalista, onde forças de repressão são usadas para manter a ordem diante de graves problemas econômicos e atos impopulares, porém Gramsci defendeu que a disputa na arena da consciência seria um dos fatores principais.

Se a classe dominante perdeu seu consenso, isto é, não é ‘dirigente’, mas apenas ‘dominante’, exercendo apenas a força coercitiva, isto significa exatamente que as grandes massas se separam de suas ideologias tradicionais e não mais crêm no que costumavam crer anteriormente, etc. A crise consiste em que o velho está morrendo e o novo não pode nascer. (1971 apud CARNOY 1988, pg. 106)

Se a classe trabalhadora perde suas referências, outros elementos da burocracia podem surgir, e segundo Gramsci este pode ser um elemento para a desintegração do capitalismo e portanto fomentar a “crise de estado”, que representa “a crise da capacidade burguesa para dominar indiretamente através do aparelho ideológico do Estado”. Porém, como o Estado não representa sozinho a hegemonia burguesa, controlar o Estado seria insuficiente para garantir a construção do que Gramsci chamou de “guerra de posição” (CARNOY, 1988, pg. 107).

As forças hegemônicas do capitalismo, ao mesmo tempo em que controlam a vida e a ordem conforme seus interesses, podem impulsionar atos revolucionários, dentro do conceito de “guerra de posição”. Mas para que isso ocorra as classes subalternas deveriam avançar na consciência de classe e, assim, potencializar ações revolucionárias e contribuir num processo de tomada do Estado — que não seria a única forma de chegar ao poder, até porque como marxista, Gramsci entende que para construir a contra-hegemonia, é preciso também tomar todos os aparelhos hegemônicos.

Segundo Carnoy, (1988 apud NASCIMENTO, 1997, p. 280), o processo descrito por Gramsci deveria se dar da seguinte forma:

1. cada país deve desenvolver uma estratégia de implantação do socialismo em detrimento de estratégias de ordem mundial; 2. organizar a classe trabalhadora, desenvolver instituições e uma cultura proletária que funcionasse como contra-hegemonia, ou seja, confrontar a hegemonia burguesa com uma hegemonia proletária; 3. estabelecer uma constante luta pela consciência da classe proletária; 4. relacionar o partido revolucionário à classe trabalhadora como um todo.

Para Gramsci, o avanço da consciência das massas ocorreria com a contribuição dos intelectuais da própria classe trabalhadora, os quais chamou de “intelectuais orgânicos”. Gentes que a partir de processos educativos dos partidos de massa ou de vanguarda seriam capazes de defender a transformação da sociedade classista através da revolução da classe trabalhadora. Eles estariam nas fábricas ou no campo e seriam educadores e dirigentes de massa, ao mesmo tempo em que estariam na militância de base.

A classe dominante historicamente tenta cooptar e corromper intelectuais das classes subalternas para incorporar aos seus partidos. Nesta perspectiva, Gramsci diz que a mesma estratégia deve ser construída pela classe trabalhadora e pelos partidos revolucionários, trazer para o debate e para a luta proletária antigos intelectuais burgueses descontentes, pensadores capazes de transcender seus interesses de classe (CARNOY, 1988, p. 115).

Em cada mulher e homem existe a capacidade intelectual e filosófica, esta era a percepção de Gramsci quanto aos seres humanos. Esse pensar a partir das bases torna-se uma das principais estratégias defendidas por ele, e é a partir desse ponto de vista ligado aos processos educativos dos partidos revolucionários na construção intelectual e de uma cultura proletária, que ele dá sequência aos seus debates e à preocupação com a educação e, portanto, com a escola.

3 ESCOLA DE GRAMSCI

A dimensão ideológica é inerente à correlação de força e ao poder no sistema capitalista. A classe dominante, usando dos aparelhos hegemônicos, garante a manutenção do consenso entre as classes e, portanto, o controle econômico e social, validando o modo de vida capitalista a partir da concepção de mundo da burguesia.

A lógica burguesa de visão de mundo, construída pela hegemonia, tem grande aporte da educação. Para Gramsci ela é uma das ferramentas intelectuais imprescindíveis para a cultura e ideologia. Portanto, Gramsci entende que a educação pode ser também instrumento na formulação da contra-hegemonia. Segundo ele, é no campo da cultura que a hegemonia se compõe como um longo processo histórico e, portanto, defende a construção da cultura popular, com outros valores, outras relações sociais, outras normas, e este processo superaria a sociedade classista, e na arena da consciência reconstruiria uma nova visão de seres humanos e de mundo (esta tarefa estaria centrada nos processos educativos dos partidos de massa e também na escola).

A construção da cultura do proletariado está ligada à unidade das classes subalternas, que no processo educativo avança na consciência de classe e, coletivamente, organiza-se para a transformação social através da revolução socialista. Nesse sentido, Gramsci se manifesta:

É através da crítica à civilização capitalista que se forma ou se está formando a consciência unitária do proletariado: e crítica quer dizer cultura, e não evolução espontânea e natural. Crítica quer dizer precisamente aquela consciência do eu que Novalis definia como meta da cultura. Um eu que se opõe aos outros, que se diferencia, e que tendo criado para si mesmo uma finalidade, julga os fatos e os eventos não só em si e para si, mas também como valores de propulsão ou de repulsão. Conhecer a si mesmo significa ser si mesmo, ser o senhor de si mesmo, diferenciar-se, elevar-se acima do caos, ser um elemento de ordem, mas da própria ordem e da própria disciplina diante de um ideal. E isso não poderá ser obtido se também não se conhecem os outros, a história deles, a sucessão dos esforços que fizeram para ser o que são, para criar a civilização que criaram e que nós queremos substituir pela nossa (GRAMSCI, 2004, p. 60).

Por dentro do contexto educacional na Itália no final do século XIX, Gramsci contribui para o debate de uma escola que seria dever do Estado, com características bem definidas por ele como “escola comum, única e desinteressada”, que tinha em sua matriz o compromisso com a formação de seres humanos autônomos, livres e protagonistas de sua história.

Segundo Nascimento e Sbardelotto (1997, p.281), esse debate concernente à “escola unitária” vinha para contrapor o sistema de ensino italiano e também a proposta reformista de Giovanni Gentile, que propunha a divisão entre a escola clássica e a escola profissional. A escola clássica destinava-se às classes dominantes e intelectuais, que estavam designadas a comandar, dominar e governar, enquanto a escola profissional se destinava para as classes subal-

ternas, assalariadas, submissas e exploradas pelo capital. Gramsci dizia que esse sistema educacional “não só é destinado a perpetuar as diferenças sociais, como ainda a cristalizá-las em formas chinesas” (GRAMSCI, 2001, P49).

A tarefa da educação na construção de uma nova cultura proletária estava bem pautada na proposta gramsciana de “escola comum” — que fosse para todos e todas com acesso e oportunidades iguais —, “escola única” — sem a hierarquia criada pelas classes sociais — e que pudesse preparar os jovens em todos os níveis de ensino, de maneira igual com as mesmas oportunidades profissionais, bem como com a “escola desinteressada” — onde educadores e educandos pudessem juntos absorver e assimilar o processo histórico e cultural que deu origem à sociedade e ao mundo que cada um estava inserido.

Se a educação tem condições de contribuir na construção da unidade da classe trabalhadora e está na vanguarda da contra-hegemonia cultural, então a escola é um território a ser ocupado pelo proletariado. Para Gramsci, esse é um espaço singular de conhecimentos sistematizados, que a classe trabalhadora deve se apoderar, sem que haja rebaixamento de conteúdos ou currículos, e deve ser pública, sem divisões de classe ou castas. Segundo Silva (2010, p. 200), a educação nesse processo deve “implementar todo o rigor e toda a complexidade de conteúdos e saberes acumulados pela humanidade”.

Nas palavras de Drabach (2016, p.07) “a escola única, deveria conjugar a formação humanista e formação para o trabalho e nas condições favoráveis para que todos os sujeitos possam adquirir a maturidade e disciplina necessário para a criação intelectual”. Esse conceito nos aponta o trabalho como princípio formativo, e do ponto de vista marxiano, trabalho como condição da existência do ser humano.

Para Marx, o trabalho é a dimensão da criação da vida, o ser humano constrói de forma consciente sua realidade individual e coletiva, criando novas relações de gênero e com a natureza, e são essas relações “mediadas pelo trabalho, que o ser humano constrói sociedades, reconfigura a história e, simultaneamente, molda a sua essência”. (OLIVEIRA, 2016, pg. 75)

No modo de produção capitalista, a divisão das forças produtivas distinguem bem a finalidade do trabalho, ele já não é parte da vida do ser humano livre e criativo, passa a ser instrumento da propriedade privada que separa trabalho e capital, a relação entre dominado e dominador a partir do emprego assalariado, e por isso Gramsci criticava e negava a escola profissionalizante que nada mais era do a “escola do emprego”.

O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário, por isso, irá se refletir em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes novo conteúdo (GRAMSCI, 2014b, C12, p. 40-41).

Gramsci acreditava que a escola poderia oportunizar emancipação humana, onde os jovens desenvolveriam a autonomia moral, capacidade e maturidade intelectual para que pudessem de forma consciente definir suas orientações profissionais. Seria uma escola da investigação e construção livre de gentes capazes de pensar e comandar, uma escola de formação de dirigentes (GRAMSCI, 2001, p. 49). Essa educação, que se daria libertadora, seria uma grande aliada na luta da classe trabalhadora, seria um dos espaços de construção de intelectuais orgânicos comandantes do processo revolucionário. A escola se somaria aos sindicatos e ao partido de massa para a construção da contra-hegemonia, e aos trabalhadores seria dada a oportunidade de liderar suas vidas e mudar as relações de produção.

O desafio era o de pensar uma escola socialista unitária, que articulasse o ensino técnico-científico ao saber humanista. Essa seria uma chave para que os trabalhadores pudessem perseguir a sua autonomia e desenvolver uma nova cultura, antagônica àquela da burguesia. A luta dos trabalhadores para garantir e aprofundar a cultura, para se apropriar do conhecimento, traria consigo o esforço e o empenho para assegurar a sua autonomia em relação aos intelectuais da classe dominante e ao seu poder despótico. (ROIO, 2006, p. 312).

No cárcere Gramsci dedicou seu tempo a compreender as contradições do capitalismo, e adentrou na educação, propondo a construção de uma escola comprometida com as classes subalternas. Consolidou seu conceito de contra-hegemonia e como marxista acreditava na destruição da sociedade classista e na libertação dos explorados do mundo.

4 A INFLUÊNCIA DE GRAMSCI NO BRASIL

Podem ser encontradas, no Brasil, as ideias de Gramsci e a elaboração de projetos pedagógicos com base na escola unitária. Ele influenciou muitos pensadores, que vêm discutindo seus conceitos ao longo dos anos. Da mesma forma, é possível encontrarmos as escolas profissionais tão criticadas por ele.

Organismos internacionais definem as políticas educacionais, especialmente nos países emergentes, estes que são expropriados de todos seus bens naturais e, portanto, é necessário manter a hegemonia burguesa para que não se desenvolva nenhum debate adverso aos seus princípios de dominação. Nesse sentido Gramsci (2011a, p.20) se manifesta dizendo “quanto mais a vida econômica imediata de uma nação se subordina às relações internacionais, tanto mais um determinado partido representa esta situação e a explora para impedir o predomínio dos partidos adversários”.

Seguindo nessa concepção, Sousa (2014, pg. 66) diz que a política educacional se apresenta com a função social de firmar a unidade de uma consciência hegemônica burguesa, como força preventiva no combate ao avanço das ideias da classe trabalhadora.

O Estado capitalista como superestrutura tem a tarefa de manter o controle dos processos econômicos, produtivos e culturais, adequando os aparelhos hegemônicos para manter “civilizados” especialmente os empobrecidos do sistema. Aqui podemos exemplificar com as políticas compensatórias e, nesse bojo, os programas e projetos educacionais.

É claro que essas políticas são criadas para combater a quase barbárie criada pelo próprio capitalismo, e dão segurança ao controle econômico, “mantendo a conservação do projeto dominante, mas, ao mesmo tempo, pode assumir formas inesperadas de subversão” (SOUZA, 2014, pg. 67).

Segundo Drabach (2016, pg. 09), com a industrialização do estado brasileiro, houve a necessidade da formação do “novo trabalhador” e, portanto, adequaram o sistema educacional para as demandas do mercado, tendo a educação profissional um papel fundamental na educação básica, que servia para dar aos trabalhadores condições técnicas para o trabalho. Esse indivíduo educado para a execução de tarefas específicas, tornava-se mais eficiente inclusive na reprodução das relações sociais capitalistas.

Escolas técnicas profissionais destinadas à formação de determinadas tarefas e sem uma construção pedagógica mais libertadora, persistem no país. Exemplo são as instituições ligadas ao Sistema S, ou programas educacionais de âmbito governamental, exemplo o PRONATEC. Mas também avançaram a partir de 2002 debates da integração entre a educação básica e a educação profissional. “Essa integração permitia uma formação humana e científica sólida a par de uma especialização técnica, possibilitando o desenvolvimento de processos formativos que elevariam o trabalhador ao nível especialista + político, como se referia Gramsci” (DRABACH, 2016, pg. 10).

É impossível falar, descrever ou tentar abordar a educação brasileira sem trazer como umas das principais referência, o educador pernambucano Paulo Freire, que propõe a teoria da Educação Libertadora, dentro de uma pedagogia radical enraizada na consciencização do povo enquanto classe. Suas obras fazem uma ligação estreita entre a realidade brasileira e a possibilidade da educação ser instrumento de libertação da opressão. Como ele dizia, “a educação não podendo tudo, pode alguma coisa” (FREIRE, 1992).

As ideias do intelectual italiano Antônio Gramsci e do educador brasileiro Paulo Freire, se aproximam, e tem grande influência nas Universidades, partidos políticos e movimentos sociais no Brasil, o legado deixado pelos dois pensadores é incomensurável do ponto de vista teórico-político. Ambos acreditavam na força popular e na superação da sociedade classista.

Freire (1997, p. 123) diz que “ninguém luta sem esperança”, por isso defendia uma educação que valorizava o ser humano em sua essência, suas vontades, emoções, sentimentos e limitações, e que buscava a compreensão da história como possibilidade, provocando esperanças e o desejo de construir o novo. Essa educação para a liberdade objetivava tornar homens e mulheres produtores de cultura e de seus pensares, ao mesmo tempo que os colocava como protagonistas da recriação da vida.

O Brasil segue numa conjuntura conflitante, o capitalismo avança, o poder centralizado por políticos e oligarquias divididos em blocos de poder controlam os aparelhos hegemônicos e detêm os meios de produção. Estas forças controlam todos os aspectos da vida em sociedade, desde a alimentação, a posse da terra, das águas, as sementes e a nossa vida.

Por isso, do ponto de vista revolucionário, a escola desinteressada pensada e proposta por Gramsci será pauta em todos os debates, e é urgente que se pense uma educação para a libertação da classe trabalhadora, que ajude a pensar e formar intelectuais do povo.

Vivemos um momento de Golpe de Estado no Brasil, e a escola tem servido como um dos principais e mais eficazes aparelhos ideológicos e hegemônicos.

As classes oprimidas, os empobrecidos da história precisam intervir diretamente na disputa de ideias, valores e construção da cultura, a partir das bases de organização, movimentos sociais, comunidades, grupos de base e escola. É necessário que a classe trabalhadora possa criar também seus próprios meios de comunicação, para fazer o enfrentamento direto com o poder neste momento histórico. Gramsci já apontava para a “constituição de uma consciência coletiva dos trabalhadores”, será essa consciência necessária que nos dirá o que é necessário e urgente transformar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa possibilitou-me conhecer os conceitos teóricos de Antônio Gramsci de forma particularmente essencial. É possível perceber o diálogo entre teoria e a prática militante de Gramsci, concernente à tática e à estratégia.

A proposta educacional de Gramsci pressupõe uma necessidade urgente de fazer da educação um processo de seres humanos livres e autônomos a partir de cada capacidade e do empoderamento de conceitos históricos, para a construção de outra cultura e de outros valores. Essa educação dialoga com a realidade dos seres humanos e com as teorias mais profundas que discutem a sociedade e sua transformação.

É possível considerar que a “escola unitária” é sobretudo uma proposta política, um instrumento capaz de transformar pensares e fazeres da classe trabalhadora, que consciente de sua realidade intervirá no mundo, e em constante diálogo com o mundo construirá possibilidades de consolidação de uma contra-hegemonia.

O acúmulo histórico e a contribuição deixada por Gramsci continua viva nos militantes da educação e em todos os revolucionários que buscam espaços formativos para a classe trabalhadora. É a persistência na superação das relações de subordinação, exploração e obediência imposta pela hegemonia burguesa que indica que a escola unitária não terá sua criação posterior a uma revolução socialista ou comunista, mas será parte do processo de construção e unificação das classes subalternas.

REFERÊNCIAS

- BOBBIO, Norberto. **Existe uma doutrina marxista do Estado?** In.: _____. **O Marxismo e o Estado**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- CARNOY, Martin. **Estado e teoria política**. 10. ed. Campinas: Papirus, 1988.
- DRABACH, Neila P. **A escola unitária em Gramsci e a educação profissional no Brasil**. Reunião Científica Regional da ANPED. Curitiba/ PR. 2016
- FIORI, Giuseppe. *Antonio Gramsci: Life of Revolutionary. London, New Left Books*, 1979.
- GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere. Os intelectuais. O princípio educativo**.
- GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere. V. 1. Introdução ao Estudo da Filosofia. A filosofia de Benedetto Croce**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014a.
- GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere. V. 2. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014b.
- GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere. V. 3. Maquiavel e Notas Sobre o Estado e a Política**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.
- GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere. V. 5. O Rissorgimento. Notas sobre a história da Itália**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. Jornalismo. Volume 2, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- _____. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 8ª edição. Rio de Janeiro-RJ: Civilização Brasileira, 1991.
- MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia Alemã**. São Paulo: Hucitec, 1986.
- NASCIMENTO, Maria I. M ; SBARDELOTTO, Denise K. **A escola unitária: educação e trabalho em Gramsci**. Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG. Revista HISTEDBR on-line, n. 30. 2007

A ESCOLA UNITÁRIA: EDUCAÇÃO E TRABALHO EM GRAMSCI

ROIO, M. D. **Gramsci e a educação do educador**. Caderno Cedes, Campinas, vol. 26, n.º 70, p. 311-328, set./dez. 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 02 de abril de 2007.

PORTELLI, H. **Gramsci e o Bloco Histórico**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

SILVA, D. R. **Intelectuais, cultura e escola única no pensamento político-pedagógico de Antonio Gramsci**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 267 fl. 2010.

SOUZA, Joeline R. de. **Bases Gramscianas para Compreensão da Política Educacional como Expansão da Hegemonia**. Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional, Curitiba, v. 10 2014



Eixo **Temático VI**
Diversidade e Educação

ANTROPOIÉTICA COMO UM VIÉS A EDUCAÇÃO MODERNA

Nilton César Rodrigues Menezes

Doutorando em Educação pela Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC

Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa LINCE

Membro do Grupo Pesquisa e Estudos Poéticos

Bolsista PROSUP/CAPES.

luzhinn@hotmail.com

Edinaldo Enoque da Silva Junior

Doutorando em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul - UNIJUI

enoquesmo@hotmail.com

Eixo temático 06: Diversidade e educação

RESUMO:

O trabalho tratou de perspectivas sobre a Antropoiética mediante compreensões à educação que se vive no paradigma moderno vigente, propondo uma nova inteligibilidade pela interação homem, sociedade, natureza e humanização. O foco metodológico foi à dimensão ontológica aberta centrada na pergunta e não uma metodologia completa. Com efeito, delineou-se a seguinte problemática: Quais as perspectivas originadas pela Antropoiética enquanto possibilidades plausíveis a educação vigente? Resultaram perspectivas a educação como: a compreensão do ser humano que se complexifica e que se faz compreender como uno na diversidade e plural na diversidade. Por fim, conclui-se que a Antropoiética trás perspectivas com possibilidades a compreensões plausíveis de forma profunda ao fenômeno educativo.

Palavras-chave: Fragmentação; educação, saberes, antropoiética.

1 INTRODUÇÃO

As críticas ao pensamento reducionista e simplificador diante da fragmentação dos saberes não são raras e, essa maneira de pensar é tida como sério problema presente à educação. Assim, há necessidade de sua superação com aberturas educativas, que promovam a transdisciplinaridade aberta dos saberes como perspectivas de produzir e de trabalhar o conhecimento. “A organização disciplinar instituiu-se no século XIX, principalmente com a formação das universidades modernas e desenvolveu-se no Século XX com o progresso da pesquisa científica” (MORIN, 2002, p. 37).

Morin (2002), ao apontar algumas bases do “pensamento complexo” que inclui à denúncia e a proposta de superação da maneira de pensar que fragmenta, simplifica e reduz, diz que “no desenvolvimento da maneira de pensar da modernidade, formou-se uma concepção de razão que ele denomina de razão fechada”. Com efeito, é a razão que se prende ao simples ou, mais precisamente ao simplificado por modelos de pensamento redutores.

Essa é uma maneira de pensar que leva a visões redutoras e fragmentadoras que, por isso mesmo, são simplificadoras do real. Ela está entrelaçada com o desenvolvimento econômico ocidental colocado entre aspas propositalmente. É o “desenvolvimento econômico-tecnoburocrático das sociedades ocidentais que tende a instituir uma racionalidade instrumental, em que eficácia e rendimento parecem trazer a realização da racionalidade social” (MORIN, 2004 p. 162).

De forma processual, ao mesmo tempo, histórico, social, econômico e político, a maneira de pensar não poderia deixar de ser afetada. Num mundo de divisões, de simplificações, de reducionismos, o pensamento fragmentador afloraria por certo. Não apenas como resultado, mas também se deve frisá-lo como fator importante na consolidação deste mundo. O pensamento nunca é só resultado, ele é também componente produtor das relações sociais e do próprio ser humano. Assim, essa maneira de pensar nascida no Século XIX, leva no Século XX, da especialização à hiperespecialização.

A especialização *stricto sensu* nasce apenas no Século XIX da aceleração galopante dos conhecimentos e da sofisticação crescente das novas tecnologias. Na segunda metade do Século XX, surge e rapidamente se impõe a hiperespecialização, provocando a multiplicação indefinida de disciplinas e subdisciplinas cada vez mais focadas em reduzidos objetos de estudo. As “disciplinas se tornam fechadas e estanques, fontes de ciúme, glória, arrogância, poder e atitudes dogmáticas” (JAPIASSU, 2006, p. 21). Com efeito, as raízes da fragmentação datam das regras que Descartes propôs no Discurso sobre o Método, em especial da segunda regra (a regra da análise, a qual propõe-se dividir cada dificuldade que examinasse em tantas parcelas que fosse possível e que fosse requerido para resolvê-la da forma adequada). Ou melhor, vêm de uma adesão acrítica e parcial à ideia nela contida. Não se negam os benefícios que advieram da especialização dos conhecimentos. No entanto, critica-se o fechamento em especialidades que impedem a necessária visão de conjunto. Em razão disso, as muitas informações e conhecimentos que temos hoje precisam ser relacionados aos contextos problemáticos que nos desafiam e, que são multidimensionais, globais, transnacionais, planetários.

Diante disso, a educação marcada por um modelo paradigmático linear é discutida por intermédio de uma teorização de caráter teórico-argumentativo. Essa busca é centrada na pergunta de forma ontológica, onde se propõe reflexões sobre a Antropoiética como canal condutor de possibilidades nas compreensões à educação que se vive, delineando-se a seguinte problemática: Quais as perspectivas originadas pela Antropoiética enquanto possibilidades plausíveis a educação vigente? Já há caminhos nessa direção, pois, hoje emerge de maneira pontual a Antropoiética mediante o cognitivo (conhecimento) que começa a estabelecer pontes entre o ser humano, autoformação, autoeducação, autocriação, as ciências e disciplinas indicando a “possibilidade de começar a descobrir o semblante de um conhecimento global”, pois, sem dúvida é a relação como passarela permanente do conhecimento das partes ao do todo, do todo às das partes.

2 PENSAMENTO VIVO DE DESCARTES

O ser humano moderno é caracterizado pela racionalização, intelectualização e, sobretudo, por seu desencantamento e afastamento do mundo metafísico-religioso. Considera-se que esse ser humano descobriu-se e passou a se entender como sujeito histórico, conseqüentemente como um ser capaz de ler seu próprio mundo e, acima de tudo, capaz de intervir nele. Essa postura de ser histórico-cultural deu ao ser humano, como sujeito pensante, a “capacidade” de encontrar real significação para a sua existência. Isso se tornou possível porque, a partir da relação do indivíduo com o mundo, ele se descobriu como um ser em si, de múltiplas relações, precisando encontrar o próprio homem, os fundamentos da nova ordem. Com efeito, a racionalização do conhecimento tirou o ser humano da condição passiva de recebedor do conhecimento, para a de sujeito produtor do conhecimento, do saber dado para o saber criado e recriado.

Assim, o modelo cartesiano que é marca do paradigma moderno da educação que tivemos e ainda temos, desconsidera os múltiplos aspectos do humano, por aportar na razão como elemento por excelência. O racionalismo que estruturou a filosofia e pensamento científico apresentado por Descartes como um marco histórico para o desenvolvimento da ciência, não consegue explicar o processo de construção do conhecimento. Dessa forma, reduzir o ser humano aos seus aspectos racionais é limitador. Também é o ensino que considera somente tal dimensão, correndo o risco de ser enfadonho e cansativo, ao propor aulas que atingem somente a vertente cognitiva, desconsiderando o ser humano multidimensional em sua constituição. Nesse sentido, tem deixado profundas marcas culturais e de comportamento. “A tradição da ciência moderna, de inspiração disciplinar, é à base do reducionismo e da concepção dual da realidade” (MOREIRA; MASINI, 2004, p. 45). Ou seja, de um mundo constituído disciplinarmente, por conceitos, teorias e técnicas de cada ciência e profissão, que representam no contexto da tradição um mundo segmentado, recortado e fragmentado.

As fragmentações do conhecimento científico, a serem ensinados manifestam-se na separação das disciplinas na escola perpassando os processos de gestão. Até mesmo no contexto de uma dada disciplina, o conhecimento é separado em diversos conteúdos relativamente estanques, que são apresentados de maneira desvinculada e desconexa da realidade. O resultado da fragmentação do conhecimento a ser ensinado é a perda de sentido, que se manifesta nos alunos como repúdio a determinadas disciplinas, demonstrando que eles não conseguem perceber as semelhanças e relações entre as diferentes áreas do conhecimento, provocando a fragmentação do humano. Em geral, “poucos estudantes são capazes de vislumbrar algo que permita unir ou integrar os conteúdos ou o trabalho das diferentes disciplinas” (SANTOMÉ, 1998, p. 25). O modo como o conhecimento científico é tratado na escola termina por aumentar o desinteresse dos educandos. “Os alunos frequentemente têm dificuldades de aprendizagem geradas pelo currículo por disciplinas, já que precisam dirigir sua atenção sucessivamente, de uma matéria para outra” (SANTOMÉ, 1998, p. 32). A fragmentação dos saberes no âmbito escolar revela-se nociva, não só para o processo de ensino e aprendizagem, como também para a formação do espírito científico dos alunos, bem como para as criações humanas delas resultantes, as quais são percebidas na própria base curricular.

De outra forma, constata-se que qualquer nível educacional, a coerência do planejamento curricular não se mostra perceptível aos alunos e, muitas vezes, nem mesmo aos professores, tornando difícil qualquer forma de integração entre os conteúdos das diferentes disciplinas, o que mostra que “[...] nosso sistema escolar parece marcado por uma profunda “epistemofobia” que ignora, exclui, recusa e oculta, como uma lembrança dolorosa, o gosto pela ciência” (JAPIASSU, 1999, p. 264). Mas, a forma como o conhecimento científico é percebido pelo aluno influencia diretamente em sua concepção da realidade. Com efeito, ao deixar de compreender a existência de vínculos entre as disciplinas, o aluno acaba por elaborar a ideia de que é possível fragmentar a realidade sem retirar dela algo que a caracteriza fundamentalmente. Essa é uma falha da educação científica escolar, pois sem a consideração das relações entre os conteúdos e a totalidade da situação de vida do estudante deixa de existir um fator fundamental da aprendizagem significativa, que é experiência contextualizada, renegada por um conhecimento e lógicas instrumentais.

No contexto desta realidade complexa, porém fragmentada do humano e dos saberes, a proposta do diálogo pode fazer surgir modificações e possíveis transformações no sistema educacional, pois “[...] a incapacidade de reconhecer, tratar e pensar a complexidade é um resultado do nosso sistema educativo” (MORIN; LE MOIGNE, 2000, p. 90). Nesse sentido, a didática tradicional quase não proporciona oportunidades que possibilitem a formação de um pensamento não fragmentado. Já que a forma como a escola trata o conhecimento científico recebeu grande influência da didática tradicional. A escola é marcada pelo conservadorismo cultural, inspirando-se no passado para resolver os problemas do presente, enfatizando muito à experiência social e cultural que é transmitida. Também, o saber (conteúdo) já produzido é muito mais importante do que a experiência que o sujeito venha a possuir e a experimentar. Sendo assim, é quase que natural que os métodos de ensino utilizados atualmente revelem modos fragmentados de perceber o conhecimento.

3 COMPREENDER A EDUCAÇÃO QUE SE VIVE

Descartes se dedicou à procura do verdadeiro método, para chegar ao conhecimento de todas as coisas considerando a razão como a verdadeira guia para essa trajetória. Nesse sentido, a razão é retomada com todas as forças, mas diferente do logos, a razão dos gregos, pautada no discurso e nas disputas verbais. Essa nova concepção deveria guiar para o encontro da verdade, para uma exatidão e dar conta de acompanhar um método lógico. Ou seja, a razão deveria se pautar na dedução e no raciocínio matemático, que de acordo com ele, era um método preciso e maravilhoso. Na sua concepção, o conhecimento é obtido por meio da intuição e dedução. Defende, então, que somente as matemáticas apresentariam certeza e evidência com as coisas da razão. Isto é, a compreensão do mundo se seguiria por meio da descrição objetiva da natureza, como a lógica matemática. Assim, afirma “[...] considerando que, entre todos os que anteriormente procuraram a verdade nas ciências, apenas os matemáticos puderam encontrar algumas demonstrações, ou seja, algumas razões certas e evidentes” (DESCARTES, 2004, p. 11).

Desse modo, estabelece Descartes (2004) um novo método para melhor compreensão do Universo. Por meio da lógica matemática demonstra que não haveria mais a possibilidade de se enganar. Esse novo método de raciocínio serviria para se chegar a um conhecimento completo e exato, pois segundo ele, a natureza segue a lógica mecânica, quantitativa e matemática, como uma máquina sem vida. Essa questão fica nítida em nosso contexto atual, na medida em que perdemos nossa própria identidade, somos vistos como máquinas, que precisam ter uma utilidade ou, senão, serão descartadas. A visão mecanicista se reflete diretamente nas formas de conhecer. Tudo busca uma utilidade imediata, é útil para quê? Serve pra quê? Não serve para nada? Educação serve para quê? Estudar se não for para ser alguém na vida, serve para quê? Pode-se dizer, então, que de acordo com essa ideia, a partir da filosofia cartesiana, a razão moderna vem sustentar e dar bases para que o conhecimento científico seja elaborado e comprovado por este, a educação.

Como indica Descartes (2004, p. 23) é preciso “repartir cada uma das dificuldades que analisadas em tantas parcelas quantas fossem possíveis e necessárias, a fim de melhor solucioná-las”. A busca de uma solução para os “problemas”, um “fim”, uma “resposta”, um “encerramento”, isto é, tudo tem que ter uma conclusão, um final, uma verdade. Busca-se a precisão, a exatidão diante das coisas. Há a decomposição e hierarquização das informações, sempre das mais simples às mais complexas. Esse “método analítico de raciocínio é provavelmente a maior contribuição de Descartes à ciência” (CAPRA, 2006, p. 54). A esse respeito propõe: conduzir por ordem seus pensamentos, iniciando pelos objetos mais simples e mais fáceis de conhecer, para elevar-me, pouco a pouco, “como galgando degraus, até o conhecimento dos mais compostos, e presumindo até mesmo uma ordem entre os que não se precedem naturalmente uns aos outros” (DESCARTES, 2004, p. 11).

A realidade dentro do modelo cartesiano é dividida num dualismo *res cogitans* (espírito, “coisa pensante”, substância pensante, imperfeita, finita e dependente) e *res extensa* (matéria, isto é, que ocupa lugar no espaço, substância que não pensa, coisa extensa, imperfeita, finita e dependente). Com efeito, essa concepção baseia-se na presença de dois lados opostos e que não se conciliam entre si e incapazes de uma síntese final ou de recíproca subordinação que se refere à relação espírito/matéria. O dualismo cartesiano sustenta uma diferença ontológica entre mente e matéria, “estados mentais e estados cerebrais”. Há “uma clara distinção entre cérebro e mente” (DESCARTES, 2004, p. 186).

O dualismo cartesiano se mostra plenamente constituído e, com ele, define-se a estrutura fundamental da antropologia racionalista: de um lado o “espírito” cujo existir se manifesta na evidência do *Cogito*; de outro, a “matéria” obedecendo aos movimentos e às leis que impelem à máquina do mundo, possíveis de serem conhecidos pelo *Cogito*. O dualismo está respondendo a um pensamento binário, isto é, um sistema de ideias ou pensamentos com dois valores, como a lógica em que os teoremas são válido-inválidos, sujeito-objeto. A epistemologia em que as proposições são ver-

dadeiras ou falsas, em que as pessoas são boas ou más, e as ações certas ou erradas: uma estrutura binária de valoração hierárquica e dependente.

Não obstante o dualismo de Descartes resulta numa aporia difícil de ser superada pelo menos sob o ponto de vista da epistemologia clássica. Assim pela análise de uma perspectiva epistêmica, o problema parece insolúvel. No entanto, pelo viés da linguagem na Hermenêutica Filosófica aparece a proposta de que há solução, mediante uma linguagem de base ontológica para o círculo virtuoso na compreensão tanto quanto um diálogo de ações complexas auto-organizativas.

Em relação a amarrar estas reflexões com a educação que se vive nas relações dinâmicas, propõe-se a elucidação, sobre alguns dos reflexos dos princípios do próprio projeto moderno de educação na sociedade contemporânea. Sobre esta ótica, entende-se que o uso da razão, da lógica matemática, da intuição e da dedução, no qual se tende a buscar as regras invariáveis das situações, o excessivo uso dos números, a fragmentação dos conhecimentos, entre outros, são alguns dos desdobramentos desses princípios na vida cotidiana. Para exemplificar, fica nítido no contexto atual o uso dos números, ou seja, tudo é baseado em números, somos identificados pelo número de nossos documentos (RG, CPF, Título de Eleitor, entre outros), pelo número de nossa residência, o número do telefone, o número da matrícula, isto é, a objetivação faz com que se perca a dimensão humana das relações. Na medida em que é preciso tornar tudo mais prático, mais objetivo, mais simplificado, não se olhou mais para o outro como ser humano e, sim, como um objeto, como um número a mais, quer numa fila bancária, quer numa escola, quer num consultório médico. A subjetividade perde sua dimensão de relacionamento intersubjetivo tornando-se ortodoxa, administrável por processos gerenciais.

Nesse lócus, fica evidente, não somente nas escolas, mas também nas universidades, que afunilam os conhecimentos por “especialidades”, formando os “especialistas”, que não retomam a totalidade da situação, isto é, muitas vezes chegam a conclusões tão específicas, que não relacionam ao global, tornando-se informações vazias, de cunho meramente academicista. Como exemplo, mencionamos os professores que, normalmente, não se interessam por questões de outras áreas e não buscam compreender em qual sociedade tal escola tem sua inserção, qual o seu contexto histórico, sobre quem ou o que define o que deve ser ensinado, sobre o que é ser professor, o que é a educação, o que é o próprio ser humano, quais as contribuições da sua área para o efetivo compromisso social para com os alunos, para com a sociedade.

A ilação que se segue é que esses conceitos estão imbuídos de uma carga fragmentada muito sutil, que embaralham nossa percepção diante do mundo. Negativamente, as ações educativas desenvolvidas nesses moldes estarão sempre ligadas a uma visão fragmentada, compartimentalizada da sociedade, da educação, da aprendizagem, do viver, do acontecer humano. O que se deve ponderar é em que medida este ser humano, docente, a escola, o educando deve transcender. Como na Modernidade o ideal educativo é o ideal de homem racional, a razão científica, o referencial e a escola, a instituição responsável forma este ser humano que está profundamente estruturado para esta finalidade, ou ao menos imbuído desta finalidade. É um modo de ser, desde e para o projeto moderno.

Para visualizar o ser humano que está vivendo esta educação atual deve-se compreendê-lo como um “ser no mundo”. Com efeito, um ser que não está fora deste mundo e que dele mais que participa ativamente dos acontecimentos que ocorrem. Assim, devem-se criar possibilidades de se sentir livre para se perguntar e buscar as respostas das inquietações existentes no ser humano. O ser humano da educação atual só poderá encontrar respostas se olhar o fenômeno “Educação” com totalidade, mediante uma abertura das experiências educativas, na qual o humano emerge. Por isso, parafraseando Gadamer em nome de uma abertura da experiência educativa, educar é educar-se. A experiência educativa, enquanto educar é educar-se, pressupõe reconhecer que o processo de educação é vulnerável e que se educar é uma exposição ao risco.

Partindo-se mais uma vez do pensamento de Gadamer (2000), “para quem o diálogo é espaço de compreensão mútua”. A experiência do conhecer acontece no diálogo, o que implica o deslocamento da possibilidade de chegar ao conhecimento por uma ação da consciência do sujeito para dar relevância à conversação. Assim, o aprender se realiza por meio do diálogo, de modo a tornar nítido o vínculo entre aprender, compreender e dialogar. É necessário que se busque novos horizontes e que se vejam nestas outras perspectivas, outras respostas que não estão prontas, mas que precisam ser construídas pelo ser humano mediante o diálogo. A abertura de horizontes, a qual o diálogo possibilita, permite à educação “[...] fazer valer a polissemia dos discursos e criar um espaço de compreensão mútua entre os envolvidos” (GADAMER, 2007, p. 32).

Sob esse olhar, compreender a educação que se está vivendo é contemplá-la como algo a ser conhecido em si mesmo, buscando uma desconstrução/construção, uma transcendência fazendo parte do momento de construção de um sujeito reflexivo que consiga compreender-se e compreender o mundo em que está. Deve-se ter uma postura

diante do conhecimento, da cultura e da sociedade. Com efeito, os elementos a que se refere aqui são em relação à postura do ser humano diante dos desafios da produção do conhecimento, buscando-se à sabedoria e a capacidade de interpretação do conhecimento, tanto de sua área de formação, quanto no sentido amplo do conhecimento, além da capacidade de interpretação da cultura e da sociedade da época em que vive.

4 ANTROPOIÉTICA: UM VIÉS A EDUCAÇÃO

A proposta é de lançar o desafio de abordar possibilidades de compreensões à educação que se vive, a fim de sugerir aberturas educativas pelo viés da antropoiética perpassando pelas trilhas de uma Complexidade Hermenêutica Pedagógica¹ enquanto alternativa a fragmentação de saberes oriunda do projeto moderno da educação pela antropoiética. As perspectivas visam possibilidades de uma nova inteligibilidade para espaços de transformação, nos quais os sujeitos das experiências responsabilizem-se pela transcendência ontológica do conhecimento entre homem, sociedade, natureza e humanização. Nesse sentido, as interações pontuadas na antropoiética de forma originária e originante fundamentadas no horizonte das perspectivas de compreensões à educação como autoformação.

Assim, situamos a antropoiética como campo originário que pelo diálogo infere nos pressupostos das perspectivas de compreensões à educação como acontecer originário do ser e saber humano como viés a educação. Todavia, não caímos na pretensão de eliminarmos o cartesianismo, mas sim reavaliarmos, habitá-lo, sabê-lo, fazendo valer o passo de volta ao lugar do ser e do saber em meio ao reducionismo/simplificação, primando pela superação ontológica deste contexto num âmbito recursivo que rompe com o pensamento linear.

Mas, por que propor-se a antropoiética num nível ontológico com a proposta de trazer à luz perspectivas com compreensões à educação no âmago do vigente projeto moderno de educação? Respondemos, que pela própria potência-vontade em desenvolvimento contínuo do autocriar-se; autofazer-se humano enquanto aprende aprendendo num nível ontológico de compreensão e transcendência de auto-eco-re-organizações do ser e saber. Com efeito, a antropoiética – capacidade humana – de aprender aprendendo, parte dos múltiplos horizontes da compreensão das complexidades que podem gerar novas perspectivas de mundo, de pensamentos religados e ressignificados no acontecer originário do Ser e Saber à educação.

Assim, como ponto de partida e de chegada, propõe-se uma teorização argumentativa pelo viés da antropoiética no horizonte das perspectivas de possibilidades de compreensões à educação que se vive, como acontecer originário do Ser e Saber humano. A “antropoiética é como a gente se faz; e o que a educação tem a ver como isso?” (ASSMAN, 2003, p. 127). Com efeito, a antropoiética supõe a decisão consciente de “assumir” a condição humana de indivíduo na complexidade do nosso ser; alcançar a humanidade em nós mesmos em nossa consciência pessoal e assumir o destino humano em suas antinomias e plenitude.

A antropoiética pelos pressupostos de Assman (2003) é compreendida como a capacidade humana própria de autocriar-se; autofazer-se e autoorganizar-se enquanto aprende aprendendo e desenvolve a auto-eco-re-organização dos saberes. A “auto-eco-re-organização é um conjunto de manifestações e relações de construção, organização e desenvolvimento mútuo entre *autos* (indivíduo-sujeito) e *oikos* (habitat, lugar onde se vive)” (MORIN, 2002, p.47).

Com base nesse raciocínio, mediante a antropoiética e suas heterogeneidades de experiências como fonte instigadora de pulsões cognitivas, soa como ruptura epistemológica, razão aberta, conhecimento de religação e ressignificação conceitual: modo não reducionista de se perceber a vida e, os fenômenos que nela se inserem sem a mutilação dos recortes e dos fragmentos que supostamente “classificam” conceitos. Com efeito, uma antropoiética que coloque em permanente atividade a evolução da consciência, da volta às coisas em si mesmas, do beber na fonte do originário de onde as coisas brotam no autoengendramento. O “originário é a fonte silenciosa do autodiálogo no diálogo com o todo. Então, o originário torna-se o *logos* de todo o diálogo” (HEIDEGGER, 2010, p. 10).

Sob o fio deste argumento, enfoca-se o ser e o saber como uma elaboração transdisciplinar aberta, caracterizada por sua não-linearidade, na qual Ser, Espécie, Indivíduo, Sociedade, Natureza e Humanização participam, reciprocamente, como personagens e cenários de um mundo em permanente devir. Um devir que possa ser portador de uma auto-eco-re-organização de saberes para uma humanidade in-dimensional, que não pode ser dimensionada; que dispensa todos os aparatos e exterioridades que tentem mensurá-la. Antropoiética que pode mover atos criativos e emancipatórios de ensino-aprendizagem, autoformação, ecoformação, heteroformação, autoconhecimento, autocria-

¹A Complexidade Hermenêutica Pedagógica surge das convergências ao horizonte do habitar epistemológico e ontológico, enquanto acontecimento originário e originante do ser e saber do conhecimento pertinente à educação simultaneamente hologramática, dialógica e recursiva das partes religadas ao todo e do todo religado às partes pelo diálogo entre Pensamento Complexo e Hermenêutica Filosófica.

ção, autorrealização e formação, na direção de uma educação que construa, forme e informe os “Seres humanos” de suas imensas potencialidades.

5 CONCLUSÃO

A complexidade das transformações que vêm marcando a contemporaneidade encontra-se na base da discussão empreendida pelas reflexões sobre a antropoiética, como um viés ao ser e saber da educação frente à fragmentação dos saberes e, da vigência premente da transdisciplinaridade aberta a como alternativa ao projeto moderno da educação de base estrutural cartesiana. O conhecimento fragmentado conduz à prevalência de uma inteligência com viseiras, impondo o sacrifício da aptidão humana do religar dos saberes em proveito da capacidade de separar e desconectar. Por um lado, assiste-se à inadequação do saber fragmentado das diversas disciplinas. Ao mesmo tempo, vemo-nos às voltas com questões multidimensionais e antropoiéticas do humano.

O conhecimento e a ação, longe de se excluírem, se conjugam, porque é o ser humano em situação de autocriação, e não o ser humano atemporal, a-histórico, desenraizado culturalmente, que introduz e instaura o transdisciplinar, cujo caráter exige uma coordenação bem maior de esforços. Múltipla pela pluralidade de seus objetos e pela diversidade de seus métodos, a antropoiética é, pelo menos teoricamente, uma pelo sujeito que a concebe e a produz na diversidade. Neste sentido, a reforma do pensamento e da educação parece ser um dos maiores desafios da contemporaneidade. Fragmentado em unidades estanques, o ambiente vigente do ser humano tende a tolher a atitude natural de contextualizar e globalizar o lócus originário do próprio humano. Logo, o trabalho antropoiético de forma transdisciplinar aberta, não se efetivará se não for possível transcender a fragmentação.

Mesmo entendida a necessidade de transcender a educação vigente, o convívio transdisciplinar diverso, plural, necessário em qualquer espaço humano, não implica junção artificial, burocrática e falsa de indivíduos que objetivamente se situam em concepções teóricas, ideológicas e políticas diversas. A diluição forçada do conflito e da diversidade não colabora para o avanço do conhecimento nem para a sua superação. Entretanto, dentre os maiores desafios que se apresentam ao humano está a necessidade de reforma do pensamento e da educação. É preciso promover a atitude natural do espírito humano de contextualizar e compreender, colocando em prática uma visão transdisciplinar aberta de saberes.

Alude-se, assim, a necessidade de repensar concepções vigentes a educação, pois, o que se pretende não é a obtenção da informação pela informação, mas a autoformação, a formação do ser a partir dele mesmo e das necessidades do seu mundo, fazendo da educação um diálogo antropoiético e não de alienação, como fora nos séculos passados. Com efeito, na formação o sujeito de razão é um sujeito educado. Não é um sujeito só de razão, é um sujeito de emoção, é um sujeito de valores, de sentimentos. Este sujeito educado sofre sem dúvida alguma a influência da modernidade, pois ele é, sobretudo, um sujeito de razão.

A educação no viés da Modernidade como vem sendo é a própria expressão dessas influências, porque ela abarca e influencia também isso. A Modernidade é o resultado de um processo educacional, mas ela também provoca mudanças nesse processo; há uma interatividade entre a época e a educação, porque a educação é um processo histórico. A educação como processo histórico que se dá no tempo e no espaço. A dificuldade em lidar com uma realidade educacional nos impulsiona em direções variadas, em busca de saídas que nem sempre são fáceis.

Sobremaneira, estas reflexões são resultado de uma argumentação. Todavia, o fato da proposta de suas dimensões não reduziu a ousadia. Tratar da educação em qualquer tempo é um desafio que envolve muita responsabilidade. Com efeito, é que a maneira é diferente e ao mesmo tempo muito pertinente de pensar a educação, de buscar as raízes do problema. É característica de compreensão as complexidades existentes. Essa maneira de lidar com o problema é uma prova de que possíveis soluções só poderão brotar da reflexão séria e direta. A educação se faz presente e será na compreensão ou compreensões dos seus conhecimentos e na busca de saídas que se seguem algumas reflexões, mesmo tendo a consciência de que realidades a educação e abertura educativa sempre poderão nos surpreender.

Nesse contexto, a antropoiética pressupõe trabalhar para a humanização da humanidade; efetuar a dupla pilotagem do planeta: obedecer à vida, guiar a vida; alcançar a unidade planetária na diversidade; respeitar no outro, ao mesmo tempo, a diferença e a identidade quanto a si mesmo; desenvolver a ética da solidariedade; desenvolver a ética da compreensão; ensinar a ética do gênero humano. A Antropoiética contém o caráter trinitário do circuito indivíduo/espécie/sociedade e assim se faz assumir o humano. Com efeito, a educação está atrelada ao desenvolvimento da capacidade intelectual dos seres humanos e a princípios éticos, de compreensão e de solidariedade humana, ou seja, da antropoiética. A educação visa prepará-los para lidar com mudanças e diversidades tecnológicas, econômicas e culturais.

Assim, não obstante a estruturação concernente à educação estar fundamentada no pensamento cartesiano, os avanços científicos do mundo atual mostram, que a visão puramente mecanicista do que acontece nesta é insustentável. Nesse contexto, o modelo epistemológico disjuntivo, ao valorizar em demasia a racionalidade lógica científica, desconsidera outros aspectos do ser humano. Mas, uma educação aberta à complexidade e a sua compreensão, ao contrário, concebe e valoriza o ser humano em sua integralidade. Neste, o ser humano é um ser racional e irracional, capaz de medida e desmedida, sujeito de afetividade intensa e instável. Portanto, evoca-se, hoje, a necessidade de um conhecimento integrador, dialógico e múltiplo.

6 REFERÊNCIAS

- ASSMAN, Hugo. *Metáforas novas para Reencantar a Educação - epistemologia e didática*. Editora UNIMEP, São Paulo, 2003.
- CAPRA, Frijtjof. **A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos**. Tradução Newton Roberval Eichenberg. São Paulo: Cultrix, 2006.
- DESCARTES, René. **Discurso do método**. São Paulo: Nova Cultural, 2004. (Coleção Os Pensadores).
- GADAMER, Hans-Georg. **A educação é educar-se**. Barcelona: Paidós, 2000.
- GADAMER, Hans-Georg. **Hermenêutica em retrospectiva**. A virada hermenêutica. Petrópolis: Vozes, 2007, 2 v.
- HEIDEGGER, M. **A origem da obra de arte**. Tradução Idalina Azevedo e Manuel de Castro. São Paulo: 70, 2010.
- JAPIASSU, H. Um desafio à educação: repensar a pedagogia científica. São Paulo: Letras e Letras, 1999.
- JAPIASSU, H. **O sonho transdisciplinar e as razões da Filosofia**. Rio de Janeiro: Imago, 2006.
- MOREIRA, M. A.; MASINI, E. F. S. **Aprendizagem Significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 2004.
- MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Trad. Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- MORIN, E. LE MOIGNE, J. L. **A inteligência da complexidade**. 2. Ed. São Paulo: Petrópolis, 2000.
- MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução de Eloá Jacobina. 9. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.
- SANTOMÉ, J. T. **Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

NOVA CONFIGURAÇÃO DE FAMÍLIA: UMA PERSPECTIVA DE VIDA SOCIAL E ESCOLAR DA CRIANÇA

Juliano Dilkin¹

Graduando 4º ano – Pedagogia – UNESPAR/UV
julianodilkin1288@gmail.com

Edilene Hatschbach Graupmann²

Docente – Pedagogia – UNESPAR/UV
edihgrau@yahoo.com.br
Eixo temático 6: Diversidade e educação.
Comunicação Oral

RESUMO:

A escola é por excelência o ambiente de construção de conhecimento e convivência que busca instruir a criança à socialização e formação pessoal. Porém, juntamente com a escola, a família tem um papel importante na formação da criança, bem como atualmente a família está se moldando em novas configurações, além de aspectos e padrões previamente instituídos pela ideologia social tradicional. O objetivo deste artigo é fazer reflexões sobre a família contemporânea e suas intervenções na vivência escolar, bem como na construção do conhecimento e pensamento crítico no que tange ao crescimento social da criança. Este estudo tem caráter teórico bibliográfico de cunho qualitativo e se dará como relato de experiência analítico.

PALAVRAS-CHAVE: Família. Escola. Formação social.

1 INTRODUÇÃO

A sociedade atualmente está em transformação onde as relações também se alternam, a escola como formadora de conhecimento por sua vez, convive com situações adaptando-se a novas constituições familiares, pois a família como base de construção do ser desempenha um papel importante quando está em proximidade com a escola. Esse estudo realiza apontamentos nos quais a escola é um ambiente social que forma o ser e que ele formaliza suas vivências através da compreensão do meio e sua razão para estar nele, partindo da herança familiar que cada indivíduo possui como pré-conhecimento instituído numa compreensão ampla que novos núcleos de família independem na formação social e construção do conhecimento do indivíduo.

O objetivo desta pesquisa constitui-se em uma análise sobre um novo conceito de família e a formação social do indivíduo adotado ou criado por casais de relação homoafetiva. É necessário conhecer o contexto histórico da formação da família para compreender a realidade atual, assim relacionar a função da escola nas situações de convivência entre alunos de famílias constituídas nos padrões da sociedade e alunos de famílias constituídas por relações homoafetivas.

Partindo de um contexto histórico se faz necessário entender as razões pelas quais a família é fator de formação, é possível que se desenvolva uma análise sobre a ação do ser no meio, pois os tempos atuais em relação as famílias formadas somam-se em núcleos diferenciados. Em contrapartida é necessário compreender a família não apenas como instrumento de criação de um indivíduo, mas como um núcleo de estimulação do sujeito através de uma vivência projetada no processo de construção da identidade, e sua relação com o meio em que está seu desenvolvimento social.

Ressalta-se a importância de evidenciar fatos da realidade social tanto na educação quanto na vida de alunos que são de famílias constituídas fora de padrões. Também é necessário compreender as condições e a convivência de alunos que são de famílias formadas por casais homossexuais. Diante de uma abordagem ampla em relação ao preconceito que sofrem devido a uma ideologia social que desconhece e não aceita essa nova formação de família.

Consiste em uma pesquisa de cunho bibliográfico, no qual será organizada como um trabalho independente com finalidade de apontar estudos e análise da constituição familiar atual. Conforme Bortolozzi et al (2010, p. 42) “a pesquisa bibliográfica tem como finalidade colocar o pesquisador em contato com o que já se produziu a respeito do seu tema de pesquisa”.

¹ Graduando do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Campus da Faculdade Estadual de Filosofia Ciências e Letras de União da Vitória (FAFIUV-PR). Email:juliano.dil@hotmail.com.

² Mestre em Educação UNC – UNICAMP. Pós graduada em História Múltiplas Abordagens e Gestão Escolar. Graduação em História, Pedagogia e Ciências Sociais. Professora colaboradora Colegiado de Pedagogia. Professora efetiva de Educação Básica disciplina de História SEED – Pr. Email: edihgrau@yahoo.com.br.

2 DA FAMÍLIA PATRIARCAL A MODERNIDADE

É difícil imaginar que a infância possa ter uma história onde seu próprio surgimento indique um período em que não existia, conforme Ariès (1981, p. 50) afirma que “[...]até por volta do século XII, à arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou à falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo.”

Pois somente a partir da caracterização desse período é que elas começam a receber nomes próprios, saber quantos anos têm, assim como os pais passam a considerar importante saber quantos são os seus filhos. Há um reconhecimento da especificidade deste período da vida, expresso por novos lugares que lhe são determinados nos cômodos das casas, na dimensão dos móveis, nas atividades que lhe seriam proibidas. Segundo Ariès (1981, p.42):

Durante o século XVII[...] A longa duração da infância, tal como aparecia na língua comum, provinha da indiferença que se sentia então pelos fenômenos propriamente biológicos: ninguém teria a ideia de limitar a infância pela puberdade. A ideia de infância estava lidada à ideia de dependência[...] Só se saía da infância ao se sair da dependência, ou, ao menos, dos graus mais baixos da dependência.

A infância passa por mudanças em suas representações nas iconografias tomadas pelo romantismo, de maneira a considerar que a criança era vista como ser em preparação, assim a infância se torna um período de transição para dominar a vida considerada por Ariès (1981, p. 51,52):

[...] No mundo das fórmulas românticas, e até o fim do século XIII, não existiam crianças caracterizadas por uma expressão particular, e sim homens de tamanho reduzido. Essa recusa em aceitar na arte a morfologia infantil é encontrada, aliás, na maioria das civilizações arcaicas. [...] Tudo indica, de fato, que a representação realista da criança, ou a idealização da infância, de sua graça, de sua redondeza de formas tenham sido próprias da arte grega. Os pequenos Eros proliferavam com exuberância na época helenística. A infância desapareceu da iconografia junto com os outros temas helenísticos, e o românico retomou essa recusa dos traços específicos da infância que caracterizava as épocas arcaicas, anteriores ao helenismo. Há aí algo mais do que uma simples coincidência. Partimos de um mundo de representação onde a infância é desconhecida[...] ... os homens dos séculos X-XI não se detinham diante da imagem da infância, que esta não tinha para eles interesse, nem mesmo realidade. Isso faz pensar também que no domínio da vida real, e não mais apenas no de uma transposição estética, a infância era um período de transição, logo ultrapassado, e cuja lembrança também era logo perdida.

Partindo da concepção da infância compreende-se que o indivíduo constrói seu próprio conhecimento a partir da convivência com outros a partir de relações sócio-culturais, sem formalizar estereótipos por conta do que a sociedade compreende como “padrão”. Assim Louro (2011, p.26) destaca a formação do ser em que:

O conceito passa a ser usado, então, como um forte apelo relacional – já que é no âmbito das relações sociais que se constroem os gêneros. Deste modo, ainda que os estudos continuem priorizando as análises sobre as mulheres, eles estarão agora, de forma muito mais explícita, referindo-se também aos homens. Busca-se, intencionalmente, contextualizar o que se afirma ou se supõe sobre os gêneros, tentando evitar as informações generalizadas [...]

A instituição família passou a existir ou ser definida como tal, somente no final da Idade Média, tinha como base à fidelidade de seu grupo, era mais volumosa em número de filhos e, que entre outras responsabilidades, tinha a missão de educar e proteger seus membros. Por outro lado Ariès (1981, p. 211) destaca:

A ideia essencial dos historiadores do direito e da sociedade é que os laços de sangue não constituíram um único grupo, e sim dois, distintos embora concêntricos: a família ou *mesnie*, que pode ser comparada à nossa família conjugal moderna, e a linhagem, que estendia sua solidariedade a todos os descendentes de um mesmo ancestral. [...] A família ou *mesnie*, embora não se estendesse a toda linhagem, compreendida, entre os membros que residiam juntos, vários elementos, e, às vezes, vários casais, que vivia numa prosperidade que eles se haviam recusado a dividir, segundo um tipo de posse chamado *frereche* ou *fraternitas*. A *frereche* agrupava em torno dos pais os filhos que não tinham bens próprios, os sobrinhos ou os primos solteiros. Essa tendência à indivisão da família, que aliás não

durava além de duas gerações, deu origem às teorias tradicionalistas do século XIX sobre a grande família patriarcal.

A família em sua formação é retratada pelas suas condições como um grupo social e não como formação de gêneros, como conceitua e classifica Gallo (2011, p. 149):

Família pode ser definida como um grupo social primário que influencia e é influenciado por outras pessoas e instituições. É um grupo de pessoas, em agrupamento doméstico, ligados por descendência (demonstrada ou estipulada) a partir de um ancestral comum, matrimônio ou adoção. A família é unida por múltiplos laços capazes de manter os membros moralmente, materialmente e reciprocamente durante uma vida e durante gerações.

Houve-se ao longo do tempo uma nova ideia de que declarava a hierarquia da família de acordo com a idade e posturas representadas através da xilogravura por alguns artistas no século XVI como por exemplo em uma das obras de Pourbus. Não cabe aqui destacar do que se constitui a família no período mas a ocupação de cada integrante dentro dela. Resumia-se em obrigações por parte da mãe e filhos, enquanto que o pai era o patriarca que representava o poder dentro dela como afirma Ariès (1981, p. 200):

Entretanto, ao longo do século XVI, surgira uma nova ideia, que simbolizava a duração da vida através da hierarquia da família. [...] É ilustrado com uma xilogravura que não representa nem os degraus de idades, nem as três ou quatro idades separadas, mas simplesmente uma reunião de família. O pai está sentado com uma criancinha sobre os joelhos. Sua mulher está de pé à sua direita. Um dos filhos está à sua esquerda, e o outro dobra o joelho para receber algo que o pai lhe dá.

Em meio a religiosidade, a família devia seguir ao exemplo da Sagrada Família em que se constituía pela figura materna e santa representada pela Virgem Maria, o pai trabalhador como José, o filho à mesma condição de trabalho do pai e exemplo de santidade da Mãe, assim foi Jesus Cristo. Ariès (1981, p. 220) justifica essa postura ao afirmar que “todas as famílias eram convidadas a considerar a Sagrada Família como seu modelo. A iconografia tradicional modificou-se, portanto sob a mesma influência que aumentou a autoridade paterna [...]”. A família torna-se além de sua formação, um símbolo sentimental, uma mudança significativa que não só alterava-se posturas mas dava-se o verdadeiro sentido com a intervenção da escola na formação do indivíduo, assim Ariès (1981, p. 231) declara:

A partir do século XV, as realidades e os sentimentos da família se transformariam: uma revolução profunda e lenta, mal percebida tanto pelos contemporâneos como pelos historiadores, e difícil de reconhecer. E, no entanto, o fato essencial é bastante evidente: a extensão da frequência escolar. Vimos que na Idade Média a educação das crianças era garantida pela aprendizagem junto aos adultos, e que, a partir de sete anos, as crianças viviam com uma outra família que não a sua. [...] A escola deixou de ser reservada aos clérigos para se tornar instrumento normal da iniciação social, da passagem do estado da infância ao do adulto.

Houve-se ao longo do século XVII a preocupação da família em relação à sociedade, a vida não poderia ser pública pois e essa restrição preservava a privacidade de qualquer situação no ambiente onde Ariès (1981, p. 265) contempla:

No século XVIII, a família começou a manter a sociedade à distância, a confiná-la a um espaço limitado, aquém de uma zona cada vez mais extensa de vida particular. A organização da casa passou a corresponder a essa nova preocupação de defesa contra o mundo. Era já a casa moderna, que assegurava a independência dos cômodos fazendo-os abrir para um corredor de acesso. Mesmo quando os cômodos se comunicavam, não era mais forçado a atravessá-los para passar de um ao outro. Já se disse que o conforto data dessa época: ele nasceu ao mesmo tempo que a intimidade, a discrição, e o isolamento, e foi uma das manifestações desses fenômenos.

A família mudou sua função, agora não mais apenas como um grupo isolado, mas com uma identidade própria diante a mudança da sociedade na modernidade como afirma Hall (2005, p. 14):

As sociedades modernas são, portanto, por definição, sociedades de mudança constante, rápida e permanente. Esta é a principal distinção entre as sociedades “tradicionais” e as “modernas”. [...] A modernidade, em contraste, não é definida apenas como experiência de convivência com a mudança rápida, abrangente e contínua, mas é uma forma altamente reflexiva de vida [...]

Atualmente a família está reduzida a um ou dois filhos, em sua maioria, onde os laços que os mantém unidos estão cada vez mais frágeis, possíveis de ser desfeitos em prol dos interesses individuais de cada membro do casal contemporâneo. As famílias já não são apenas formadas por pai, mãe e filhos. Às vezes a ausência de um pai ou mãe, compromete ao indivíduo passar por situações embaraçosas no cotidiano, porém a escola como meio de interação deve propor práticas de incentivo a todos para respeitar e auxiliar o aluno. É nela que se delimitam espaços, informa a todos a sua razão de existir, pois suas marcas e símbolos apresentados sejam da sua estrutura funcional ou social, institui múltiplos sentidos de maneira a constituir distintos sujeitos, como afirma Gallo (2011, p. 150):

A família assume uma estrutura característica que pode ser definida como uma organização ou disposição de um número de componentes que se inter-relacionam de maneira específica. Dessa forma, a estrutura familiar compõe-se de um conjunto de indivíduos com condições e em posições, socialmente reconhecidas, e com uma interação regular e recorrente, também ela, socialmente aprovada. A família pode então, assumir uma estrutura nuclear ou conjugal, consiste num homem, numa mulher e nos seus filhos, biológicos ou adotados, habitando num ambiente familiar comum. Existem também as famílias com estrutura monoparental (pais únicos), como uma variação da estrutura nuclear devido a fenômenos sociais.

Muitas vezes um enfretamento tem tomado grandes proporções que retratam um preconceito absurdo entre crianças ou adolescentes na escola devido à questão familiar, no que se vê não só apenas por conta da classe, cor ou credo, mas também por conta da condição sexual de pais separados que assumem uma relação homo-afetivo ou também casais homossexuais já formalizados que tenham filhos adotivos. Diante de dados preliminares sobre essa situação Junqueira (2009, p.17) esclarece que:

Tratamentos preconceituosos, medidas discriminatórias, ofensas, constrangimentos, ameaças e agressões físicas ou verbais têm sido uma constante na vida escolar e profissional de jovens e adultos LGBT. Essas pessoas vêm-se desde cedo às voltas com uma “pedagogia do insulto”, constituída de piadas, brincadeiras, jogos, apelidos, insinuações, expressões desqualificantes –poderosos mecanismos de silenciamento e de dominação simbólica.

A escola que anteriormente dividia com a família a responsabilidade na educação e socialização das crianças foi tendo um acréscimo, com o passar do tempo, de responsabilidade na educação das crianças. Sendo cobrada de forma veemente pela sociedade contemporânea, quando esta educação apresenta-se de forma ineficaz.

Pouco se aborda na escola a situação de indivíduos que estão incluídos na nova modalidade relacionada à família de cônjuges de mesmo gênero sexual. Essa realidade muitas vezes é invisível aos olhos da escola por conta dos pais orientarem seus filhos em omitir para colegas, professores, funcionários e diretores, a verdadeira condição em que vivem, devido a essa composição não-convencional de família que é encarada como tabu na sociedade atual, por receio de que os filhos sejam vítimas de preconceito, discriminação e violência. Pouco se discute na escola sobre iniciativas voltadas a escutar e a respeitar estas diferenças na organização familiar dos alunos, mesmo quando há casos que envolvam compartilhamento da guarda das crianças por casais de relação homo-afetivo. Às vezes sob aparente aceitação, educadores tentam bloquear os preconceitos de maneira que os indivíduos e a família não-convencional não participem de uma atividade coletiva da escola com alegação de “protegê-los”.

Apesar das mudanças sociais, ainda se faz notável uma sacralidade sobre a família, contribuindo para um estranhamento da sua conjugação com homossexualidade. É importante ressaltar a necessidade de criar condições de visibilidade de famílias formadas por casais homossexuais, onde haja um conhecimento maior por parte do corpo docente, nos campos da psicologia e antropologia, diante do fato de uma criança ser socializada (por dois pais, duas mães, um pai e uma mãe, apenas um pai, apenas uma mãe, nenhum pai e nenhuma mãe e tantas outras formações de família) pode interferir na vida psíquica e social.

Os PCNs 1997(Parâmetros Curriculares Nacionais) admitem em resolução que os assuntos relacionados à ética, à saúde, ao meio ambiente, à orientação sexual (sexualidade) e à pluralidade cultural devem ser tratados na es-

cola como temas transversais. Nos PCN constata-se também a atual variedade de formato das famílias e alerta-se para introduzir o debate sobre essa diversidade no cotidiano dos jovens, considerando que a instituição escolar é o espaço privilegiado para fomentar o respeito à dignidade das pessoas e de suas famílias.

O grande medo manifestado pelo senso comum em relação à socialização de uma criança adotada por casais homossexuais é de que ela também poderia repetir o modelo de seus pais, ou seja, como diz o dito popular “filho de peixe, peixinho é”. Essa obscura situação torna-se alvo de profunda análise onde alguns pesquisadores observam que as crianças de famílias formadas por casais homossexuais, podem se tornar pessoas mais abertas à aceitação da diferença, menos preconceituosas e intolerantes, menos rígidas em relação aos estereótipos de gênero, talvez pelas vivências sociais a que estiveram expostas desde a infância. Diante dessas novas formações familiares ao se retratar sobre as diferenças sociais numa perspectiva liberal Silva (2002, p. 88-89) ressalta que:

Apesar de seu impulso aparentemente generoso, a ideia de tolerância [...] implica também uma certa superioridade por parte de quem mostra “tolerância”. [...] As diferenças não devem ser simplesmente respeitadas ou toleradas. Na medida em que estão sendo constantemente feitas e refeitas, o que se deve focalizar são precisamente as relações de poder que presidem sua produção.

O momento histórico vivido atualmente torna indiscutível a aceitação social do divórcio, da maternidade e da paternidade solteiras, da monoparentalidade, do casal sem filhos, da adoção, do casal interracial. Neste sentido, gays e lésbicas aparecem como potencialidade no papel como pais e mães, permitindo uma ampliação de modelos tradicionais de família no que se refere à composição sexual e de gênero do casal responsável pela socialização de crianças. A qualidade da relação entre pais e filhos não depende da orientação sexual de nenhum dos envolvidos.

Diante da abordagem sobre a nova formação familiar na atualidade é possível contextualizar de forma ampla uma estrutura escolar sobre concepção em que Junqueira (2009, p. 15) declara:

A escola configura-se um lugar de opressão, discriminação e preconceitos, no qual e em torno do qual existe um preocupante quadro de violência a que estão submetidos milhões de jovens e adultos LGBT – muitos/as dos/as quais vivem, de maneiras distintas, situações delicadas e vulneradoras de internalização da homofobia, negação, autoculpabilização, auto-versão. E isso se faz com a participação ou a omissão da família, da comunidade escolar, da sociedade e do Estado.

A escola por sua vez estruturou-se a partir de pressupostos fortemente tributários de um conjunto dinâmico de valores, normas e crenças responsável por reduzir a figura do “outro”. As novas formações familiares, principalmente por casais homossexuais que lutam pela adoção de crianças, estão em uma escala de reconhecimento legal ainda a ser discutido por conta da falta de estruturação social adequada à aceitação, porém o mundo está cada vez mais aberto a novas perspectivas de vida, conforme destaca Louro (2004, p. 27):

[...] os sujeitos que, por alguma razão ou circunstância, escapam da norma e promovem uma descontinuidade na sequência sexo/gênero/sexualidade serão tomados como minoria e serão colocados à margem das preocupações de um currículo ou de uma educação que se pretenda para a maioria. Paradoxalmente, esses sujeitos marginalizados continuam necessários, pois servem para circunscrever os contornos daqueles que são normais e que, de fato, se constituem nos sujeitos que importam.

A escola deve ser ampliadora no Projeto Político Pedagógico envolvendo práticas que auxiliem o processo de formação social e ensino-aprendizagem tendo como base o respeito ao próximo, um saber para o mundo, vivenciando as situações em sala, na busca do reconhecimento da família como um lar independente de padrões, fazendo que os conhecimentos possam ser voltados à formação pessoal de cada um, na construção de uma sociedade consciente e humana. Partindo do contexto social, faz-se necessário perceber a questão da diversidade seja ela racial, cultural e familiar; não somente pela luta da desigualdade, mas para um estreitamento de relações, em que os indivíduos possam ter o direito de ir e vir. Desta forma PARANÁ (2015, p. 7):

É necessário abordar as questões das diferenças que constituem nossa diversidade sem abandonar a afirmativa da igualdade. Igualdade não é opositiva à diferença e sim à “desigualdade”, da mesma forma que valorizar as diferenças não significa aceitar as desigualdades sociais que hierarquizam e opõem sujeitos de forma que poucos possam viver e expressar plenamente suas potencialidades humanas. Valorizar as diferenças é se opor às padronizações e homogeneizações, garantindo que sujeitos com

gêneros, cores da pele, orientações sexuais, modos de vida, locais de moradia, culturas, visões de mundo e formas de expressão distintas possam ter as mesmas condições e direitos.

Em contribuição aos direitos do cidadão, a própria Constituição Brasileira de 1988 declara que:

Art. 3.º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Art. 5.º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

I- homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição;

II- ninguém será obrigado a fazer ou deixar de fazer alguma coisa senão em virtude de lei;

III- ninguém será submetido a tortura nem a tratamento desumano ou degradante;

IV- é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias;

V- são invioláveis a intimidade, a vida privada, a honra e imagem das pessoas, assegurando o direito a indenização pelo dano material ou moral decorrente de sua violação;

Art. 227.º É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988 p. 11-12, 128)

Partindo desses seguimentos ofertados em regimento nacional, considera-se que a família é vista de acordo com a sua formação, o que geralmente está comprometida pela visão unilateral da sociedade, mas não cabe aqui julgar os sujeitos da nova estrutura familiar por sua condição sexual, assim reafirma Araújo (2011, p. 36):

A norma do sujeito gendrado é a definição de uma identidade em oposição à outra, entre o “aceito” ou “não aceito”, entre o “normal” e o “anormal”. Desde o nascimento da pessoa é imposto: menino ou menina? O ultra-som resolve. Sendo menino, poderia até brincar de boneca, vestir calcinha, furar a orelha etc., mas, não. Os pais, avós, tios, primos, irmãos, a sociedade, enfim, não lhe dão permissão. Mas, vai se chamar, Mateus, Marcos, João, Ezequiel, Jeremias, Paulo, Jesus..., Deus? - Ninguém ousou! Usará roupinha azul, amarela, branca, rosa. Opa! Rosa!? Não!!! Rosa é de (MARIA, MARTA, ESTER, APARECIDA, ASSUNÇÃO, AUXILIADORA, SARA...). A menina pode brincar de carrinho, desde que não perca a sua “feminilização”, mas, fica estabelecido que carrinho, bola, pipa, videogame são de menino, para convalidar a sua “masculinização”, e boneca, casinha, panelinha, batom, sapato de salto, o primeiro sutiã, estes são de menina.

Por outro lado o significado ao que se diz em relação à gênero, o sexo do indivíduo é expresso também como identidade na formação social segundo Butler citado por Araújo (2011, p. 37):

[...] nos aponta é que o sexo deixa de ser significante sobre o qual se constrói o significado dos gêneros. Ou seja, o próprio significante “sexo” é questionado em sua materialidade dita como “neutra” ou a priori para que os corpos sejam inscritos de acordo com o seu sexo que nunca é natural, mas, está inscrito no campo das forças produtivas que as constroem, são dispersas, são múltiplas e naturalmente não existe uma identidade pré estabelecida, no entanto, culturalmente, se incita uma identidade heterossexual como condição natural das relações humanas.

Vale contemplar a nova formação familiar como elemento formativo da consciência humana, em não levar consideravelmente a formação de gêneros, mas sim de pessoas, a escola vem a contribuir para essa condição através de um conceito de vida ao levar em consideração a realidade da criança, proporcionar um entendimento sobre a diversidade e o respeito ao próximo.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na Idade Média a família tinha apenas a função de assegurar a transmissão da vida, dos bens e dos nomes, de tal maneira a desprezar mitos como o amor cortês e o casamento. As crianças viviam em uma realidade que afrouxou o laço afetivo entre pais e filhos, devido a aprendizagem das crianças em outras famílias que conviviam.

O que mudou totalmente na passagem da época medieval para os tempos modernos foi à preocupação com a educação, o aparecimento da escola, porém acessível apenas a filhos privilegiados. Essa nova preocupação com a educação pouco a pouco se instalou no seio da sociedade, a família deixou de ser apenas instituição do direito privado para a transmissão dos bens e do nome, e assumiu função moral e espiritual, passando a formar os corpos e as almas. A família e a escola retiraram juntas a criança da sociedade dos adultos, a escola com finalidade de confinar a infância em um regime disciplinar cada vez mais rigoroso, até mesmo no enclausuramento total em internato.

A família moderna retirou da vida comum não apenas as crianças, também uma grande parte do tempo e da preocupação dos adultos. As famílias e as classes reuniam indivíduos que se aproximavam por sua semelhança moral e pela identidade de seu gênero da vida. Diante dessas situações o sentimento da família surge como manifestação de intolerância diante da diversidade, numa mesma preocupação de uniformidade.

A família como instituição inicial na vida da criança serve como modelo de ser e agir, sendo um importante fator de risco ou proteção dependendo de como são as relações parentais durante os primeiros anos de vida da criança. A escola como instituição formadora para a vida social, também pode interferir positivamente diante de situações que as quais muitas vezes a família não consegue resolver. Algumas situações que acontecem no ambiente familiar podem ter impacto direto na relação da criança com o ambiente escolar. A escola juntamente com a família podem promover programas de prevenção sobre o bullying e outros tipos de violência, situações essas que muitas vezes são as causas do enfraquecimento na aprendizagem da criança.

Diante dos apontamentos conclui-se esta pesquisa com uma indagação sobre o que é a família e qual sua função enquanto grupo social na formação do indivíduo, pois a condição sexual dos pais não é fator que prevalece na criação dos filhos, mas a maneira de como instruir e educar, para tornar-se sujeito crítico e soberano aos seus direitos de cidadão.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Jair Bueno de. A desconstrução dos processos identitários dos gêneros sexuais em Judith Butler. In: **Revista Multidisciplinar Uniesp**. Saber acadêmico. São Paulo-SP: n. 11, jun. 2011.
- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- BORTOLOZZI, Flavio. **Metodologias, comunicação e matemática** [et al.]. Maringá: Centro Universitário de Maringá/Núcleo de Educação a distância, 2010.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas emendas Constitucionais nos 1/1992 a 68/2011, pelo Decreto legislativo nº 186/2008 e pelas emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/1994. – 35. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, 2012.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1997.
- GALLO, Alex Eduardo; ALENCAR, Juliana da Silva Araújo. **Psicologia do desenvolvimento da criança**. Maringá- Pr, 2011. 232 p.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 13ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

PARANÁ. **Reflexão sobre a questões da diversidade no currículo**. Anexo 2: Currículo: a diversidade na educação básica, 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Documento de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2^a ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

APROXIMAÇÃO E CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA PARA PESQUISAR E TRABALHAR COM CRIANÇAS

PEREIRA, Flávia Helena Fernandes – PPGE- UNIPLAC
flaviahfp@gmail.com

MACHADO, Ana Maria Netto– PPGE - UNIPLAC
laborescrita@gmail.com.br.

Eixo temático: Diversidade e educação- Categoria: pôster

RESUMO:

Este trabalho visa mostrar resultados parciais, neste momento de caráter teórico, de uma pesquisa com crianças entre 4 e 5 anos, tendo como objetivo compreender as percepções sobre as suas experiências no espaço escolar. Trago enquanto aporte teórico a sociologia da infância, um campo de estudos que tem como concepção a importância de ouvir e respeitar o que dizem as crianças. A pesquisa tem caráter qualitativo e envolve coleta de dados empíricos. Até o presente realizamos entrevista piloto, que trouxe elementos relevantes para a continuidade da pesquisa que envolverá oito crianças.

Palavras chave: Sociologia da infância. Escutar. Crianças.

Ao iniciar os estudos sobre a infância e a criança, descobri um campo teórico que vem crescendo no Brasil denominado Sociologia da Infância. Campo que enfatiza importância de escutar a criança, respeitar a sua identidade em construção e reconhece-la enquanto sujeito desde o nascimento. De acordo com Rego (2013, p.5), “isto é revolucionário na medida em que, geralmente, os estudos sobre a infância são pautados por aquilo que os adultos falam sobre e pelas crianças”. O que as crianças pensam ainda tem escassa visibilidade nas pesquisas relativas à infância.

De acordo com Kosminsky (2011, p. 5), “nos últimos 15 anos, o aumento relativo de pesquisas na área de Sociologia da Infância e da Juventude tem sido observado. Aos poucos, essa temática começa a se sobressair no cenário nacional”. Trazer à tona as experiências da Educação Infantil, na perspectiva das crianças, pode revelar aspectos surpreendentes do dia a dia das crianças em sala de aula. O quanto de liberdade, autonomia, protagonismo as crianças estão tendo nesse espaço educativo. A expressão de seus pensamentos e sentimentos está sendo viabilizada nesse espaço? A sociologia da infância pode ser vista como um movimento de resistência contra o adultocentrismo.

Neste trabalho e como resultado preliminar do estudo, destacamos a entrevista piloto realizada com uma criança de quatro anos de idade. Alguns aspectos que emergiram nas falas da criança chamaram a atenção e merecem destaque: atitudes de controle frequentes e a imposição de regras do mundo adulto por parte da professora; a expressão das crianças interrompida por instruções emitidas pela docente. A leitura da entrevista piloto transcrita leva a refletir sobre a concepção que temos do professor de Educação Infantil, como sugere Faria (2012), ao referir-se a um “adulto-professor diferente”, capaz de proporcionar as condições que permitam ou pelo menos favoreçam a autonomia infantil. Se esperamos que um adulto seja autônomo, será que não deveríamos pensar esta dimensão desde sua tenra infância?

Observamos ainda a imposição de regras presentes na fala da criança entrevistada, a qual retrata uma rotina dentro da sala de Educação Infantil com hora marcada para muitas atividades, a hora de comer, a hora de dormir, de fazer a atividade, mas não escutamos ela falar de um momento de conversar e brincar livremente, sem seguir as orientações da professora. Certa liberdade aparece na fala da criança no parque da escola, onde ela consegue interagir com os colegas nas brincadeiras. Entretanto, a ida ao parque não está garantida sempre para todos, conta a criança: “quem não obedece a ‘prô’, ela escreve o nome do quadro e daí fica sem parque”.

Nesse sentido de reconhecer a criança enquanto sujeito capaz Martins Filho (2005, p.7) coloca: “Pensar, portanto, as crianças me obriga a buscar algumas vozes e manifestações das próprias crianças, no sentido de reconhecer estes sujeitos enquanto atores sociais e agentes consumidores e produtores de culturas”. Consideramos até então que a sociologia da infância já revela considerável contribuição para pesquisar a infância no Brasil, podendo trazer respostas fundamentais para ampliar o conhecimento da infância e aprimorar o trabalho da Educação Infantil, pensando este nível de formação humana para além da preparação para aprendizagem de disciplinas futuras.

REFERÊNCIAS

FARIA, A. L. G. de; FINCO, D. **Crianças no tempo presente:** a sociologia da infância no Brasil. Pro-posições, Campinas, v. 23, n. 2, p.235-240, maio 2012. Trimestral.

MARTINS FILHO, Altino José. **A vez e a voz das crianças:** uma reflexão sobre as produções culturais na infância. Presença Pedagógica, Belo Horizonte - MG, v. 11, n.61, p. 35-46, 2005.

KOSMINSKY, Ethel Volfzon, in XII congresso brasileiro de sociologia, 2005, Belo Horizonte. **Pesquisas com crianças e jovens:** algumas reflexões metodológicas Gt 22-sociologia da Infância e Juventude, 14 p.

REGO, T. C. **Novas perspectivas para o estudo da infância.** Revista Educação – Especial Cultura e Sociologia da Infância. São Paulo, p. 5-13, 2013.

O SER PEDAGOGO NO HORIZONTE DOS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS¹

Inês Kumiechick Mariani²
Clenio Lago³

Com a ruptura da metafísica tem-se recolocado em suspenso os fundamentos da Pedagogia, não somente, abrindo múltiplos espaços de incertezas e inquietações entre os pedagogos e demais profissionais envolvidos com a educação, ao mesmo tempo em que clama a necessidade de uma Pedagogia e Pedagogos para além do bem e do mal estabelecidos. Constitui-se, portanto em possibilidades, onde se destaca a relevância de compreender que a essência do processo educacional encontra-se nas interações que se estabelecem nos movimentos e processos de ensinar e de aprender, orientados pelo viés do diálogo e pela experiência da alteridade. Este artigo apresenta uma reflexão sobre ser pedagogo no horizonte dos desafios contemporâneos da educação em meio à emergência da diversidade como alteridade, visto que a diferença pela diferença, não necessariamente, constitui experiência de alteridade, embora constitua contexto de condições.

Palavras-chave: Pedagogia. Pedagogo. Alteridade.

1- INTRODUÇÃO

Ao refletir sobre o pedagogo na atualidade, deparamo-nos com questões desafiadoras, contexto em que os problemas políticos, econômicos, sociais, aliados à intensa evolução científica e tecnológica, refletem mudanças nas formas de ser e viver dos indivíduos em todos os níveis, refazendo a pergunta sobre o significado da educação: educar para que, e como educar? Esse contexto exige o perguntar e o responder pelo sentido do humano e da educação.

Pode-se verificar que as demandas provenientes da contemporaneidade situam o pedagogo em um tempo diferente, em um momento complexo, gerador de dúvidas e tensões entre as posturas adquiridas a partir da formação no âmbito da modernidade e as exigências da pós-modernidade, entre tradição e novidade, na medida da emergência das diversidades possíveis pela crise dos referenciais universais. Dessa forma, constata-se que o modo racional e técnico herdado do positivismo não dá conta dos desafios do mundo contemporâneo especialmente num contexto em que o emergir e o encontrar com as diversidades precisam efetivar-se enquanto experiências de alteridade.

Pode-se dizer que os desafios do trabalho educativo cotidiano são tantos e tão diversificados que, muitas vezes, não encontramos, nos próprios conhecimentos práticos ou teóricos as orientações para agir, esvaziados do humano. Incorre-se, assim, num praticismo desconexo da teoria e numa teoria desconexa da prática, desprovidos e inviabilizadores do diálogo autêntico (HERMANN, 2001).

Todo esse conjunto de situações e contradições, ao qual os educadores estão expostos no dia a dia, provocam esgotamento e, conseqüentemente, crise de sentido e significados. Nas palavras de Hermann (2005, p. 20), “Quando a sociedade vive um período de crise mais adensada, a educação recebe por inteiro as consequências da anomia e da perda de sentido”. Por outro lado, as transformações sociais representam uma provocação para que os educadores participem, ativamente críticos, dos processos educativos, de forma a contribuir na formação de humanos éticos, num perguntar sobre o humano, sobre as condições e horizontes do existir humano, das finalidades dos processos educativo, seus fundamentos, num sentido de responder o que qualifica ou desqualifica o humano enquanto humano.

Dessa forma, a reflexão sobre o ser pedagogo e a pedagogia na contemporaneidade constitui um espaço de estudos, debates e reflexões, tomadas de decisões, pois, como visto, o processo educacional vem sofrendo transformações ao longo do tempo, tanto na ampliação do conceito como nas formas de concebê-la. Encontra-se numa pluralidade de perspectivas, numa crise de telos, que nos convoca, os convoca a ações pedagógicas para além do bem e do mal, portanto,

¹ Este artigo resulta da dissertação de Mestrado, O Ser Pedagogo na contemporaneidade em meio a Emergência da Diversidade como Alteridade, defendida em novembro de 2015 no PPGE-UNOESC Joaçaba, sob a orientação do professor Dr. Clenio Lago, sendo vinculada ao Projeto Obeduc- Sistema Integrado Capes-Sicapes.

² Graduada em pedagogia; Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)-Educação e Processos Educativos e Bolsista Professora da Educação Básica do Projeto Observatório da Educação, “Estratégias e Ações Multidisciplinares nas Áreas de Conhecimentos das Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Linguagens, na Mesorregião Do Oeste Catarinense: Implicações na Qualidade da Educação Básica - Sistema Integrado Capes-Sicapes/2013-2016.

³ Filósofo, Mestre e Doutor em Educação. Professor do curso de psicologia da Unoesc/São Miguel do Oeste. Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNOESC- Mestrado em Educação. Coordenador Institucional do Projeto “Estratégias e ações multidisciplinares nas áreas de conhecimentos das ciências humanas, ciências da natureza e linguagens, na mesorregião do oeste catarinense: implicações na qualidade da educação básica” – exercício 2013-2017. E-mail: cleniolago@yahoo.com.br.

éticas. E, nesse sentido pergunta-se pelo sentido da pedagogia em meio à crise de seus fundamentos, para depois, perguntar pelo sentido da pedagogia no horizonte da diversidade enquanto experiência de alteridade e o desafio de ser pedagogo.

2- A CRISE DO PARADIGMA MODERNO E O SENTIDO DA PEDAGOGIA

A imagem do homem que se liberta da caverna transformou-se no paradigma dominante do pensamento educacional do Ocidente. E, embora tenha sido muitas vezes modificada, permaneceu a estrutura básica de que o lado racional do homem deve cuidar de seu lado animal, através da educação, transformando-se em humano. (HERMANN, 2001, p. 26).

A compreensão dos limites do paradigma racionalista ocidental que orientou a educação, os processos educativos, portanto as ações pedagógicas opõem-se a formação como autoformação no horizonte da diversidade como experiência de alteridade, na medida em que propõe o ideal de homem racional como referência. Nesse sentido Hermann (2001), indica a necessária superação das meras atitudes racionais e instrumentais às quais a humanidade esteve subordinada, visto que hoje as justificativas racionais não respondem, de forma satisfatória, às pluralidades de orientações valorativas e de modos de ser: portanto, aos desafios da diversidade.

O rompimento da supremacia dos saberes hegemônicos, das narrativas míticas, das metanarrativas transcendentais alcançou uma nova ordem, recolocando-as sob o ponto de vista da filosofia e da ciência racionalistas naturais. Por esse modelo, a pedagogia fez-se ciência, procurando desenvolver saberes sobre o modo como o sujeito desenvolve sua aprendizagem a partir de sua natureza estrutural. Uma ciência que estuda os fenômenos educativos, observa-os, descreve e interpreta, assim como nas ciências exatas em que é necessário ter uma visão materialista da realidade, dos objetos a descrever e critérios para validação por experimentos. Nas palavras de Franco (2003, p. 26):

A pedagogia, para se fazer ciência, precisou adequar-se à lógica que presidia a ciência da época e isso implicou sistematizar sua ação prática, com base nas teorizações dos experimentos possíveis ao momento histórico, realizados e presididos por outros profissionais, inicialmente os psicólogos que, por força de sua formação, dominavam o manuseio de instrumentos experimentais. Isso acarretou um caminhar da pedagogia da direção da não-consideração do saber-fazer da prática educativa, território do exercício artesanal dos artistas da prática, quais sejam, os educadores, pedagogos e professores.

Sistematicamente, as ciências humanas seguiram, por muito tempo, o modelo de pesquisa científica de validação do conhecimento a partir dos métodos de estudo e de análise positivista desenvolvido com base nas ciências naturais. Seguindo esse paradigma, a pedagogia assume as características de uma ciência de observação, experimentação e certificação. Construiu assim as bases para a produção de uma prática pedagógica universal, dogmática e totalizante, perdendo-se na instrumentalidade.

Considerando-se que a racionalidade se funda nos princípios acima e constrói-se ao longo da história, pode-se dizer que a Pedagogia, condição racional da prática educativa, se faz por meio das teorias – inclusive as antagônicas – que se apresentam em sua história (PIMENTA, 2006, p. 26).

O *status* epistêmico herdado por força das ciências naturais legou à pedagogia o *status* de ciência, mas desconstruiu sua base ancorada na tradição, na experiência na medida em que, a exemplo das ciências modernas e como ciência moderna, negou todo e qualquer preconceito, tradição, em prol da autoridade clarividente da razão e do método. Na esteira deste paradigma, o pedagogo tornou-se um técnico.

Conforme Nóvoa (2001), ainda digerimos a “bulimia intelectual” dos tempos de supremacia, quando a pedagogia era feita por discursos teóricos ricos em conteúdos, mas era instável, porque carecia de um “corpo científico” próprio. Sua instabilidade se mostrava, também, ante a filosofia e ciências como sociologia e psicologia, que tomavam a educação como objeto de investigação e, por isso, podiam ser aceitas como ciências da educação. Assim, a pedagogia, sendo tratada como uma das ciências humanas ou a ciência da educação, vai sendo considerada uma “ciência mole”, inferior às demais ciências, por não ter um objeto concreto, observável e quantificável. Ciência de menor importância ainda no cenário atual, pois lida com a subjetividade humana e aberta a “todos” os desmandos e interferências. Está, portanto, a pedagogia em uma crise epistêmica, metodológica e ontológica, de sentido, e junto com esta o pedagogo.

Embora, na educação, sejam sentidas de forma intermitente as crises sofridas pela sociedade, pela tradição como um todo, talvez, a pedagogia configure a maior resistência, na medida em que pode encarne e evidenciar o ques-

tionamento mais profundo e atual sobre o sentido do humano tendo em vista a amplitude e complexidade do fenômeno educativo em uma exigência pela reconfiguração do *hábitus* da cultura ocidental não só, mas essencialmente em sua estrutura epistêmica, ficando evidente a pergunta por um outro modo de ser Pedagogia. Por isso, o resultado primeiro destes processos gerados pela crise da modernidade sobre a educação é a manifestação da perda de sentido e horizonte da justificação da ação educativa.

Dessa forma, as novas configurações da contemporaneidade têm questionado uma série de imposições colocadas pela racionalidade técnica da modernidade. Isso tem sido fundamental para o conceito de pedagogia ser questionado em suas aspirações históricas, tornando possível também o questionamento das concepções “[...] solidamente fincadas na modernidade e nas ideias da modernidade [...]” (SILVA, 1999, p. 111), que tem conduzido a educação e a pedagogia até os dias de hoje.

Ainda, sem ter alcançado sua autonomia, na perspectiva da ciência moderna, a pedagogia agora parece sentir o abalo paradigmático, precisando novamente se reinventar, encontrar-se em sua subjetividade. Nesse sentido, o panorama contemporâneo, diante da emergência de diferentes pontos de vista, da pluralidade e da multiplicidade, características marcantes da contemporaneidade, coloca-se em jogo os fundamentos de uma educação guiada por um *telos* referencial e que trabalha na busca de um acento único e inabalável. Nas palavras de Bauman (2010, p. 196), por que a pluralidade é inevitável é que “[...] a comunicação entre as tradições se torna o maior problema do nosso tempo”, mas também, o maior desafio.

De outra forma, a pluralidade pela pluralidade, no máximo nos leva à multidisciplinaridade, à diversidade pela diversidade, pois somos herdeiros de uma prática educativa que, acima de tudo, na modernidade, sobrevalorizou a especialização e a segmentação. Numa sociedade plural onde há uma “luta” constante pela significação, a pedagogia também “necessita” se compor de estratégias para poder compreender, interagir e atuar sobre essa mesma pluralidade. Isso é ilusório, porque

A pluralidade refere-se a uma multiplicidade de normas e formas de vida, teorias e ideias, modos de fundamentação e filosofia, constituindo-se em uma inegável marca da atual realidade sociocultural. A impressão de que a pluralidade é reivindicada como tema e problema pelo pensamento pós-moderno seria falsa ou, pelo menos, significaria uma perda da perspectiva histórica, uma vez que tanto a filosofia social quanto a teoria do conhecimento têm tradição em tematizar o problema da pluralidade diante da apologia do uno. De certa forma, trata-se de um tema recorrente, mas que encontra na filosofia contemporânea um inegável destaque. (HERMANN, 2014, p. 14-15).

O pluralismo, cujas reflexões nos levam a pensar no quanto as transformações nos apresentam questões relativas à identidade e pluralidade da educação o que nos impele a buscar outros traços da identidade da pedagogia e do pedagogo. Assim, a pedagogia e o pedagogo estão implicados na consideração de que pluralidade é uma condição constitutiva da sociedade e das pessoas, necessitando compreender, interagir e atuar em meio à pluralidade, como pluralidade.

Mas, como acontecimento temporal, a educação se efetiva enquanto experiência humana. Ao invés de termos apenas um ponto de vista verdadeiro e único, temos uma enorme multiplicidade de histórias de vida em circulação, envolvidos com obviedade, em conflitos e embates, em que a desorientação e a incerteza são uma constante. Talvez seja aceitável dizer que isso trouxe deslocamento na função do pedagogo e na própria definição da pedagogia. Assim se, no decorrer da história, a pedagogia e o pedagogo estiveram centralmente envolvidos pela aspiração de nortear, dirigir e governar comportamentos e agora esses lugares têm se modificado insistentemente, este momento pode ser visto como oportunidade de acolher essa pluralidade como condição de transformação em nova configuração da pedagogia e do ser pedagogo, para uma amplitude maior, no horizonte de um ser histórico, como consciência efetiva (GADAMER, 2005).

Com a ruptura da metafísica, as diferenças emergem em sua radicalidade como alteridade, na medida em que traz o desafio do outro enquanto outro, pois o “[...] outro não possui destaque, nem na metafísica nem na ética grega, embora seja analisado, de forma indireta, pelo princípio da identidade do ser.” (HERMANN, 2014, p. 27). Proposição que questiona não só as orientações dos processos educativos, as bases organizacionais da educação, como também o estatuto epistemológico do ser pedagogo. Diante de todos esses desafios, pergunta-se: Como fica o pedagogo em meio à ausência de certezas e de referenciais? Como proceder diante da diversidade e da pluralidade de valores? É possível o pedagogo encontrar sentido em seu fazer cotidiano? Podemos ficar no relativismo, ou cair num dogmatismo? O que significa ser pedagogo no horizonte dos desafios da diversidade uma vez que a diversidade traz o desafio da presença radical do outro. Em síntese, frente a esse conjunto de questionamentos sobre o pedagogo, desponta uma nova per-

gunta: Qual é a condição do pedagogo não só enquanto educador, mas também enquanto ser humano? O que dizer da pedagogia?

Com a proposição da pluralidade uma multiplicidade de orientações abrem possibilidades para a renovação dos fins, dos meios, das relações entre eles, dos processos educativos, em que a ação pedagógica passa a encontrar fundamentação nos elementos pré-científicos, nos ‘prés’ da presença, mas não só nos prés. Não só apenas nisso, mas na interlocução, que não existe sem os prés da presença, senão como relações.

3-A PEDAGOGIA NO HORIZONTE DA ALTERIDADE⁴

Ao conceber o conhecimento consolidado somente a partir do paradigma da racionalidade científica e pragmática, com a presença da fragmentação nos processos educativos a ação pedagógica centrou-se na objetividade técnica, na transmissão e no saber fazer tendo em vista fins postos; por outro, lado banalizou-se em pobreza. Com isso, o outro se tornou parte de manipulação e de representação, sendo reduzido ao mesmo, dominado, tanto pela manipulação técnica quanto pela pobreza teórica gerando esvaziamento das ações pedagógicas.⁵ Ou então, preconizou-se a proposição de que a relação com o outro perpassa pela indiferença e tolerância ou a ideia de controle, a qual se apresenta sob a ótica da fenomenologia existencial em que “Eu sempre sou para o outro”. (GALLO, 2008, p. 3). Mas também sem justiça às singularidades, pois essa concepção é irrigada por conflitos que conferem ao outro o caráter de ameaça, de objetividade e posse: “o outro é o meu inferno” – expressão sartreana. E, a fim de amenizar a contradição e os conflitos presentes na relação, enaltece atitudes de indiferença e de tolerância com o outro, numa diferença pela diferença.

Frente a esta questão, Sartre, nas palavras de Gallo (2008, p. 5), ressalta a indiferença para com o outro, pois tal postura:

Trata-se [...] de uma cegueira com relação aos outros [...] Quase não lhes dou atenção; ajo como se estivesse sozinho no mundo; toco de leve “pessoas” como toco de leve paredes; evito-as como evito obstáculos; sua liberdade-objeto não passa para mim de seu “coeficiente de adversidade”; sequer imagino que possam me olhar. Sem dúvida, têm algum conhecimento de mim, mas este conhecimento não me atinge: são puras modificações de seu ser que não passam deles para mim e estão contaminadas pelo que denominamos “subjetividade padecida” ou “subjetividade-objeto”, ou seja, traduzem o que eles são, não o que eu sou, e consistem no efeito de minha ação sobre eles.

Ao abordar a contemporaneidade, faz-se presente de modo geral a formação do humano com ênfase no individualismo, na subjetividade de dominação e na determinação do outro. Também, com Hermann (2001) observa-se a herança da tradição ocidental que não soube tratar corretamente o tema do outro, nas mais diversas instâncias. Concebe-se a ciência como forma de servir o ser humano perante o domínio da natureza e do outro, por isso, hoje, intensificam-se as preocupações por índices, metas em prol da qualidade da educação que se restringe a determinadas áreas do conhecimento e preconiza a sistematização de ações padronizadas e simétricas, cujo objetivo ignora o outro diante de resultados quantificáveis. Analisando esse contexto, concordamos com Hermann (2014, p. 49) que diz que “a consciência, presa à metafísica, tende sempre à apropriação do outro”. Tal proposição torna a ação pedagógica cada vez mais individualizada, tecnicizada e conduz ao empobrecimento da experiência.

Nas palavras de Levinas (1993, p. 82), “[...] a crise do humanismo em nossa época, sem dúvida, tem sua fonte na experiência da ineficácia humana posta em acusação pela própria abundância de nossos meios de agir e pela extensão de nossas ambições.” Nesse sentido, vivencia-se uma crise de paradigmas, na qual a humanidade parece não encontrar respaldo frente às fragilidades, amarras e amarguras do individualismo e do controle. E, apesar dos avanços significativos em relação ao conhecimento científico e tecnológico, a educação configura-se até o momento na centralidade do racionalismo e do pragmatismo, os quais revelam a fragmentação, a homogeneização e normatização dos saberes.

⁴ “A palavra alteridade vem do latim alter, outro/a é introduzida na filosofia contemporânea pela fenomenologia. Já na filosofia de Feuerbach fala-se da dialética da relação Eu-Tu e da presença do outro. E é principalmente na filosofia de Emmanuel Levinas que o conceito de alteridade vai se desenvolver de maneira universal e afirmativa. A presença da alteridade no pensamento cria uma nova perspectiva para a Ética, educação e para a antropologia” (SIDEKUN, 2006, p. 57). No grego o termo outro provém do grego to etepov e do latim alteritas. Costuma ser empregado como equivalente a alteridade, que significa constituir-se como outro.” (HERMANN, 2014, p. 27). Um constituir-se na relação e como relação.

⁵ Outro nesse entendimento refere-se concepção de René Descartes, como “[...] um conceito, um efeito do pensamento. O outro de que falo é uma representação; isto é, não tematizo o outro enquanto outro, alteridade absoluta, mas o tematizo como um efeito de meu próprio pensamento.” (GALLO, 2008, p. 2).

Embora brevemente apresentadas, as concepções tradicionais sobre o outro evidenciam que deste emergem questões que desestabilizam e desacomodam, pois, se a educação requer a relação com o outro e/ou com tantos outros, então como possibilitar que esta não se configure na violência, na posse, na representação ou simplesmente na indiferença ou tolerância do outro? No entanto, como já exposto, é inegável a diversidade no cenário atual e, muito mais que incorporar esta palavra nos textos das políticas educacionais e nos projetos políticos pedagógicos das escolas, compreendendo que a educação concretiza-se como relação com o outro, nos encontros intersubjetivos, o que se intensifica neste momento como questão de investigação é como compreender a pedagogia e o ser pedagogo no horizonte da alteridade.

As palavras de Alves e Ghiggi (2010, p. 98), apoiados em Levinas, indicam que o desafio que se impõe à educação é “[...] a reconstrução do ser humano, o que só pode ser feito na medida em que ela abra espaço para a pedagogia ético-crítica, para a transcendência, a abertura, o respeito para com a Alteridade [...]”, na perspectiva do humanismo do outro homem. Portanto, falar de educação nos remete à crítica imanente ao conceito educacional como formador de subjetividades e a um sentido ético de convivência como impulsionador da própria alteridade que nos interpela. Torna-se necessário ultrapassar a compreensão clássica de alteridade, visto que:

O acesso clássico à alteridade advém do questionamento se sabemos quem é outro. As dificuldades do sujeito moderno com essa temática, seja a pessoa do outrem ou das culturas, têm por base o modelo de autoafirmação da subjetividade que resulta numa dominação da diferença. (HERMANN, 2006, p. 72).

Na alteridade, exige-se a compreensão do ser como interlocução, proposição que gera um processo de construção e reconstrução, uma relação que dialoga e origina relacionamentos que convivam, interajam com as diferenças, no respeito às singularidades, no entretencimento como autoconhecimento temporal. Levinas (2009), traz pensamento fundado na ética da alteridade, contrapondo-se à realidade racional que levou o homem ao fechamento em si mesmo, reduzindo o outro ao mesmo, como um questionamento radical à antologia, especialmente ao modo de ser ocidental. Seu pensamento se centra na alteridade do outro; sua reflexão se dirige para a defesa da subjetividade baseada na ideia de infinito, entendido como a abertura ao reconhecimento do outro.

Essa percepção leva ao questionamento da relação tradicional entre sujeito e objeto, ensino e aprendizagem, professor e aluno, eu e o outro que desaparece para dar lugar à noção de presença do outro como acontecimento e não mais como uma lógica, simplesmente de causa e efeito, pelo aparecimento do outro. “O estranho nos traz também a inevitabilidade e nos coloca na situação de não poder não responder ao outro, uma vez tocado por ele.” (HERMANN, 2014, p. 89). Pensar a educação a partir da alteridade é a possibilidade de resgatar, ressignificar a humanização do próprio homem, reconhecendo-o na sua diferença, muitas vezes a partir do eu, visto como ameaça, negação, que questiona e confronta. Mas, enquanto entretencimento, possibilidade na potencialidade da alteridade. Assim o outro não é como algo que só vai suscitar a tolerância do eu, mas como alguém que nos surpreende, nos toca, nos atrai e que se efetiva como interlocução, diálogo. Uma absoluta alteridade que me interpela a ouvi-lo, a ter que responder-lhe. Nessa relação, o outro não é apenas assimilado ao eu, mas ele é absoluta alteridade na qual se expressa a ideia de infinito por meio do finito em mim. A ideia do infinito coloca-se como algo que suscita sempre o desejo, um pensamento que a todo instante pensa mais do que pensa, desfazendo a impressão de que fosse um objeto enorme e capaz de ultrapassar, a todo instante, os horizontes do olhar, no recebimento do outro para além da possibilidade do eu, pois “todo saber enquanto intencionalidade já supõe a ideia de infinito, a inadequação por excelência.” (LEVINAS, 2000, p. 14).

Nesse sentido, a ética é uma relação baseada proximidade (que comporta a tensão entre proximidade e distanciamento) como sensibilidade que tem como retorno o sentir da subjetividade, o autoformar-se porque, “a surpresa trazida pelo *outro* é uma espécie de impedimento da harmonização definitiva [...]” (FABRI, 2006, p. 145), sempre rompendo com a mesmice do sistema, exigindo o repensar dos padrões, da homogeneidade, do modo racional de pensar. Nessa perspectiva, apresenta-se o desafio de pensar a educação por meio da abertura ao encontro com o mundo imprevisto do outro, do eu como num lança-se finito e infinito (existencial) com os riscos que esse encontro provoca.

Miranda (2014) diz que Levinas, em busca do sentido do humano, elabora uma verdadeira reconstrução da subjetividade. Conjuntamente recria uma nova relação ética com a alteridade, inscrita na relação face-a-face, em que o outro não é simplesmente representado e integrado à estrutura do eu. Ao contrário, o outro é transbordamento, pura inadequação às categorias do eu, a absoluta alteridade na qual se expressa a ideia de infinito e finito ao mesmo tempo. Essa compreensão mantém a exterioridade do outro na relação e permite descrever a subjetividade nos termos de acolhimento e hospitalidade ao outro. Dessa forma, entende-se que o outro é presença, como o eu também é. E, enquanto

tal, não é algo puramente colocado, mas é ser em possibilidade, um poder ser algo, possibilidade, acontecimento, sendo a educação, relação constitutiva.

A alteridade pode ser entendida como um outro que, de quebra, tensiona quem eu sou, na medida em que leva a fazer a experiência de mim mesmo, de minha natalidade na natalidade do outro, pois “[...] o outro me constitui, o outro sou eu e eu sou o outro [...]” (GALLO, 2008, p. 14). Enquanto interlocução é na relação de proximidade e de distanciamento com o outro, portanto da relação de proximidade, que o sentido do humano ganha um contorno para além do egoísmo do ser, para além do bem e do mal num sentido ético que surge na relação estabelecida por mundos separados e diferentes, dos quais e nos quais pode brotar a humanidade.

Buscando fazer justiça à diversidade e pensando a educação no âmbito da alteridade, Gallo (2008, p. 1) indica que “[...] a educação é caracterizada por um encontro de singularidades, pois tanto para educar como para ser educado, é necessário um encontro de singularidades [...]”, sem perder de vista o horizonte comum, ou a ideia de bem. (HERMANN, 2001). Nessa perspectiva, a experiência educativa emerge como e enquanto acontecimento ético, como experiência de alteridade que é a experiência de relação na qual e pela qual o mesmo pode, pela experiência de finitude, transcender a si. Constitui uma resposta ao chamado do aprendiz e a sua interpelação, pois é o que dá sentido ao ato educativo. Assim há necessidade de criar condições para que os sujeitos saiam de sua condição de indiferença diante do outro, de centralidade em si, a um agir atento enquanto experiência dialógica. De tal modo, está na capacidade dialógica do pedagogo constitui o desafio de construir e estabelecer novas possibilidades para permitir o surgimento de melhores relações éticas entre os sujeitos, como ensinamento primordial de toda ação pedagógica.

Pensar a educação na perspectiva ética da alteridade consiste em concebê-la como resposta à inquietação que vem do outro, que vai do eu, não apenas como pergunta, mas como resposta que visa, na inquietação diante do outro, a ações ressignificadas do eu, um ter que decidir. Assim, a alteridade constitui a subjetividade como intersubjetividade frente à inquietação do que vem do outro, que tenciona, em que há o eu. Mostra caminhos, mostra limites, traz a possibilidade de um acontecimento ético como experiência, no encontro como o outro, pelo mútuo reconhecimento. Do contrário, o eu, enquanto eu puro, fechado em mim mesmo, petrifica, objetiva o outro; e o outro, enquanto outro puro em si, fechado em si mesmo, petrifica-se.

A alteridade exige uma pedagogia para além do bem e do mal, capaz de protagonizar ações pedagógicas em que a ética constitui-se o princípio pedagógico forte possível pelo diálogo autêntico, àquele que não se oblitera em dificuldades.

5- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sem dúvida, o cenário contemporâneo indica o desvelamento a crise da racionalidade moderna, na medida em que coloca em dúvida o modelo que a gerou, representando a exigência de um outro olhar sobre a compreensão de razão, de sujeito, de ciência e da própria educação.

Este pressuposto inicial sobre a complexidade do “cenário pós-moderno” lança questões sobre como obter maior alcance no caráter formativo intelectual e humano do aluno, em meio à diversidade, pluralidade, que pressionam novas bases para as intenções do agir pedagógico. Nesse sentido, recoloca-se a pergunta: Pedagogia e pedagogos para quê? (LIBANEO, 2002) Será que a prática do pedagogo condiz com as demandas educativas contemporâneas? Que práticas pedagógicas podem responder às aspirações contemporâneas? O que significa ser pedagogo na contemporaneidade?

Ao responder à problemática deste estudo, recorreu-se para a possibilidade de ação pedagógica diferente daquela centrada na instrução e no treinamento, que inviabiliza o desenvolvimento do humano, para uma constituída pela proposição do diálogo, na relação com o outro, na qual os sujeitos colocam-se, entre si, em atitude de abertura, dispondo-se a aprender com o outro, pois se entende que a educação é um acontecimento humano. Na perspectiva de Levinas “[...] o ensino não é uma espécie de gênero chamado dominação, uma hegemonia que se joga no seio da totalidade, mas a presença do infinito que faz saltar o círculo fechado da totalidade.” (LEVINAS, 2000, p. 153). Essa proposição de educação advinda da diversidade foge do modelo tradicional e relativista e emerge no desafio de ressignificar os processos pedagógicos a partir da alteridade, em que o reconhecimento do outro como parte integrante de si, como o estranho, ultrapasse os muros da teoria, do praticismo a ponto de efetivar a ação pedagógica como experiência de alteridade.

Contudo, pode-se dizer que a pergunta, pedagogia e pedagogos para quê, vem se recolocando e que o grande desafio da pedagogia e do pedagogo é pensar a educação por meio da abertura ao encontro com o mundo inesperado do outro, expondo radicalmente a natalidade como horizonte e finalidade da ação pedagógica. Portanto, pontua-se que a busca pelo sentido de educar apresenta-se como princípio central na arte de ser pedagogo, busca que exige comprometimento e reflexão mediante as práticas individuais e coletivas, no sentido de ultrapassar as atitudes e os comportamentos

fragmentados. Especialmente, pela capacidade constante de voltar ao diálogo. Assim: “Uma experiência pedagógica sensível à pluralidade não poderá dispensar um mundo comum, pois ele se constitui à nossa própria autocompreensão moral, convoca-nos a desenvolver imaginação teórica para responder às exigências do nosso tempo”. (HERMANN, 2014, p. 21).

Este parece ser o desafio de ser pedagogo e da alteridade, a promoção do diálogo, devendo a pedagogia ultrapassar o discurso cientificista e acolher a amplitude da condição humana, cujas possibilidades não devem se submeter a limitações e exclusões, urge a necessidade de uma ação pedagógica que integre a busca do conhecimento e das habilidades práticas com os valores da convivência e da construção da totalidade do ser humano.

REFERÊNCIAS

- ALVES, M. A.; GHIGGI, G. **Levinas e a educação: da pedagogia do mesmo à pedagogia da Alteridade**. Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação. Número 15, Nov/2010-abr/2011, p. 95-111.
- BAUMAN, Z. **Legisladores e interpretes: sobre a modernidade e pós- modernidade**. Trad. Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.
- FABRI, M. **Harmonização e estranhamento: a proposta de uma fenomenologia responsiva**. In: TREVISAN, Amarildo Luiz; TOMAZETTI (Orgs.). *Cultura e alteridade: confluências*. Ijuí: UNIJUÍ, 2006.
- FRANCO, M. A do R. S. **Pedagogia como Ciência da Educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- GADAMER, H-G. **Verdade e Método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. 7. ed. Petrópolis: Vozes; São Paulo: Editora Universitária São Francisco, 2005.
- GALLO, Silvio. **Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença**. In: Anais do II Congresso Internacional Cotidiano: Diálogos sobre Diálogos. Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2008.
- HERMANN, N. **Ética e estética: a relação quase esquecida**. 1ª ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005, 119 p. – (Coleção filosofia; 193).
- HERMANN, N. **Educação e diversidade**. Revista Roteiro, Joaçaba, Edição Especial, p. 13-24. 2014.
- _____. **Ética e estética: a relação quase esquecida**. – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.
- _____. **Ética, Estética e Alteridade**. In: *Cultura e alteridade: confluências* /Amarildo Luiz Trevisan, Elisete M. Tomazetti (Orgs.). Ijuí : Ed. Unijuí, 2006.
- _____. **Pluralidade e ética em educação**. Rio de janeiro: DP&A, 2001.
- LÉVINAS, E. **Entre nós: ensaios sobre alteridade**. 4ªed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- _____. **Totalidade e infinito**. Lisboa: Edições 70, 2000.
- _____. **El tiempo y el otro**. Trad. José Luis Pardo Torío. Barcelona: Ediciones Piados, 1993.
- LIBANEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- MIRANDA, J. V. A. **Levinas e a reconstrução da subjetividade ética**. Revista Brasileira de Educação, v. 19, n. 57, abr./jun. 2014.
- NÓVOA, A. **As ciências da educação e os processos de mudança**. In: PIMENTA, Selma Garrido. São Paulo: Cortez, 2001, p. 71–106.
- PIMENTA, Selma Garrido. **Pedagogia: ciência da Educação?** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- SIDEKUN, A. **Cultura e Alteridade**. In: *Cultura e alteridade: confluências*. Amarildo Luiz Trevisan, Elisete M. Tomazetti (Orgs.). Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

A SOCIEDADE COMO MEIO EDUCATIVO: COMO OCORRE O PROCESSO DE EDUCAÇÃO INFORMAL NO MEIO SOCIAL

Fábio Kravec Gonçalves
Graduando em Pedagogia – UNESPAR/UV
f.kravec@yahoo.com.br

Edilene Hatschbach Graupmann
Mestre em Educação – UNESPAR/UV
edihgrau@yahoo.com.br
Eixo temático 6: Diversidade e Educação

RESUMO

O artigo, de caráter teórico-bibliográfico, tem como objetivo analisar a aprendizagem a partir da vivência no meio social, considerando as instituições e relações sociais, as transformações e o contexto histórico que permeia na criação de culturas, linguagens e o próprio homem. Para o estudo, utilizam-se visões de autores que consideram a aprendizagem não escolar como de grande importância no desenvolvimento do ser humano, entretanto, pontua-se a necessidade do ensino formal para certificação de aprendizagem, desprezando o que o indivíduo conhece sem a ajuda de um tutor e colocando a escola como única detentora de conhecimento. Aponta-se, então, a possibilidade de um elo entre aprendizagens formal e informal, entendendo que as duas são importantes e vinculadas para formação do homem.

Palavras-chave: Educação. Sociologia. Aprendizagem informal.

INTRODUÇÃO

Pensar educação é entender como nós indivíduos recebemos conhecimentos e aprendizagem. Esta educação é vista claramente como o objetivo da escola, onde passamos anos estudando com a orientação de professores e ajuda de materiais didáticos divididos programaticamente para cada idade e série.

Em contrapartida, se pensarmos no conceito de educação como algo proposto de diferentes formas, colocar a escola (obrigatória) como principal meio de educar se torna algo para reflexão.

A obrigatoriedade do sistema educacional para aprender, coloca o formal como abafador das aprendizagens não formal e informal. Em outras palavras, desvaloriza o que o aluno aprende sem a organização escolar.

Porém, crescemos em um meio que nos repassa conteúdos e nos leva a uma educação informal. Esta não precisa de práticas pedagógicas e formas técnicas, apenas da vivência com o social. Nossos conceitos morais e psíquicos se formam a partir de um contato com o mundo externo a nosso biológico e assim, aprendemos.

É nesse sentido que precisamos entender como se aprende fora dos pátios da escola, desde nosso nascimento até o fim da vida, num processo contínuo. Entretanto, precisamos valorizar a educação escolar, pela perspectiva educadora que tem, mas entendendo como ocorre o processo de educação social, compreendendo ainda mais as subjetividades dos alunos.

Neste artigo pretende-se mostrar como ocorre o processo de educação informal no meio social, compreendendo a sociedade como importante meio educativo, levando em conta a construção do ser enquanto inserido em um círculo de informações que o forme, muitas vezes, sem a frequência no sistema educacional escolar, conceituando como esta educação é adquirida pelos sujeitos.

A metodologia utilizada é de cunho bibliográfico, tendo visões de Illich (1973), Berger (1976), Cortella (2008), Durkheim, entre outros autores que defendem a educação sem a necessidade de uma escola, bem como apresentam o que acontece fora dela como de grande importância na formação pessoal.

DESENVOLVIMENTO

Quando dois ou mais indivíduos se unem em grupos e iniciam uma convivência recíproca, estabelecem normas e são submetidos a elas, realizam atividades comuns com divisão das tarefas e ainda criam características para estes grupos, dizemos que estes se inseriram em um meio social e, assim, se estabeleceram como sociedade.

No dicionário, a sociedade é descrita como “agrupamento de seres que vivem em estado gregário. [...] grupo de indivíduos que vivem por vontade própria sob normas comuns; comunidade. [...] meio humano que o indivíduo está integrado. [...]” (FERREIRA, 2000, p.642).

No meio social encontramos muito mais que apenas grupos de sujeitos que convivem em relacionamentos, mas também uma carga de conceitos que fazem do indivíduo humano. Temos as instituições sociais, as leis e regras, o convívio, a linguagem, as culturas e toda formação física criada pela natureza e pelo homem.

Quando adentramos na sociedade, ela nos “[...] fornece nossos valores, nossa lógica e o acervo de informação (ou desinformação) que constitui nosso “conhecimento”” (BERGER, 1976, p.132) e, portanto, nossa convivência nela nos ensina informalmente conceitos que internalizamos e usamos no nosso cotidiano.

É nesse sentido que Charon (2004, p.27) enfatiza:

Muito tempo atrás, Durkheim descreveu a sociedade como sendo composta de “fatos sociais”. Com isso, queria nos dizer que a sociedade existe “lá fora” (exteriormente às consciências individuais), constitui uma força invisível mas real que atua sobre todos nós, de um modo ou de outro.

As características de sociedade mudam de lugar para lugar, subjetivando os meios e caracterizando os espaços. Muitas vezes, entra-se em conflito quando um indivíduo sai do seu meio social para outro com outras culturas. Estas têm como papel caracterização de indivíduos de um grupo.

As linguagens, as músicas, os dialetos, os costumes e toda forma de viver se vem da cultura que o indivíduo aprendeu no convívio do seu meio social. Formamo-nos enquanto sociais inseridos em culturas da nossa volta. As diferenças causam embates, por exemplo, nos sotaques da fala, que mesmo não semelhantes não implica no entendimento do emissor e receptor das conversas.

Segundo Lakatos (1999, p.133),

A cultura [...] pode ser analisada [...] sobre vários enfoques: idéias (conhecimento e filosofia); crenças (religião e superstição); valores (ideologia e moral); normas (costumes e leis); atitudes (preconceito e respeito ao próximo); padrões de conduta (monogamia, tabu); abstração do comportamento (símbolos e compromissos); instituições (família e sistemas econômicos); técnicas (artes e habilidades) e artefatos (machado de pedra, telefone).

São as culturas que aplicam subjetividades, mesmo indivíduos de diferentes grupos produzindo ações semelhantes. Por exemplo, no Brasil, é característico do sul os grupos de tradição gaúcha, não muito encontrados no nordeste, terra do frevo e bonecos de Olinda. Há música, festa, tipos de dança e manifestações culturais em ambos, mas com suas diferenças subjetivas. Se pensarmos na questão do aprender estas manifestações, percebemos que obtemos o conhecimento delas convivendo no meio e não na escola. Assim, coloca-se o próprio viver como aprender, independente de instituições de ensino.

São as características culturais que modificam os espaços, não os tornando iguais. Estas culturas são recebidas de maneira automática pelos sujeitos e assim os caracterizam nos meios. Pensar cultura é pensar sociedade e entender diferenças sociais historicamente construídas, fazendo dos povos passivos dessas mudanças que ocorrem através do tempo.

Quando nascemos, já estamos inseridos em um meio com as informações predestinadas e os indivíduos se integram a ele recebendo uma carga de conteúdos que formarão seus conceitos psicológicos subjetivos. A integração acontece logo no início da vida, quando entramos em contato com o mundo, com os outros e a natureza física do todo.

A princípio, somos seres dependentes e ao passar do tempo vamos conseguindo a independência de outrem para a própria sobrevivência, ou seja, vamos vivendo e aprendendo. Desta forma,

[...] nossas ações são aprendidas; emergem da interação com outros: pais, amigos, professores, ídolos de televisão, estranhos, livros. Aprendemos como e quando lutar, trabalhar e nos divertir. Aprendemos a falar o que pensamos, a nos defender e fazer comida. A vida é aprender a resolver problemas com que nos defrontamos. Esse é um processo contínuo. Assim, temos de aprender também a viver quando nos aposentamos, e até mesmo aprender a morrer. (CHARON, 2004, p.26)

São nestas vivências que construímos nossa personalidade e se adaptamos ao lugar que estamos inseridos. Este exerce uma força sobre as pessoas, colocando-as como seres passivos da modelagem que a sociedade espera que estes sejam.

A modelagem aqui tratada se vem da forma que a força social adentra o indivíduo e o modela, o colocando características únicas a partir de conceitos familiares (que é onde acontece o primeiro contato socialítico) até da natureza em geral.

A sociedade [...] nos cerca, circunda nossa vida por todos os lados. [...] sociedade [...] pré-determina e pré-define quase tudo quanto fazemos, desde a linguagem até a etiqueta, desde nossas convicções religiosas até a probabilidade de que venhamos a cometer suicídio.” (BERGER, 1976, p.105)

A questão biológica do ser aqui é deixada como um ponto base para os estudos. Ora, estamos falando do *homo sapiens* (que pensa) e, com base na etimologia da palavra, os seres humanos, diferentes dos outros animais, têm a capacidade de pensar sobre os seus atos e repensar o que pensaram e fizeram.

Não falamos de uma questão filosófica, mesmo sendo o repensar um ato de filosofar, mas sim de uma questão sociológica psicológica, pois os sujeitos, em contato com o mundo externo, adquirem conceitos que os fazem pensar e agir em determinadas situações no meio em que estão atuando.

Internalizando, aprendem que, indiretamente, por exemplo, sair sem roupa na rua e furtar pertences de outros são falta de moral. Durkheim (2011, p.55), a respeito disso, diz que “foi a própria sociedade que, à medida que ia se formando e se consolidando, tirou do seu seio estas grandes forças morais, diante das quais o homem sentiu a sua inferioridade.”. Ou seja, o todo cria conceitos recebidos pelos sujeitos subjetivos e estes aprendem para se sentirem inseridos no todo. Criam-se regras que não estão a princípio em um papel, mas se os indivíduos querem conviver de maneira equilibrada em sociedade precisam seguir.

É por assim dizer que nós, racionais, somos considerados os únicos seres sociais. Uma manada de elefantes nos campos do continente africano, por exemplo, não consegue estabelecer uma comunicação de animal para animal. No bando, um toma a frente e os outros o seguem. Para onde vão e de onde vieram são deixados de lado, já que o importante é saciar as necessidades biológicas. O pensar e agir não existem e o meio social deles não os impõe conteúdos que possam transformar a maneira que vivem e, no ciclo (que será tratado mais a frente), mudar o mesmo meio social. Por outro lado, temos o homem, que também é vivente no mundo, mas

o que vai nos diferenciar, de fato, é que só o animal humano é capaz de ação transformadora consciente, ou seja, é capaz de agir intencionalmente (e não apenas instintivamente ou por reflexo condicionado) em busca de uma mudança no ambiente que o favoreça (CORTELLA, 2008, p.36)

E é com isso que ele tem a capacidade de se reconhecer como um ser pensante, que age em prol da própria mudança e da mudança de todo o meio, que sabe se comunicar, indagar e que aprende a agir sozinho.

Rego (2009, p.48) ressalta que

uma das principais características que distingue o homem dos animais é justamente o fato de que, além das definições hereditárias e da experiência individual, a atividade consciente do homem tem uma terceira fonte, responsável pela grande maioria dos conhecimentos, habilidades e procedimentos comportamentais: a *assimilação da experiência de toda a humanidade*, acumulada no processo da história social e transmitida no processo de aprendizagem.

A assimilação colocada é caracterizada pelo conhecimento de algo e a relação deste com vivências e observações novas de coisas diferentes. Toscano (2006) fala que nesta não vemos as diferenças entre o velho e o novo, mas sim o que um lembra do outro e suas características em comum.

Na assimilação em sociedade, por exemplo, os cidadãos reconhecem as diferenças entre as estruturas físicas do seu meio e aprendem a identificar o que são casas, mercados e fábricas (apesar de suas incontáveis arquiteturas).

Ainda, tomamos outro rumo quando falamos de interação entre dois indivíduos (ou mais) ou um grupo. Aqui, todos apresentam indiretamente seus aspectos psicológicos e sociais que os outros vão recebendo, levando o grupo a criar novos traços com toda a carga subjetiva misturada, definida por Toscano (2004, p.96) como “o processo do qual indivíduos ou grupos, originalmente diferentes, fundem-se em uma unidade homogênea.” Assim, inseridos em um conjunto recebemos uma carga educativa. Aprendemos a lidar com as diferentes situações corriqueiras fazendo parte delas.

A sociedade e a interação de pessoa para pessoa, pessoa e outras estruturas físicas e pessoa e meio ambiente faz com que sejamos humanos. A convivência, a troca de subjetividades, o aceitamento de regras sociais, entre outros, nos faz humanizados e aprendemos a ser seres sociais.

Coloca-se, aqui, a importância do estudo da história, pois ela apresenta a nós, sujeitos modelados, toda a experiência vivida pelos povos até a contemporaneidade, não só da construção psíquica dos seres, mas também da formação física que se encontra e que convivemos cotidianamente.

Entre décadas, os homens aprenderam a se adaptar aos diferentes contextos sociais e suas transformações, que mudam de geração para geração, sempre adicionando (ou removendo) características.

Quando uma geração mais velha recebe a mais nova, ela, indiretamente, repassa uma série conteúdos. É assim que alguns autores conceituam a educação no geral, nessa troca de “saberes” de mais velhos para mais novos. Desta forma, há uma linha do tempo traçada de modo contínuo, criando um processo educacional socialístico, como afirma Durkheim (2011, p.50), “para que haja educação é preciso que uma geração de adultos e uma de jovens se encontrem face a face e que uma ação seja exercida pelos primeiros sobre os segundos.”

A sociedade, assim, se transforma e nós, indivíduos passivos de toda mudança causada por nós mesmos, nos transformamos também. Adquirimos essas características e aprendemos sempre um novo conceito, muitas vezes já adquiridos anteriormente, mas modificado a partir das novas experiências.

Se estamos falando de passagem de conteúdo dos mais experientes aos mais jovens, há um contexto histórico e por século os costumes transpassaram e se transformaram até chegarem a nós. Se no início da história do homo sapiens a caça foi o meio de sobrevivência, logo se evoluiu para agricultura e hoje estamos nos alimentando a partir de indústrias, houve uma transição de conhecimentos e estes foram evoluindo a medida que o tempo passava e ainda continua contemporaneamente, pois há um ciclo que se transforma continuamente, onde os indivíduos de um grupo, a partir do que já conhecem, criam soluções para satisfazer suas necessidades momentâneas e estas são absorvidas pelos mais novos e evoluídas novamente, como ressalta Rego (2009, p. 51):

[...] os homens não só produzem seus instrumentos para a realização de tarefas específicas, como também são capazes de conservá-los para uso posterior, de preservar e transmitir sua função aos membros de seu grupo, de aperfeiçoar antigos instrumentos e de criar novos.

Como seres sociais, participamos de ciclos que nos modelam e que nos permitem modelar nossa volta. Estes ciclos podem ser históricos (repassados dos mais velhos aos mais novos, como colocado anteriormente) e de transformação da própria realidade enquanto homem e membro social.

Outro ponto que deve ser colocado é a visão de Vygotsky sobre o meio social. Para ele, é este meio que caracteriza o sujeito. Em seus estudos o homem é um ser histórico-cultural, que adquire conceitos a partir das vivências e necessita do outro para se desenvolver.

Desta forma, a sociedade em que estamos inseridos nos repassa uma série de conteúdos informalmente, onde, após adquiridos, sobrepomos nossas subjetividades e mudamos as informações predestinadas. Sendo muito mais que um contexto histórico de mais velhos para mais novos, aqui somos também sujeitos de mudança.

A partir das vivências, os indivíduos criam conceitos que se repetem constantemente e transformam a si mesmos e onde se encontram. Adentrando no cotidiano dos sujeitos sociais e dos grupos que se inserem, estruturam-se novas características no meio. Criam-se, então, as instituições sociais.

Segundo Torre (1975, p.183), para satisfazer as necessidades e desejos humanos, certos modos de comportamento surgem na vida de cada povo e, com a repetição contínua, tornam-se costumes que, ao se organizarem, transformam-se em instituições sociais.

As instituições se vêem quando os indivíduos de uma sociedade se unem e formam grupos com determinados fins, uma ação se internaliza no meio social e, ainda, esta se impõe ao homem que se sujeita a seguir os paradigmas propostos. Estas são uma das principais fontes de educação indireta nas pessoas. Criadas num processo histórico contínuo, as instituições acompanham o indivíduo em sua formação do ser.

Em todos os setores da vida social existem muitas instituições. O indivíduo é absorvido por elas desde o nascimento até a morte. E são as instituições que norteiam seu comportamento. O indivíduo nasce numa *família*, ingressa numa *escola*, pertence a uma *igreja*, adota uma *profissão* e, para exercê-la, obedece os *horários*. Mais tarde, *casa-se* e, como cidadão, é obrigado a *votar*. Depois de morto é *sepultado* em um *cemitério* (tudo isso é instituição social: família, escola, igreja, profissão, horário, voto, casamento, sepultamento, cemitério). (TORRES, 1975, p.183).

As significações criadas a partir da inserção nestas instituições faz com que aprendamos a se portar de certas maneiras. Por exemplo,

A maioria das religiões nos define como humanos pelo fato de possuímos uma alma dada por Deus. Os governos reconhecem nossa condição humana por meio de leis que declaram o indivíduo um ser humano no momento da concepção, aos três meses, na hora do nascimento ou em qualquer ponto no tempo (CHARON, 2004, p.26)

Ainda, aprendemos a se adaptar aos grupos que perpassam cotidianamente, sabendo como se portar em diferentes ocasiões. Sendo assim,

[...] as instituições proporcionam métodos pelos quais a conduta humana é padronizada, obrigada a seguir por caminhos considerados desejáveis pela sociedade. É o truque é executado ao se fazer com que esses caminhos pareçam ao indivíduo como os únicos possíveis. (BERGER, 1976, p.101)

Somos passivos de um processo que é exterior a nosso biológico, mas que transforma nosso psicológico e físico também. Não há ser que, com toda a carga já construída socialmente, saia das amarras da conduta social impregnada não estaticamente. Contudo, os indivíduos se sentem necessitados desta carga para a modelação do seu próprio *eu* para que se sintam inseridos no meio. Há uma hierarquia entre opressor (sociedade) e oprimido (os indivíduos), como coloca Durkheim (2011, p.58)

na realidade, eles próprios tem interesse nessa submissão, pois o novo ser que a ação coletiva edifica em cada um de nós [...] representa o que há de melhor em nós, ou seja, o que há de propriamente humano em nós. De fato, o homem só é homem porque vive em uma sociedade.

As instituições criadas historicamente pelos seres de maneira não intencional partiram da necessidade da formação de grupos com os mesmos objetivos e necessidades e os novos integrantes destes grupos adquirem os conceitos que se estabelecem a partir dos fins que se formam nas instituições.

Dentre tantas instituições sociais que permeiam a sociedade (como colocado no item anterior), algumas tomam maior significância por serem mais abrangentes e conhecidas pelos sujeitos, como é o caso da igreja, da escola e da família.

É na família que ocorre o primeiro contato social e é ela a responsável por passar as primeiras impressões que serão aprendidas pelo bebê, como palavras, noções e higiene, entre outras. Vale ressaltar que a família não ensina a falar, a gatinhar e andar, pois este é um autodesenvolvimento do pequeno e a partir disto ele aprende conceitos pelas outras pessoas.

No que diz respeito a escola e igreja, os indivíduos precisam se deslocar a um lugar onde encontrem as característica “igrejas” e escolares e, recebendo a formação psíquica nestes locais, levam toda a carga para a suas casas e seu cotidiano.

Por exemplo, na escola aprendemos a ler e a escrever com a professora e levamos para casa o conhecimento das letras. Na igreja aprendemos como se portar em relação a consciência social, levando em conta ensinamentos ‘divinos’.

A religião é uma característica psíquica social subjetiva, pois cada sociedade tem a sua mais forte. No Brasil, a católica é a mais seguida pelas pessoas, já na Índia temos o hinduísmo, o budismo, entre outras, mas cada um escolhe qual é melhor para seguir. São estas religiões que ensinam os humanos a serem mais conscientes e seguidores de condutas, como coloca Scuro (2004, p.393) “A religião sempre foi um poderoso instrumento da consciência, um sistema institucionalizado de crenças, símbolos, valores e práticas, com soluções para as questões fundamentais da existência humana.”.

Na escola encontramos a educação (já conceituada) e várias práticas pedagógicas para que aconteça o ensino e a aprendizagem dos indivíduos. Diferente da igreja, a presença das crianças e adolescentes de 4 a 17 anos é obrigatória.

Ainda, é preciso enfatizar que todas as instituições tem suas características formadoras e que o sujeito aprende informalmente em todas elas. Nesse sentido, enfatiza-se o conceito de Educar, aprender, conhecimento, professor e escola, que são algumas das inúmeras palavras (quase sinônimas) que nos lembram a educação. Para Brandão (2003, p. 73), educação é [...] prática social [...] cujo fim é o desenvolvimento do que na pessoa humana pode ser aprendido entre os tipos de saber existentes em uma cultura, para a formação de tipos de sujeitos, de acordo com as necessidades e exigências de sua sociedade [...].

É nela e por ela que as pessoas conhecem formas de viver, pensar e agir de uma forma padronizada, de acordo com o que seu meio pede. O reconhecimento destas percepções podem ser adquiridas em lugares diversos, desde o próprio berço familiar, até onde o objetivo central é educar: na escola. Sendo assim,

[...] a Educação pode ser compreendida em duas categorias centrais: *educação vivencial e espontânea*, o “vivendo e aprendendo” (dado que estar vivo é uma contínua situação de ensino/aprendizado), e a *educação intencional ou propositada*, deliberada e organizada em locais pré-determinados e com instrumentos específicos (representada hoje majoritariamente pela Escola e, cada vez mais, pela Mídia). (CORTELLA, 2008, p.42).

Quando se pensa em educação, pensa-se também no tipo de educação, que pode ocorrer direta ou indiretamente. A educação por meio social acontece indiretamente, sem teorias ou práticas apresentadas como saber científico e sim como atitudes copiadas e repassadas de geração para geração, colocada por Toscano como “processo social através do qual a sociedade sistematiza a transmissão de sua herança cultural, sendo esta transmissão a garantia de continuidade da espécie humana, enquanto tal” (2004, p.19).

Pensar em educação também nos leva a outro ponto: educação formal e a educação informal.

A educação formal é caracterizada por algo científico, com currículo pré-estabelecido e com técnicas de repasse de conteúdos. A escola é caracterizada por esta educação formal. Segundo Gadotti (2005, p.2)

A educação formal tem objetivos claros e específicos e é representada principalmente pelas escolas e universidades. Ela depende de uma diretriz educacional centralizada como o currículo, com estruturas hierárquicas e burocráticas, determinadas em nível nacional, com órgãos fiscalizadores dos ministérios da educação.

Por outro lado, temos a educação informal. Ela ocorre sem intenção, sem preparo, sem técnicas, enfim, ela acontece nas relações que temos com o mundo.

Para Gaspar (2002, p.173)

Na educação informal, não há lugar, horários ou currículos. Os conhecimentos são partilhados em meio a uma interação sociocultural que tem, como única condição necessária e suficiente, existir quem saiba e quem queira ou precise saber. Nela, ensino e aprendizagem ocorrem espontaneamente, sem que, na maioria das vezes, os próprios participantes do processo deles tenham consciência.

A educação descrita neste artigo é a informal, pois ocorre socialmente, sem técnicas, colocando os indivíduos em sua relação com o que lhe rodeia.

Quando a Companhia de Jesus chega ao Brasil nos tempos primórdios da colonização, inicia-se um processo de aculturação dos índios que habitavam as terras. Os conterrâneos, em contato com os portugueses, apresentavam uma conduta com características diferentes aos estrangeiros, incluindo aí a maneira como manifestavam as suas religiões.

No geral, a chegada dos Jesuítas foi necessária para “padronizar” os ritos de acordo com que os novos habitantes queriam. Inicia-se o trabalho com a catequização, levando a população a frequentar as “aulas” para aprender como viver. Era o primeiro passo na caminhada da educação nacional.

Além de se tratar da história e do início das escolas brasileiras, é necessária uma comparação entre o antes e o agora. Ora, desde o início houve a necessidade de um lugar para aprender. O povo indígena precisou deixar de lado o que aprenderam informalmente em seu meio social sobre seus deuses para, na catequese, seguir os caminhos do catolicismo. Obrigados ou não a se adaptarem ao novo contexto social, se inseriram nas novas características por serem passivos de força maior.

Hoje a “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade [...]” (BRASIL, 1996) garante a presença da criança e do adolescente nas instituições de ensino, públicas ou privadas. A presença dos menores na escola dá uma falsa sensação de oportunidade de aprender.

Coloco a “falsa sensação” porque os que frequentam as escolas, por eles mesmos, desconsideram o que aprendem fora dela. “Mesmo aqueles que não tiveram, quando crianças, oportunidade de ir à escola e que mesmo assim conquistaram seu espaço na sociedade, não põem em dúvida o valor da escola.” (TOSCANO, 2004, p.19). Entretanto, sem a ajuda de um tutor, aprenderam a falar, a brincar com o cachorro, a andar de bicicleta, a ligar a televisão e subir na árvore.

Porém é preciso que saibamos que

Todos aprendemos o como viver sem auxílio da escola. Aprendemos a falar, pensar, amar, sentir, brincar, praguejar, fazer política e trabalhar sem interferência de professor algum. Mesmo as crianças que estão sob cuidados, dia e noite, de um professor não constituem exceção. Os órfãos, os excepcion-

nais e os filhos de professores escolares adquirem a maioria de seus conhecimentos fora do processo <educacional> planejado para eles. (ILLICH, 1973, p.62).

Com o grande avanço tecnológico na sociedade contemporânea, o conhecimento social tornou-se fraco, mas não dispensável. Com ele, o homem pode reconhecer todas as novidades e transformações em seu meio, mas são poucas as possibilidades dele se apropriar disso para transformar sua realidade. Ele encontra na escola, então, a chance de entrar em contato com o mundo de uma maneira mais formal, técnica, isto porque “a escola é criada [...] num contexto de grande valorização da ciência, e de preocupação com a formação de um “novo homem”, adequado às novas regras e aos novos princípios.” (LORENSETTI et. al., 2008, p.74).

O problema surge na “formação de um novo homem”. Acredita-se, aí, que sem a participação escolar no indivíduo, ele não será alguém que conviverá de bem em sua sociedade. O motivo é que a escola é mantida por um sistema de organização geral social, ou, de maneira mais especificada, o Estado e ,para Boudieu(1996, p. 92), “A escola é a escola do Estado, na qual transformamos jovens em criaturas do Estado, isto é, nada mais do que cúmplices do Estado. Quando entro na escola, entro no Estado, e como o estado destrói seres, entro na instituição de destruição dos seres.”

Se viver Em sociedade é estar em um grande salão, a escola é a porta de entrada onde os seguranças alertam a todos como se comportar na festa. Os seguranças são os professores, que também precisam seguir uma lista de obrigações (como preenchimento de presença e faltas de alunos, seguir livros didáticos programados...) e precisam ensinar aos alunos o que já também aprenderam na escola e os novos habitantes pré-sociais não sabem. Tudo isso baseado em um currículo dividido em salas e conteúdos certos para cada idade. Ainda, “a escola pretende fragmentar a aprendizagem em <matérias>, construir dentro do aluno um currículo feito desses blocos pré-fabricados e avaliar o resultado em âmbito internacional.” (ILLICH, 1973, p.77)

É neste sentido que é necessário a conscientização do “aprender vivendo”, todavia, não desconsiderando a educação escolar pela necessidade do ensino formal. O aprender acontece em todos os momentos, lugares, de todas as formas e não há idade certa e pré-estabelecida para que isto ocorra, mas é na escola que o indivíduo ganha as permissões formativas para atuar na sociedade, sendo reconhecidas de forma legal suas competências.

Sem a escola, mesmo que o sujeito saiba tudo ou curse o ensino superior por conta própria, ele não poderá atuar sem ter uma ficha técnica que comprove sua formação.

Ou seja, é necessário um elo entre escola e sociedade; aprendizagem formal e informal. Uma é obrigatória e outra de todos e para todos. Sendo as duas importantes e formadoras de nós, seres humanos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entender que a sociedade é composta por inúmeras informações, conteúdos, regras, possibilidades e transformações e estas são adquiridas pelos sujeitos, é perceber que aprendemos à medida que vivemos como ativos nela. Como colocado, somos modelados pelo nosso social, se adaptando ao meio.

É assim que entendemos a sociedade como meio educativo, sendo ela fator de grande influência nas pessoas. É nela que crescemos, temos relações com outros, recebemos conceitos prontos e modificamos para satisfazer nossas necessidades, sendo tudo isto um processo informal de aprender.

Como visto também, as instituições sociais têm grande influência na vida social, unindo indivíduos com os mesmos propósitos e criando grupos que seguem características próprias. A escola é uma delas, sendo esta responsável pela educação.

Aí surge um dos pontos discutidos na pesquisa: como valorizar a educação social “automática” na educação escolar obrigatória? Há um elo que pode ser traçado, onde as escolas valorizam o social da criança na produção de seus planejamentos. Antes disso, é preciso entender que quem vai à escola já sabe muito, pois aprendeu informalmente, tendo contato com a família (primeiramente) e com outros indivíduos que fazem parte do seu círculo social.

Desta forma, é reconhecível o viver e aprender e que nossa sociedade ensina muito mais do que parece, sendo necessário que a instituição escolar e familiar, bem como tudo o que compete ao meio informativo que o ser tem contato, dialoguem para propiciar o aprendizado integral do indivíduo.

REFERÊNCIAS

BERGER, Peter L. **Perspectivas sociológicas: uma visão humanística**. 3. ed. Tradução de Donaldson M. Garschagen. Petrópolis. Vozes, 1976.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. 9 ed. Campinas: Papirus, 1996.

BRASIL. **Lei de diretrizes de bases da educação nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso em: 20 jan 2016.

CHARON, Joel M. **Sociologia**. Tradução: Laura Teixeira Motta. São Paulo: Saraiva, 2004.

CORTELLA, Mario Sergio. **A escola e o conhecimento**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. Tradução de Stephania Matousek. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio Século XXI escolar: O minidicionário da língua portuguesa**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

GADOTTI, Moacir. **A questão da educação formal/não formal**. Suíça, 2005. Disponível em: http://www.virtual.ufc.br/solar/aula_link/llpt/A_a_H/estrutura_politica_gestao_organizacional/aula_01/imagens/01/Educacao_Formal_Nao_Formal_2005.pdf Acesso em: 06 jul 2016

GASPAR, Alberto. **A educação formal e a educação informal em ciências**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2002. Disponível em: http://www.casadaciencia.ufrj.br/Publicacoes/terraincognita/cienciaepublico/artigos/art14_aeducacaoformal.pdf Acesso em: 06 jul 2016

ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas**. Tradução Lúcia Mathilde Endlich Orth. Petrópolis: Vozes, 1973.

LAKATOS, Eva Maria. **Sociologia Geral**. 7 ed. São Paulo-SP: Atlas, 1999.

LORENSETTI, Everaldo et. al. **Sociologia**. 2 ed. Curitiba, PR: SEED-PR, 2006.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da Educação**. 20. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SCURO, Pedro. **Sociologia ativa e didática: um convite ao estudo da ciência do mundo moderno**. 1ª ed. São Paulo. Saraiva, 2004.

TORRE, Maria Benedita Lima Della. **O homem e a sociedade**. 3. ed. São Paulo: Editora Nacional 1975.

TOSCANO, Moema. **Introdução à sociologia educacional**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

EDUCAÇÃO E O ENFRENTAMENTO DE VIOLÊNCIA

Lúcia Helena Matteucci Bondavalli¹- lucmatteucci@gmail.com.UNIPLAC
Apoio financeiro FAPESC, CNPq e Prefeitura Municipal de Lages.
Eixo Temático: 6. Diversidade e educação. Comunicação Oral.

RESUMO

Este artigo possui o objetivo de discutir sobre violências contra mulheres no município de Lages, ilustrando a realidade por meio da pesquisa de notícias que veicularam na mídia eletrônica em 2014, 2015 e 2016. A necessidade da escrita também se deu pelo apontamento do Mapa da Violência 2012, e para refletir sobre teorias e conceitos que os profissionais da educação necessitam em sua formação inicial e continuada que permitam construir com seus alun@s posicionamentos que rejeitem violências e visem a igualdade de direitos considerando a diferença entre as pessoas. A análise da coleta de acordo com o método análise de conteúdo qualitativo.

Palavras-chave: Mulheres em situação de violência. Notícias da mídia. Profissional da educação. Enfrentamento.

INTRODUÇÃO

O presente artigo aborda sobre violências de gênero em Lages. O município, de acordo com o Mapa da Violência 2012, está em primeiro lugar no estado em Feminicídio³ e nacionalmente ocupa a décima sétima posição.

O objetivo do texto é refletir sobre a possibilidade da escola ser um agente capaz de construir com alun@s formas de enfrentar violências de gênero e refletir com el@s outras possibilidades de se relacionar que afastem atitudes preconceituosas e discriminatórias e priorizem a ética e o respeito entre os seres.

Para tanto, buscou-se refletir sobre teorias que conceituam gênero enquanto construção social e reflexões sobre competências e posicionamentos para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que envolvam alun@s para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, afastando atitudes machistas, sexistas, e discriminatórias por questões de raça, etnia, religião, orientação sexual e outras. Tentando ilustrar a gravidade das violências, trouxemos uma pequena mostra de notícias da mídia eletrônica sobre mulheres vítimas de violências e levadas ao feminicídio por razões de gênero, nos anos de 2014, 2015 e 2016 em Lages.

As autoras Teresa Kleba Lisboa, Miriam Pilar Grossi e Wânia Pasinato Izumino foram as principais referências teóricas no campo dos estudos de violências de gênero pesquisadas no processo de construção do texto.

Aspectos socioculturais de Lages ao longo da história do município, estão no texto para provocar questionamentos e alusões sobre as formas de representação de família e os papéis de cada pessoa dentro dela, que possam estar relacionados com os índices de violências de gênero vividos atualmente no município.

Portanto, pensar sobre a formação permanente dos profissionais da educação, para que as pessoas do município de Lages adquiram consciência sobre outras formas de se relacionar sem promover violências contra mulheres, focando na cidadania e na boa convivência, são objetivos do texto. Estudos de Mareli Eliane Graupe sobre a Pedagogia da Equidade embasaram o posicionamento da necessidade da formação permanente dos profissionais da educação por meio do desenvolvimento de competências necessárias que ofereçam subsídios para trabalhar questões de gênero e diversidade com alun@s.

CONTEXTUALIZANDO LAGES

Lages, município da Serra Catarinense com extensa área territorial, mais de 2.631.000 km², possui população de quase 160 mil habitantes, de acordo com o censo realizado no ano de 2010. Também de acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, pouco mais de 75 mil pessoas são homens e quase 82 mil são mulheres⁴.

¹ Cursando Mestrado em Educação pela UNIPLAC, sob orientação da professora Mareli Eliane Graupe.

² O @ será usado para contemplar linguisticamente os gêneros feminino e masculino.

³ Assim, a Lei nº 13.104, faz alterações no Código Penal de 1940, partir de 9 de março de 2015 a Lei insere o Feminicídio: VI - contra a mulher por razões da condição de sexo feminino: § 2º-A Considera-se que há razões de condição de sexo feminino quando o crime envolve: I - violência doméstica e familiar; II - menosprezo ou discriminação à condição de mulher (BRASIL, 2015).

⁴Disponível em: <http://www.ibge.com.br/cidadesat/painel/historico.php?codmun=420930&search=santa-catarina%7Clages%7Cinphographics:-history&lang>. Acesso em: 16 julho 2016.

Pensamos ser importante destacar sobre a história da formação de Lages e a causa que levou à concentração do território nas mãos de poucas pessoas. Assim,

Convém salientar que, diferentemente de outras regiões, o acesso à propriedade da terra nos campos da serra [...] concedida pelo Governo aos seus aliados ou protegidos, dessa forma o próprio Estado capitalista incentivou a concentração da terra. (LOCKS, 2016, p. 25)

Locks (2016) afirma que, por quase duzentos anos e com extensão territorial bem maior que a atual⁵, eram poucos os donos de Lages e, consequentemente, possuíam muita terra para criar gado, “desde a origem da fundação de Lages, em 1766, até meados do século XX.” A partir das primeiras décadas do século XX, houve a exploração da madeira, onde, “persistiu a divisão da terra em grandes latifúndios sob a propriedade de poucos fazendeiros. Estes venderam seus pinheirais sem desfazerem-se da terra.” (LOCKS, 2016, p. 26). Assim, a região de Lages tem a **cultura da fazenda**, sendo por meio dessas que as relações de poder foram se constituindo, dentro de uma sociedade patriarcal⁶.

Também Locks e Graupe (2014) afirmam que o coronelismo oligárquico é base da cultura lageana, onde as relações de poder, segundo os autores, tem por base o “mandonismo”. E dentro da estrutura do patriarcalismo quem “manda” é o homem.

Nesse sentido, consideramos importante reiterar que Lages está entre os primeiros municípios no cenário estadual e nacional em violência contra mulheres. Isso não nasce de fatores isolados ou recentes, mas da construção de uma cultura que tem o homem como chefe dos empregados, da mulher e dos filhos. E à mulher responsável pelas “[...] lidas da casa, e a educação dos filhos, restrita basicamente à educação informal. [...] A educação informal incorpora valores e culturas próprias de pertencimento e sentimentos herdados.” (LOCKS, 2016, p. 32).

Dessa forma, muitas das mulheres e filh@s de famílias lageanas tendem a agir de forma que garanta ao homem ser responsável pelas decisões, sem ao menos perceber que estão reforçando e contribuindo para a manutenção e/ou aumento dos índices de violência doméstica contra mulheres por questões de gênero e para reforçar a supremacia masculina.

MULHERES VÍTIMAS POR QUESTÕES DE GÊNERO COLOCAM LAGES EM EVIDÊNCIA NA MÍDIA

Bom seria encontrar nos meios de comunicação somente notícias e anúncios que promovessem sentimentos de alegria e contentamento. Apenas um devaneio antes de voltar à realidade. A mídia eletrônica por conta dos altos índices de violência⁷ divulga com certa frequência o município de Lages. Traremos aqui três notícias dos anos de 2014, 2015 e 2016.

Antes, gostaríamos de abordar alguns posicionamentos de autoras que conceituam violência de gênero e aspectos que subsidiam os conceitos.

Assim,

De acordo com a Organização das Nações Unidas (1993), ‘Violência de Gênero é todo o ato de violência que tenha ou possa ter como resultado um dano ou sofrimento físico, sexual e psicológico para a mulher, inclusive as ameaças de tais atos, a coação ou a privação arbitrária da liberdade, tanto produzidas na vida pública como no espaço privado’. (VELÁZQUEZ 2006, p. 26)

A Organização das Nações Unidas, de acordo com Velásquez (2006), destaca violência como “todo ato” que possa causar sofrimento à mulher, não necessitando de uma marca física para caracterizá-la.

Teles e Melo (2003) consideram violência de gênero como sendo uma relação de poder, do homem dominante e da mulher submissa. Para elas, a violência de gênero

⁵ Municípios de São Joaquim, Anita Garibaldi, Campo Belo, Cerro Negro, São José do Cerrito, Correia Pinto, Otacílio Costa, Palmeira, Painel, Ponte Alta, eram distritos de Lages. (LOCKS, 2016)

⁶ Segundo Castells (2013, p. 169) O patriarcalismo é uma das estruturas sobre as quais se assentam todas as sociedades contemporâneas. Caracteriza-se pela autoridade, imposta inconstitucionalmente, do homem sobre mulher e filhos no âmbito familiar. Para que essa autoridade possa ser exercida, é necessário que o patriarcalismo permeie toda a organização da sociedade, da produção e do consumo à política, à legislação e à cultura. Os relacionamentos interpessoais e, consequentemente, a personalidade, também são marcados pela dominação e violência que têm sua origem na cultura e instituições do patriarcalismo.

⁷ De acordo com o mapa da Violência 2012, Lages com população feminina de mais de 80 mil, encontrava-se em feminicídio, com o 17º lugar em município brasileiro e 1º lugar no estado. Maiores informações: http://www.mapadaviolencia.org.br/mapa2012_mulheres.php. Acesso em 21 agosto de 2016.

Demonstra que os papéis impostos às mulheres e aos homens, consolidados ao longo da história e reforçados pelo patriarcado e sua ideologia, induzem relações violentas entre os sexos e indica que a prática desse tipo de violência não é fruto da natureza, mas sim dos processos de socialização das pessoas [...]. (TELES; MELO, 2003, p. 18).

As autoras destacam que as violências de gênero originam-se por meio dos papéis que homens e mulheres desempenham ao longo da história, e mais ainda, que a violência de gênero tem caráter social e não natural. Assim, reforçamos o entendimento de que é possível construir formas de se relacionar que não perpetuem violências de gênero.

Lisboa (2014, p.39) também destaca a construção da diferença social entre homem e mulher, ao afirmar que

Partimos do pressuposto de que a violência é inseparável da noção de gênero porque se baseia e é praticada na e pela diferença social entre mulheres e homens. [...] A desigualdade entre homens e mulheres é a chave da discriminação sexista e a origem de toda a violência de gênero.

A autora afirma que toda violência de gênero tem origem na desigualdade que se estabelece entre o homem e a mulher. Assim, podemos refletir sobre a supremacia masculina que por vezes também parece ser da natureza humana, e teve em seus discursos ao longo da história um lugar para o homem e outro para a mulher, como se fosse possível separá-los em dois mundos. O mundo do homem é o da valentia, das certezas, das conquistas e dos espaços públicos. O da mulher contrariamente, o da fragilidade, dos medos, incapacidades e do lar. Colling (2004), afirma que ao falar e escrever sobre mulheres, é indispensável destacar o quanto essas foram excluídas ao longo do processo da humanidade.

Seguiremos então, com noticiários sobre violências de gênero em Lages. Em vinte de março de 2014, fazia parte dos meios de comunicação⁸

A brutalidade e o requinte de crueldade é quase indescritível no fato a ser relatado a seguir. Uma mulher com idade aparente entre 25 a 30 anos foi encontrada em coma depois de ter sido estuprada e espancada às margens da Avenida Papa João XXII, no Bairro Petrópolis em Lages na Serra Catarinense na manhã desta quinta-feira (20). Segundo informações da Polícia, foi um morador que a encontrou, ela estava praticamente nua, sem calcinha e com uma calça *legging* baixada e com lesões no rosto, em seus braços ainda estava sua filha, uma criança de apenas 02 anos. A criança estava inconsciente e com um lado do rostinho ainda inchado. (MARÇO, 2014, s.p)

Vejamos em 21 de janeiro de 2015⁹,

Uma adolescente grávida de 14 anos foi esfaqueada no início da tarde desta terça-feira (20) em Lages, na Serra de Santa Catarina. A ocorrência foi registrada por volta das 12h no bairro Dom Daniel e o principal suspeito do crime é o companheiro da vítima, de 19 anos. Ela foi encaminhada para a emergência do Hospital Nossa Senhora dos Prazeres. De acordo com informações da Polícia Militar (PM), familiares da adolescente afirmaram que uma crise de ciúmes teria motivado o crime. (2015, s.p)

Em 10 de abril de 2016¹⁰

Uma adolescente foi morta pelo ex-companheiro em Lages, na Serra catarinense, na manhã deste domingo (10). A garota de 17 anos foi atingida na cabeça. O suspeito foi encaminhado para o hospital em estado grave após atirar contra si mesmo. A vítima já havia registrado queixa contra o rapaz. Segundo o Corpo de Bombeiros de Lages, o caso ocorreu por volta das 8h no bairro Santa Helena. O crime ocorreu na casa de um familiar da vítima. De acordo com a Delegacia de Proteção à Criança, Adolescente, Mulher e Idoso de Lages, os dois moraram juntos.

Trouxemos três casos para reforçar o posicionamento de que medidas de enfrentamento às violências de gênero são de extrema urgência no município de Lages. A forma como as mulheres são colocadas em situação de violência por questões de gênero é no mínimo desesপরadora.

⁸ Notícia disponível em: <http://saojoaquimonline.com.br/2014/03/20/mulher-e-estuprada-com-a-filha-nos-bracos-na-serra-catarinense/>

⁹ Disponível em: <http://www.sulinfoco.com.br/gravida-de-14-anos-e-esfaqueada-em-lages-e-o-companheiro-e-o-suspeito> Acesso em: 21 agosto de 2016

¹⁰ Disponível em: <http://g1.globo.com/sc/santa-catarina/noticia/2016/04/adolescente-e-morta-com-tiro-ex-companheiro-e-o-suspeito.html> Acesso em: 21 agosto de 2016

Santos e Izumino (2014) realizaram estudos de três linhas teóricas que abordam a compreensão de como aconteceu ao longo da história do feminismo no Brasil, a formação dos conceitos de violências contra mulheres. Santos e Izumino, buscaram entender como cada autora na época, desde a década de 80, concebia e contextualizava a posição da mulher nas violências.

Na linha da **dominação masculina** estudada por elas, a mulher, enquanto ser dominado, **não se caracteriza como sujeito da relação, apenas como objeto de dominação e opressão, teoria elaborada nos anos 80 por Marilena Chauí**. Segundo Santos e Izumino (2014) no artigo “Participando do Debate sobre Mulher e Violência” produzido em 1985, Marilena Chauí diz que as diferenças entre homem e mulher são transformadas em desigualdades hierárquicas. Santos e Izumino (2014) afirmam que Marilena Chauí¹¹ conceitua a mulher como dominada pelo homem, dominação que é produzida e reproduzida tanto por homens quanto por mulheres. A mulher enquanto ser dominado não se caracteriza como sujeito da relação, e sim objeto de dominação e opressão. O discurso masculino é fundamental, sendo proferido por homens e por mulheres. Nesse sentido, as mulheres são “cúmplices” na relação de violência, não por vontade, mas por reproduzirem discursos que perseveram a dependência feminina.

A segunda linha identificada por Santos e Izumino (2014) é a do **patriarcado**. Perspectiva teórica apresentada por Heleieth Saffioti¹², a qual atribui ao capitalismo e ao racismo as violências, pois os maiores dominadores são homens adultos, ricos e brancos. A exploração vem junto com a dominação, e ambas atingem os campos político, ideológico e econômico para destacar a influência do macho sobre a mulher, a qual é educada para ser submissa. Assim, a mulher concebe como condição natural até mesmo os espancamentos praticados contra ela. Caracteriza-se enquanto sujeito na relação, mas tem dificuldade para mudar a condição de situação de violência, por se sentir incapaz de se opor aos posicionamentos masculinos.

A terceira linha estudada é a **relacional**. Santos e Izumino (2014) citam a autora Maria Filomena Gregori¹³ como referência nesse estudo, que busca interpretar o fenômeno social de violências contra mulheres em sua publicação *Cenas e Queixas* no início dos anos 90. Onde, Gregori relativiza a perspectiva dominação-vitimização, dizendo que a mulher não é puramente vítima da violência no relacionamento e nem somente dominada pelo homem, havendo parceria nos relacionamentos conjugais onde a violência pode ser uma maneira de se comunicar entre eles, não sendo uma relação de poder, mas de atribuição de significados. O conceito estático de homem dominador e mulher vítima é rejeitado, apontando o papel ativo da mulher na relação violenta, sendo ela cúmplice ao desempenhar papéis de gênero que fomentam e reforçam a violência, alimentando seu papel de objeto, pois na hora de denunciar se representa como vítima e não como sujeito na relação, o que segundo Gregori o faz por medo e para obter proteção.

Mas Gregori reconhece que o medo da violência também alimenta a cumplicidade da mulher. Salienta que ‘é o corpo da mulher que sofre maiores danos, é nela que o medo se instala. E, paradoxalmente, é ela que vai se aprisionando ao criar sua própria vitimização’. Gregori não pretende, assim, ‘culpar’ a mulher de sua participação na produção de sua vitimização. O que lhe interessa é ‘entender os contextos nos quais a violência ocorre e o significado que assume’. (SANTOS e IZUMINO, 2014, p.7)

As autoras abordam que Gregori justifica a escrita desse posicionamento amparada nas experiências vividas no SOS Mulher em São Paulo, no início dos anos 80. Colocar em dúvida a questão da mulher vítima no processo de violência conjugal segundo Santos e Izumino, trouxe avanços entre as organizações feministas e também no meio acadêmico, ampliando a compreensão sobre os contextos em que ocorriam as violências. Embora havendo vários posicionamentos que se opunham, foi a partir desse período que discussões se encaminharam e surgiu pela primeira vez o termo “mulher em situação de violência” ao invés de mulher vítima de violência.

Consideramos importante trazer os estudos e abordagens de Santos e Izumino (2014) no sentido de reforçar a necessidade de enfrentarmos as violências de gênero que ocorrem em Lages, buscando ações eficazes em caráter de urgência que primem pela integridade e vida das mulheres e, como foco neste texto, ações caracterizadas por meio de reflexões a serem desenvolvidas pelos profissionais da educação sobre a realidade das situações de violência de gênero em Lages. Esses elementos permitirão enfrentar a médio e longo prazo as violências, por meio, inicialmente, da forma-

¹¹ Possui graduação em Filosofia pela Universidade de São Paulo (1965), especialização em Licenciatura pela Universidade de São Paulo (1965), mestrado em Filosofia pela Universidade de São Paulo (1967) e doutorado em Filosofia pela Universidade de São Paulo (1971). Atualmente é professor titular da Universidade de São Paulo.

¹² Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo (1960).

¹³ Professora Livre-Docente do Departamento de Antropologia (UNICAMP, 2010), possui graduação em Ciências Sociais (UNICAMP, 1981), mestrado em Ciência Política (USP, 1988), doutorado em Antropologia Social (USP, 1997), estudos de pós-doutorado no Department of Anthropology (UNIVERSITY OF CALIFORNIA, Berkeley, 2001).

ção de uma nova consciência, a princípio dos profissionais da educação em suas formações inicial ou continuada, para que, a posteriori, planejem situações didáticas que discutam com @s alun@s maneiras de se relacionar e viver, não reproduzindo e rejeitando situações de violências.

Nessa perspectiva, consideramos importante aos profissionais da educação para o desenvolvimento de competências que proporcionem um trabalho didático-pedagógico com base na diversidade e nas diferenças humanas.

RECONSTRUIR CONCEITOS SOBRE GÊNERO: REFLEXÃO TAMBÉM PARA PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

Assim como várias esferas da sociedade, ao longo dos anos a educação vem contribuindo para as desigualdades, principalmente reforçando comportamentos machistas, homofóbicos, racistas e sexistas.

Sob esse viés, entendemos que está na escola uma possibilidade de discussão e reconstrução dos conceitos de masculinidades e feminilidades e dos papéis de gênero. Para tanto, consideramos imprescindível a formação constante dos profissionais da educação, e o compromisso de toda a equipe da escola, em acrescentar ao projeto político pedagógico discussões sobre gênero e aspectos a ele interligados como raça, etnia e religião, orientação sexual e demais diversidades humanas e pensar ações a serem desenvolvidas com alun@s que levem à construção da diminuição das desigualdades humanas.

Decerto, para que o trabalho da escola caminhe na direção do enfrentamento das violências, pensamos ser necessário que profissionais da educação não concebam violências de gênero enquanto fenômeno natural e imutável, mas sim como construção humana.

Joan Scott (1995), ao se referir à construção histórica de mundo, afirma que tudo é construído dentro de relações de poder, mas esse poder não é fixo e não segue apenas uma direção, da mesma forma que não existem mundos separados para homens e mulheres, as relações e as vivências acontecem dentro da pluralidade, especificidade e individualidade de cada um@, e ao mesmo tempo em conjunto.

Nesse sentido, é importante pensar que as relações entre os gêneros estão em todas as esferas e classes sociais e acontecem permeadas por questões vinculadas à raça, etnia, religiosidade, cultura e tudo que envolve pessoas, sendo que o processo das violências de gênero também ocorre dentro dessa pluralidade e diversidade.

Para trabalhar estes temas de forma transversal, será fundamental manter uma perspectiva não-essencialista em relação às diferenças. A adoção dessa perspectiva justifica-se eticamente, uma vez que o processo de naturalização das diferenças étnico-raciais, de gênero ou de orientação sexual, que marcou os séculos XIX e XX. (BRASIL, 2009, p. 14)

Assim, é urgente avaliar, desconstruir e reconstruir os conceitos de papéis de gênero atuais, trazendo para homens, mulheres e crianças a conscientização de que somos nós, que interferimos na construção dessas formas de ser pessoa. Assim, profissionais da escola desenvolvendo reflexões coletivas nessa direção, podem

recolocar o debate no campo do social, pois é nele que se constroem e se reproduzem as relações (desiguais) entre os sujeitos. As justificativas para as desigualdades estão nos arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, nas formas de representação. (LOURO, 1997, p. 22)

Nosso entendimento é que profissionais da educação, que se situam enquanto agentes no processo da escola, além de constante formação, buscam diálogo e reflexões sobre assuntos de ordem política, ideológica e social, junto com a vontade de ser referência no processo de formação d@s estudantes, vão além do que o programa educacional contempla e da lista de conteúdos, abrindo espaço para outras interfaces que incluam discussões sobre gênero e diversidade.

De acordo com Freire (2001, p. 259), é imprescindível que o profissional da educação esteja “[...] aberto, se ache permanentemente disponível a repensar o pensado”. Ainda para Freire, o ato de estudar do professor é essencial à sua profissão, não sendo concebível que o mesmo a exerça sem estar preparado para fazê-lo. Sendo para ele

Responsabilidade ética, política e profissional do docente, que lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. (FREIRE, 2001, p. 259-260)

Estando o profissional da educação consciente da necessidade da formação permanente, é necessário que tome conhecimento dos fenômenos sociais que emergem e que se consolidam ao longo da história, como o caso das violências de gênero. Também, entender que não serão as leis que cessarão tais fenômenos pela punição. Ao contrário, a possibilidade de enfrentamento efetivo se dará por meio da construção de outra estrutura social que dependerá de conscientização, debate, diálogo, promoção de reflexões individuais e coletivas, o que no caso da escola é indispensável iniciar pela equipe de profissionais que nela atuam, para que ampliem a compreensão sobre o tema, e incluam práticas pedagógicas possibilitadoras de enfrentamento à discriminação e preconceito, visando a garantia dos direitos humanos.

Nesse tocante, consideramos que realmente será efetiva a construção da formação permanente se esta for feita coletivamente entre os profissionais da educação, sobre o enfrentamento de violências de gênero, e de outras, de acordo com o conhecimento prévio de cada um@, e de estudos que aprofundem as discussões, dos embates e necessidades do grupo e da comunidade escolar. Pensamos na possibilidade de iniciar o processo de construção de uma nova consciência nas escolas de Lages e do Brasil, sobre homens e mulheres relacionado ao tópico violências e tudo que o envolve, pode acontecer por meio da pedagogia da equidade, que para a autora

[...] objetiva uma educação democrática para tod@s. Ela prioriza que @s alun@s (sejam el@s, indígenas, quilombolas, negr@s, brancos, pobres, ric@s, homossexuais, heterossexuais, transexuais, bissexuais, religiosos@s ou não religiosos@s) vivenciem em salas de aula atitudes, ações, que buscam desenvolver com criticidade, ideias, competências, embasadas nos princípios dos direitos iguais para pessoas diferentes. (GRAUPE, 2014, p.390)

O alerta é sobre a construção de competências necessárias ao profissional da educação para desenvolver a pedagogia da equidade, sendo elas: “Competência teórico-prática, didática, social e pessoal.” (GRAUPE, 2014, p.391)

Segundo a autora sua produção em relação a pedagogia da equidade acontece com base no “[...] pensamento pedagógico de autoras alemãs, Edith Rosenkranz-Fallegger, Ruth Enggruber, Hannelore Faulstich-Wieland e Lena Sievers que são referência nos estudos sobre pedagogia da equidade.” (GRAUPE, 2014, p. 391).

Apresentar capacidade cognitiva e diversos tipos de conhecimento sobre relações de gênero, bem como reconhecer situações em que aparece a temática de gênero, isentando-se de opinião ou julgamento sobre o tema são elementos pertinentes à **competência teórico-prática**.

Reconhecer estereótipos sexuais e discriminações, e também a opinião d@s estudantes em relação a essas ações, além da capacidade de intervir com eficiência e agilidade para evitar tais situações, é a **competência didática** do profissional da educação.

Relacionado à **competência social**, está a identificação e a discussão de diversas opiniões dos conflitos associados a gênero, diversidade, orientação sexual e relações étnico-raciais. Conduzir a discussão enfatizando a ética e a preservação do direito de tod@s, é a evidência da competência social no profissional da educação.

A COMPETÊNCIA PESSOAL

[...] significa que cada profissional deverá ter ferramentas pessoais que poderão contribuir no desempenho de suas atividades profissionais, isto é, deverá ter habilidade para analisar e avaliar as temáticas de gênero, sexualidade, relações étnico-raciais e orientação sexual sem que a sua opinião, experiência pessoal e valores culturais e/ou religiosos sejam evidenciados. (GRAUPE, 2014, p.392)

Graupe enfatiza a necessidade de articulação entre as discussões de gênero, diversidade, relações étnico-raciais e sexualidade, considerando a **esfera da vida privada, política e profissional**.

Entendemos que processos sociais estão sempre atrelados a normas que estabelecem o certo e o errado, sufocam o diferente e oprimem principalmente questões relacionadas a gênero, sexualidade e diversidade. Ao longo da história, estabelecem prioritariamente o que não pode ser feito pela mulher e liberado para o homem, inclusive dando status social a ele atitudes que são condenadas à mulher.

Um dos caminhos a ser percorrido pelos profissionais da educação de acordo com a pedagogia da equidade defendida por Graupe (2014), é identificar os tipos de violências que ocorrem na escola, na comunidade e sociedade em geral, e junto a seus pares, buscar construir projetos sociais para reduzir essas violências, conscientizar @s estudantes para desconstruir e re-construir normas, que estejam livres de preconceitos, discriminações, atitudes violentas e estereótipos.

Pareceu-nos que em Lages, as notícias de violências de gênero apontam que temos estereótipos que definem homem como poderoso, dono, forte e fonte da razão, e mulher como objeto desse homem. Diante da realidade lageana de violências contra mulheres, sentimos uma possibilidade de mudança a médio e longo prazo, caso os profissionais da educação desenvolvam seu trabalho de acordo com a pedagogia da equidade, por meio de muitos estudos e consciência da necessidade da formação permanente envolvendo campos político, social e ideológico.

Acreditamos que construir a pedagogia da equidade nas escolas, primeiramente passa pelo entendimento de cada profissional da educação sobre sua formação, assumindo-a em caráter permanente, de forma individual, coletiva e ética, sobre discussões de gênero, diversidade, etnia e novas formas de construir e desconstruir conceitos e normas com @s estudantes. Certamente um processo desafiador, que precisa de desconstrução e reconstrução enquanto profissional e ser humano, e de aprofundamento sobre os objetivos e a efetivação da pedagogia da equidade, o que certamente demandará de muito estudo e reflexão no caminho desses profissionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estar atento às violências de gênero em Lages é urgente, pois uma sociedade que desconsidera mulheres enquanto sujeito de direitos além de revoltante, parece caracterizar-se como “não humana”. Pessoas devem usufruir de seus direitos, sendo um deles o direito à vida, e este foi negado a várias lageanas, pelo fato de ser mulher.

Assim, vimos na educação uma mediadora nas reflexões para afastar comportamentos machistas, sexistas e discriminatórios, inicialmente, por meio dos profissionais, ao terem a apropriação em sua formação inicial e continuada, de teorias e conceitos que assegurem a construção de competências para suscitar n@s alun@s reflexões, discussões e ações à rejeição de violências, a busca pela equidade entre os gêneros e primem por direitos humanos. E ainda, não conceituem diversidade e diferença como problema, mas possibilidade de crescimento coletivo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. **Livro**

de conteúdo. Versão 2009. – Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília : SPM, 2009. Disponível em: http://estatico.cnpq.br/portal/premios/2014/ig/pdf/genero_diversidade_escola_2009.pdf. Acesso em: 20 ago. 2016.

BRASIL. Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei Nº 13.104, de 9 de Março De 2015. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13104.htm > Acesso em: 8 jul. 2015.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

COLLING, Ana Maria. GÊNERO E HISTÓRIA. Um diálogo possível? In: **Contexto e Educação.** Editora Unijuí. Ano 19 – nº 71/72. Jan/Dez.2004–P.29–43. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/1131> Acesso em: 15 mai. 2016.

FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estud. av.**, São Paulo, v.15, n.42, p.259-268, Aug.2001. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000200013&lng=en&nrm=i-so>.access on 17 Aug. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142001000200013>.

GRAUPE, Mareli Eliane. Pedagogia da Equidade: Gênero e diversidade no contexto escolar. In: **Políticas e fronteiras. Desafios feministas.** Tubarão,v 2. Ed. Copiart, 2014.

LISBOA, Teresa Kleba. VIOLÊNCIA DE GÊNERO, POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O SEU ENFRENTAMENTO E O PAPEL DO SERVIÇO SOCIAL.. *Temporalis*, [S.l.], v. 1, n. 27, p. 33-56, ago. 2014. ISSN 2238-1856. Disponível em: <<http://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/6543>>. Acesso em: 17 mai. 2016.

LOCKS, G A; GRAUPE, M. E. **Educador Homoafetivo é Possível? Uma Etnografia no Centro de Educação Infantil de Lages (SC).** In: 29ª REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA,2014. Natal, RN. Disponível em: http://www.29rba.abant.org.br/resources/anais/1/1402017044_ARQUIVO_Texto-RBA-Geraldo-Mareli-05junho-versao-final.pdf. Acesso em: 12 nov. 2015.

LOCKS, Geraldo Augusto. Uma análise antropológica da formação social e do desenvolvimento socioeconômico de Lages e da serra catarinense. In: **Visão contemporânea e sustentável da Serra Catarinense**. Lages (SC): Ed. UNIPLAC, 2016.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ. Vozes, 1997.

SANTA CATARINA. RBS TV. **Adolescente é morta com tiro; ex-companheiro é o suspeito**. 10 abril de 2016. Disponível em: <http://g1.globo.com/sc/santa-catarina/noticia/2016/04/adolescente-e-morta-com-tiro-ex-companheiro-e-o-suspeito.html> Acesso em: 21 ago. 2016.

SANTOS, Cecília MacDowell & IZUMINO, Wânia Pasinato. “**Violência contra as Mulheres e Violência de Gênero: Notas sobre Estudos Feministas no Brasil**.” *Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe* 16.1 (2014). Disponível em: <http://eial.tau.ac.il/index.php/eial/article/view/482/446>. Acesso em: 20 out. 2015.

SÃO JOAQUIM ONLINE. **Mulher é estuprada com a filha nos braços na Serra Catarinense**. 20 mar. 2014. Disponível em: <http://saojoaquimonline.com.br/2014/03/20/mulher-e-estuprada-com-a-filha-nos-bracos-na-serra-catarinense/> Acesso em: 21 ago. 2016.

SULIN FOCO. **Grávida de 14 anos é esfaqueada em Lages e o companheiro é o suspeito**. 21 jan. 2015. Disponível em: <http://saojoaquimonline.com.br/2014/03/20/mulher-e-estuprada-com-a-filha-nos-bracos-na-serra-catarinense/> Acesso em: 21 ago. 2016.

TELES, Maria Amélia de Almeida; MELO, Mônica de. **O que é violência contra a mulher**. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 2003.

VELÁZQUEZ, Susana. **Violências Cotidianas, Violência de Gênero: escutar, compreender, ajudar**. Buenos Aires: Paidós, 2006.

DIVERSIDADE SEXUAL E HOMOFOBIA: PEDAGOGIA QUEER COMO POSSIBILIDADE

Clecí Terezinha Lima de Lins

Cursando Mestrado Acadêmico em Educação pela Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC/SC)¹. E-mail: clecill@hotmail.com

Apoio financeiro de FAPESC e CNPq.
Eixo Temático N° 6: Diversidade e Educação

RESUMO

O presente trabalho é um recorte da dissertação de mestrado que está sendo realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC). Possui como objetivo analisar as práticas homofóbicas que ocorrem com estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental em um estabelecimento de ensino da Rede Municipal, na cidade de Lages/SC. O referencial teórico abarca autores/as como Judith Butler, Daniel Borrillo, Guacira Lopes Louro, Rogério Junqueira, Abramovay e Richard Miskolci, entre outros/as. A coleta de dados foi realizada pelo método estudo de caso. Realizou-se observações em sala de aula, no pátio da escola e entrevista com estudantes, equipe diretiva e professoras/es que atuam na turma do 8º ano. Acreditamos que a escola justamente por acolher sujeitos diferentes é referência para romper com a produção e reprodução de preconceitos e práticas discriminatórias, especialmente em relação aos/as estudantes LGBT. Os dados parciais apresentam indícios de práticas violentas contra estudantes que possuem uma identidade de gênero e sexual diferente da heteronormatividade. Também, constatou-se que nessa turma não são desenvolvidas ações educativas para o enfrentamento da homofobia.

Palavras-Chave: Gênero. Diversidade. Homofobia. Invisibilização. Escola

1 INTRODUÇÃO

Neste artigo consideramos importante compreender a participação da instituição escolar na produção de práticas preconceituosas, discriminatórias e homofóbicas, principalmente no que diz respeito ao ocultamento e invisibilização das/os estudantes LGBT² no ambiente escolar.

Nosso interesse por este tema surgiu de situações concretas observadas durante o desenvolvimento de nossa atividade como professora de Letramento Digital nas Séries Iniciais e Finais do Ensino Fundamental em uma escola da Rede Municipal de Ensino situada na periferia do Município de Lages SC.

Acreditamos que o estudo é relevante na medida em que busca incentivar a comunidade escolar a refletir sobre homofobia e a promover ações que visem combater todas as formas de preconceito e discriminação em prol de uma cultura de direitos humanos onde todos/as os envolvidos no processo educativo dos/as estudante/as venham a reconhecer as diferentes identidades, diversidades de gênero, racial, religiosos entre outras. Poderá trazer reflexões e subsídios para estudiosos/as, grupos de estudo e formação de professoras/es. Também porque contribui para mudanças de práticas e atitudes pessoais e profissionais.

Para a elaboração deste artigo, estamos utilizando alguns dados parciais das entrevistas realizadas com professoras/es das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, História e Ciências.

Em nossas considerações finais, apontamos alguns elementos que revelam a existência de homofobia praticada entre as/os próprias/os estudantes e algumas práticas pedagógicas que contribuem para a manutenção destas violências. Neste caso defendemos a ideia de que mudanças poderão ser viabilizadas através da discussão dessa temática no campo da educação.

2 CONCEITUANDO DIVERSIDADE SEXUAL E HOMOFOBIA

Destacamos que a diversidade sexual pode ser concebida como uma categoria que objetiva compreender as experiências relacionadas as diferentes expressões da sexualidade humana como produção social e cultural. Dito isso, traçamos os referenciais conceituais concernentes à diversidade sexual. Para Butler:

¹ Mareli Eliane Graupe: Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação – UNIPLAC/SC. Doutora em Educação e Cultura e orientadora da pesquisa. mareligraupe@hotmail.com

² Lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros.

³ Jimena Furlani (2011, p. 94) nos diz que “na forma verbal ou escrita, sugiro que se evite o tratamento exclusivo no masculino. Há muitas alternativas para se evitar ‘homem’, por exemplo: ‘as pessoas’, ‘os homens e as mulheres’, ‘as meninas e os meninos’, a espécie humana, a humanidade”. Neste estudo estamos utilizando os artigos a/o para diferenciar os dois sexos.

O termo pode representar pessoas envolvidas em uma larga disposição de atos sexuais; pessoas que quaisquer que sejam suas identidades, não são a mesma coisa que os atos que desempenham; pode significar que diferenças morfológicas nem sempre são binárias na forma; que desejos e prazeres não são para se julgar normativamente, mas compreendidos em um contínuo de agenciamento e resposta sexual humana (BUTLER, 2006, p. [...])³.

Enfatizamos que estamos entendendo como diversidade sexual todas as formas de expressões afetivas da sexualidade resultantes da combinação de processos biológicos sociais e culturais e, por essa razão, ensejam distintas possibilidades de manifestações sexuais. Conforme Junqueira, a diversidade sexual é entendida como:

Um conjunto dinâmico, plural e múltiplo de práticas, formas de experiências multifariamente relacionadas a vivências, prazeres e desejos sexuais, vinculados a processos de (re) configurações, representações, manifestações e assunções identitárias, geralmente objetivadas em termos de identidades, preferências, orientações e expressões sexuais e de gênero (JUNQUEIRA, 2009, p. 369).

Pensamos que falar em diversidade sexual não significa pensar somente no exercício de práticas sexuais, mas em tudo que envolve as dimensões da sexualidade humana, como sexo, identidade de gênero, identidade ou orientação sexual – estas dimensões em conjunto integram a identidade pessoal. Conforme Junqueira:

Ao tratar de diversidade sexual é preciso resistir à comodidade oferecida por concepções naturalizantes que separam sexo de cultura e que oferecem suporte a representações essencialistas, binárias e reducionistas em relação às concepções de corpo, gênero, identidade sexual e orientação sexual (JUNQUEIRA, 2009, p. 183).

Vimos que os/as autoras/es, assinalam que o termo diversidade sexual abarca as múltiplas diversificações de práticas sexuais, porém, algumas prerrogativas sociais, contemplam a valorização de um único modelo de sexualidade às custas da condenação da homossexualidade.

Ao tratar da questão sobre a homofobia, Daniel Borrillo (2009) nos diz que este fenômeno corresponde a manifestações de desprezo, de ódio exagerado e irracional em relação a pessoas homossexuais, podendo, em situações mais extremas, chegar à violência de fato.

A homofobia pode ser definida como a hostilidade geral, psicológica e social àqueles ou àquelas que supostamente sentem desejo ou têm relações sexuais com indivíduos de seu próprio sexo. Forma particular de sexismo, a homofobia renega igualmente todos aqueles que não se enquadram nos papéis determinados para seu sexo biológico. Construção ideológica que consiste na promoção constante de uma forma (hetero) em detrimento de outra (homo), a homofobia organiza uma hierarquização das sexualidades, o que tem consequências políticas (BORRILLO, 2009, p. 28).

Conforme o pensamento do autor, a homofobia pode ser compreendida a partir da dimensão psicológica individual onde existe uma condenação da homossexualidade e se manifesta por reações fóbicas violentas em virtude da projeção ou de uma identificação inconsciente com a própria homossexualidade não aceita. Neste caso, “a violência contra homossexuais não é outra coisa senão a manifestação do ódio de si mesmo ou, melhor dizendo, da parte homossexual de seu próprio eu, a qual se deseja apagar” (BORRILLO, 2009, p. 40). Dessa forma, a violência contra pessoas homossexuais atua como mecanismo de defesa na redução dos conflitos interiores. Já a dimensão da homofobia social se caracteriza pela “preservação do dispositivo político da distinção entre os sexos” (BORRILLO, 2009, p. 39), ou seja, dentro dessa lógica, é preciso preservar a diferença entre a natureza feminina e a natureza masculina porque se acredita que as relações heterossexuais são as únicas capazes de complementar/completar o encontro entre os seres.

2. 2 DIVERSIDADE SEXUAL E A INVISIBILIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR

As autoras Castro, Abramovay e Silva (2004), ao analisarem o preconceito e a homofobia na escola, relatam que as/os professoras/es além de banalizarem as manifestações de violência, percebendo-as como brincadeiras, também cultivam diversas estratégias que visam silenciar sobre a presença da diversidade sexual no contexto escolar.

³ Entrevista On-Line por e-mail concedida à Revista do Instituto Humanitas Unisinos em 09/10/2006.

De acordo com Miskolci (2005) uma das violências mais cruéis praticadas com a complacência da escola é a produção da invisibilidade da sexualidade. Esse processo de invisibilidade se dá por meio do silêncio perante as sexualidades que se manifestam de forma diferente, tornando as instituições escolares cúmplices da ridicularização e insultos dos quais são alvos algumas/uns estudantes, sendo que esta não é uma atitude neutra porque fingir ou ignorar o diferente significa aceitar os modelos hegemônicos como os únicos possíveis. Para o autor:

Silenciar sobre aqueles que se interessam por colegas do mesmo sexo é uma forma de tratá-los como não-sujeitos, desmerecê-los porque não correspondem aos atributos desejados socialmente e, sobretudo, relegá-los ao reino daqueles que não podem nem existir já que não podem ser nomeados. Fora da sala de aula eles serão insultados, uma forma de declará-los inferiores e abjetos, pois o ato de xingar não os denomina apenas, antes os classifica como inferiores e indesejados. Diante dos xingamentos que menosprezam seus sentimentos aprenderão a se defender sendo cruéis consigo próprios, ou seja, deixando de expressar o que sentem e, provavelmente lutando contra seus desejos (MISKOLCI, 2005, p. 19).

Compreendemos que o silenciamento produzido nos contextos escolares está fortemente vinculado a insuficiência de informações sobre sexo, o gênero e a diversidade sexual o que culmina em práticas pedagógicas baseadas em experiências ou vivências do senso comum e que em muito se aproximam daquilo que Furlani (2011, p. 16) denominou “abordagem biológico- higienista” para a educação sexual e uma suposta coerência entre gênero, sexo e desejo. Concordamos com Miskolci quando o autor afirma:

A prática educativa fincada na suposta invisibilidade da sexualidade e no silêncio sobre as formas diferentes de amar é homofóbica, pois pressupõe que ignorar a existência de práticas sexuais entre pessoas do mesmo sexo levaria os jovens a optarem pela heterossexualidade. Assim a instituição escolar revela que sua neutralidade em termos sexuais nunca passou de cumplicidade com a forma de sexualidade hegemônica e prescrita como única. A neutralidade se funda no objetivo de assumir uma só via para todos, ou seja, a neutralidade não passa de heterossexualidade compulsória disfarçada (MISKOLCI, 2005, p. 19).

Percebemos que a comunidade escolar necessita analisar criticamente as propostas que orientam a educação sexual, no sentido de compreender os processos de produção das representações sobre as identidades sexuais que por sua vez, são construídas nas interações sociais e culturais, sobretudo, entender que as pessoas ditas diferentes (gays, lésbicas, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros) estão inseridos num campo onde se desdobram disputas políticas, hierárquicas e relações desiguais.

3. PEDAGOGIA QUEER

Ao pensarmos em teoria *queer*⁴, temos que lembrar que a filósofa estadunidense Judith Butler é uma das principais teóricas contemporâneas *queer*. O artigo Problemas de Gênero: Feminismo e subversão da identidade (2015) possui como propósito dar novos significados à sequência linear sexo, gênero e desejo e se pronuncia contra a naturalização das relações de gênero e sexuais percebidas como aceitáveis e normais.

Butler propõe a subversão das identidades sexuais e de gênero para além da linearidade sexo, desejo e sexualidade a qual se destina a promover uma cidadania não centrada no heterossexismo. A teoria *queer* constitui-se como principal referência para uma pedagogia ou um currículo *queer*. Neste sentido, Louro aponta:

Uma pedagogia e um currículo *queer* se distinguiriam de programas multiculturais bem-intencionados, onde as diferenças (de gênero, sexuais ou étnicas) são toleradas ou são apreciadas como curiosidades exóticas. Uma pedagogia e um currículo *queer* estariam voltados para o processo de produção das diferenças e trabalhariam, centralmente, com a instabilidade e a precariedade de todas as identidades. Ao colocar em discussão as formas como o ‘outro’ é constituído, levariam a questionar as estreitas relações do eu com o outro. A diferença deixaria de estar lá fora, do outro lado, alheio ao sujeito: ela estaria dentro, integrando e constituindo o eu. A diferença deixaria de estar ausente para estar presente, fazendo sentido, assombrando e desestabilizando o sujeito (LOURO, 2001, p. 550).

⁴ O termo *queer* é proveniente do inglês e traduzida, significa estranho, esquisito, ridículo e extraordinário, historicamente tem sido utilizado para se referir de forma depreciativa e agressiva às pessoas que ultrapassavam as fronteiras da sexualidade e de gênero. De acordo com Miskolci (2009) a primeira utilização da expressão é atribuída a Teresa de Laurentis no seu artigo “Queer Theory: Lesbian and Gay Sexualities”, publicado em 1991 na revista *differences* e agrega vários pensadores opositores aos estudos sociológicos relativos as minorias sexuais e de gênero.

Entendemos que inserção a uma pedagogia *queer* proporciona condições para o questionamento dos processos constituidores da superioridade heterossexual, da normalidade e anormalidade de identidades sexuais e de gênero e a compreensão sobre a fluidez da sexualidade humana e, por certo, a superação de muitas formas de discriminação e práticas homofóbicas.

Conforme Furlani, um dos aspectos relevantes da pedagogia *queer* envolve a “crítica desconstrutiva da educação dominante” (2011, p.39) que se organiza a partir da heterossexualidade como identidade majoritária, universal e inquestionável. Neste sentido:

Os procedimentos didático-metodológicos buscariam intervenções críticas (reflexivas) ou subversivas das relações opressivas no âmbito do espaço escolar, entre a sexualidade heteronormativa e os regimes de gêneros, na tentativa de demonstrar como a produção da normalidade é intencional, histórica e política (FURLANI, 2011, p. 35).

É importante salientar que o “modo *queer* de pensar” (FURLANI, 2011, p. 37) exige dos profissionais da educação mais do que contribuir para a visibilidade das sexualidades homossexuais ou das identidades sexuais *queer*, requer uma postura ética e política comprometida com uma educação sexual intencional e adequada tendo por finalidade em primeiro lugar, combater a produção e reprodução das relações de poder que instituem as diferenças e as desigualdades sociais e em segundo lugar, promover o acesso ao direitos e deveres das/os estudantes.

Uma pedagogia e um currículo *queer* “falam” a todos e não se dirigem apenas àqueles ou àquelas que se reconhecem nessa posição-de-sujeito, isto é, como sujeitos *queer*. Uma tal pedagogia sugere o questionamento, a desnaturalização e a incerteza como estratégias férteis e criativas para pensar qualquer dimensão da existência. A dúvida deixa de ser desconfortável e nociva para se tornar estimulante e produtiva. As questões insolúveis não cessam as discussões, mas, em vez disso, sugerem a busca de outras perspectivas, incitam a formulação de outras perguntas, provocam o posicionamento a partir de outro lugar. Certamente, essas estratégias também acabam por contribuir com a produção de determinado “tipo” de sujeito. Mas, nesse caso, longe de pretender atingir, finalmente, um modelo ideal, esse sujeito – e essa pedagogia – assumem seu caráter intencionalmente inconcluso e incompleto (LOURO, 2004, p. 552)

Acreditamos que a proposta de uma pedagogia *queer*, poderá fomentar a elaboração de estratégias pedagógicas que visem a transgressão e a contestação de proposições essencialistas que estabelecem verdades imutáveis ou estáveis sobre o nosso corpo e consolidam proposições normativas que ditam como ser homem ou ser mulher, o que é normal ou anormal, o que é socialmente aceito ou não.

4 METODOLOGIA

Este artigo tem como objetivo analisar as práticas discriminatórias e homofóbicas na escola. Escolhemos como foco da pesquisa uma turma de 8º ano e os professores de Ciências, Matemática, Língua Portuguesa e História da referida turma, gestora de ensino e orientadora pedagógica de uma escola da Rede Municipal de Ensino localizada na periferia no Município de Lages.

Utilizamos o estudo de caso como método de pesquisa. Este método “é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real” (YIN, 2010, p. 39) que permite uma visão geral de fatores relevantes para o estudo.

Os dados foram coletados a partir dos métodos qualitativos: observação participante passiva e entrevistas semiestruturadas. A etapa de observação nos aproximou da realidade a ser estudada e propiciou maior interação com a turma pesquisada.

Para a elaboração deste artigo, estamos utilizando dados obtidos das entrevistas gravadas com professoras/es. Posteriormente, organizamos os dados em categorias, orientados pelo método de análise de conteúdo qualitativo de Mayring (2007).

5 UMA CATEGORIA DE ANÁLISE: INVISIBILIDADE DA DIVERSIDADE SEXUAL NO CONTEXTO ESCOLAR

Apresentamos alguns resultados parciais obtidos através de recortes das entrevistas realizadas com professoras/es identificados como P1, P2, P3 e P4:

Não. Aqui na escola temos poucos casos de homossexualidade, tanto masculina quanto feminina. Então acho que existe pouco, se tem a gente não sabe. Aqui na escola tem uns três ou quatro casos, ou talvez tenha mais e a gente não percebe (P2, 2016, p. 33).

Percebemos nos depoimentos, a existência do silenciamento e da invisibilização das/os estudantes LGBT na escola, evidenciadas por meio do discurso da negação da existência de pessoas homossexuais. Em nosso entendimento, as práticas de silenciamento e ocultação podem ser traduzidas em uma das formas que consolidam o preconceito e a discriminação.

Eu não sei se as meninas não demonstram, mas é engraçado que as meninas não demonstram tanto que são lésbicas. De repente elas escondem a sua condição para os colegas para não sofrerem com o preconceito (P4, 2016, p. 09).

A nosso ver, a invisibilidade ou a negação da homossexualidade é produzida também por meio de rotinas pedagógicas que ensinam aos estudantes concepções e representações de gênero e de sexualidades que naturalizam modos de ser masculino e de ser feminino e, sobretudo, estabelecem fronteiras aceitas sobre as práticas da sexualidade – fronteiras demarcadas pela instituição da heterossexualidade como universal e inquestionável.

O processo pelo qual se pretende fazer acreditar na inexistência de pessoas homossexuais no ambiente escolar constitui-se, conforme Miskolci (2005), como uma das violências mais perversas praticadas com o aval da escola porque, ao assumir uma postura de neutralidade e silenciamento sobre as diferentes sexualidades, a instituição escolar compartilha de princípios que reiteram a heterossexualidade normativa e, ao mesmo tempo, torna-a cúmplice das práticas homofóbicas.

Homossexualidade? Acho que são poucos, pelo menos os que demonstram ser são poucos. Entre as meninas é mais difícil notar, mas tem umas que se vestem como meninos. Já entre os garotos é mais aberto, mais evidente, mais mesmo assim, aqui na escola temos um número bem pequeno de estudantes que se mostram como homossexuais (P1, 2016, p. 40).

Ora, se a invisibilização das sexualidades acontece porque na escola “imperava o princípio da heterossexualidade presumida” (JUNQUEIRA, 2009, p. 218), então, se considera natural que a pessoa homossexual não seja reconhecida, negada e tampouco respeitada, tornando a escola um ambiente de exclusão e opressão.

Na visão de Louro (1999), a instituição escolar que nega ou ignora a presença de homossexuais colabora para que as/os adolescentes não assumam seus desejos sem vergonha ou culpa e, além disso, o não reconhecimento das pluralidades de gênero e sexuais faz com que não se produza, na escola, os conhecimentos necessários para o entendimento das diversas sexualidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas entrevistas analisadas, encontramos exemplos que demonstram a existência de práticas entre os/as professoras/es que produzem a invisibilização de identidades sexuais e de gênero, por intermédio da negação da presença ou da existência de estudantes homossexuais dentro da escola.

Os resultados preliminares apontam para a existência de práticas homofóbicas direcionada aos estudantes do sexo masculino, demonstrando a necessidade de ações mais específicas que visem combater todas as formas de discriminação, visto, que nesta turma, constatou-se que são inexistentes as ações educativas para o enfrentamento à homofobia. Acreditamos, por isso, se torna necessário oferecer aos estudantes uma educação equitativa com a finalidade de estimular o questionamento e a problematização dos processos que levam à homofobia.

Constatamos, nesta pesquisa de campo, que a maioria das/os docentes divulga sentirem-se incapazes de trabalhar com as questões de sexualidade em sala de aula, portanto, consideramos importante que as/os professoras/es tenham acesso a cursos de formação continuada que proporcionem conhecimentos teóricos e metodológicos sobre gênero e diversidades para que os mesmos tenham condições de estimular o questionamento e a problematização dos processos que produzem a homofobia

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, Miriam. **Juventude e sexualidade** / Miriam Abramovay, Mary Garcia Castro e Lorena Bernadete da Silva. Brasília: UNESCO Brasil, 2004. 426p.

BORRILLO, Daniel. "A homofobia". In: LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Débora (Orgs.). **Homofobia & Educação: um desafio ao silêncio**. Brasília: Letras Livres; EdUnB, 2009.

BUTLER, Judith. Entrevista On-Line por e-mail concedida à **Revista do Instituto Humanitas Unisinos** em 09/10/2006. Disponível em: <http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com_content&view=article&id=470&secao=199> Acesso em: 08/07/2016.

FURLANI, Jimena. **Educação sexual na sala de aula: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças**/ Jimena Furlani – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Currículo Heteronormativo e Cotidiano Escola Homofóbica**. Espaço de Currículo, v. 2, pp. 208 – 230. Setembro de 2009 a Março de 2010.

----- **Heteronormatividade e homofobia**. In: Junqueira, Rogério D. (Org.). *Diversidade sexual na educação*. Brasília: MEC, Unesco, 2009.

LOURO, Guacira Lopes. **Pedagogias da sexualidade**. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p.21.

----- **Teoria Queer: Uma política pós-identitária para a educação**. Estudos Feministas, ano 9, 2º semestre, 2001.

----- **Pedagogias da sexualidade**. In: _____. (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 9-34

----- **Um corpo estranho – ensaios sobre a sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. 96 p.

MAYRING, Philipp. **Qualitative Inhaltsanalyse**. In: Flick, U./ Kardoff, E.v./Steinke, I. (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbeck: Rowohlt. S. 468-475, 2007

MISKOLCI, Richard. **Um corpo estranho na sala de aula**. In: Abramowicz, Anete e Silvério Valter. *Afirmando diferenças*. Campinas: Papirus, 2005.

----- **A Teoria Queer e a Sociologia: o desafio de uma analítica da normalização**. Sociologia, Porto Alegre, ano 11, nº21, jan/jun. 2009, p.150 -182.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**/Robert K. Yin; tradução Ana Thorell; revisão técnica Cláudio Damascena. – 4ª Ed.- Porto Alegre: Bookman, 2010.

OS PROCESSOS INCLUSIVOS NA UNIVERSIDADE

Bruna Telmo Alvarenga
Universidade Federal do Rio Grande-FURG
brunatelmoalvarenga@gmail.com

Apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul- FAPERGS

Gionara Tauchen
Universidade Federal do Rio Grande-FURG
giotauchen@gmail.com

André Martins Alvarenga
Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA
andrealtvarenga@unipampa.edu.br
Eixo temático: 6. Diversidade e educação

Categoria: comunicação oral

RESUMO

O presente estudo objetivou investigar as percepções dos docentes da Universidade Federal do Rio Grande – FURG sobre os processos de inclusão na universidade. A pesquisa é de natureza qualitativa, realizada por meio de entrevista semiestruturada com sete docentes que atuaram nos cursos de licenciaturas, com estudantes com deficiência cognitiva ou sensorial. A análise dos dados foi realizada através do Discurso do Sujeito Coletivo (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005). Concluímos que os docentes universitários reconhecem a importância da inclusão no espaço universitário, mas sugerem intensificar as ações dos Programas Inclusivos da FURG, ressaltando a importância do envolvimento da comunidade acadêmica na ampliação das ações inclusivas para construir possibilidades de reconhecimento e inclusão.

Palavras-chave: Inclusão. Educação Superior. Processos inclusivos.

INTRODUÇÃO DO PROBLEMA

Nas últimas décadas, são latentes as discussões acerca da inclusão e dos processos de inserção das pessoas com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais (NEE) nos espaços educacionais (MITTLER, 2003). O conceito de inclusão expressa uma proposta de repensar a diversidade dos estudantes e suas diferenças individuais, isto é, implica adaptação, não somente das pessoas com deficiência à sociedade, mas principalmente dessa à diversidade dos indivíduos (EIDELWEIN, 2005).

Neste sentido, em meados da década de 1990, as tessituras legislativas vêm induzindo propostas inclusivas direcionando-se para a adaptação, principalmente, do sistema educacional. Com base nisso, cada instituição de Educação Superior, seja pública ou privada, tem a necessidade de proporcionar uma organização institucional e pedagógica que favoreça aos estudantes com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais, o processo de ensino e aprendizagem. Com essas orientações e para superar as dificuldades existentes e induzir a inclusão nas Instituições Federais, o Ministério da Educação – MEC, através da Secretaria de Educação Superior/SESu e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/SECADI, criou o Programa Incluir: acessibilidade à Educação Superior, previsto para o período de 2005 a 2011.

O Programa Incluir: acessibilidade à Educação Superior prevê atendimento educacional especializado em todos os níveis de educação. Em outras palavras, proporciona condições de acesso, participação e aprendizagem, na Educação Superior, através dos núcleos de acessibilidades. Entende-se que é um direito desses estudantes ter acessibilidade, monitores para auxiliar nas necessidades do estudante, os materiais didáticos e pedagógicos diferenciados, entre outros requisitos, que são adaptados para o acesso, a permanência e, também, para a formação acadêmica das pessoas com deficiência (BRASIL, 2008).

Além do Programa Incluir, em 2011, foi instituído o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limites, através do Decreto nº 7.612/11, no qual viabiliza articulação entre políticas, programas e ações inclusivas. O Programa Viver sem Limites garante: a participação das pessoas com deficiência no mercado de trabalho; o acesso às políticas de assistência social; a qualificação dos sistemas de saúde voltados às pessoas com deficiência, entre outros. No campo educativo, especificamente na Educação Superior, o programa intenciona o fortalecimento do sistema educacional inclusivo, prevendo a ampliação dos núcleos de acessibilidade em todas as universidades federais (BRASIL, 2011).

Em 2015, foi instituída a Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência, Lei nº 13.146 promovendo, em condições de igualdade, o exercício dos direitos das pessoas com deficiência, nas esferas sociais e educacionais. Desse modo, a legislação afirma que deve haver um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de educação visando o aprendizado dos estudantes com deficiência ao longo de toda a vida.

Além disso, o texto legislativo reforça a inclusão na Educação Superior, intencionando o acesso, em termos de igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas, garantindo, também, a permanência, a participação e a aprendizagem, através da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena. Dessa forma, os projetos pedagógicos das instituições de educação superior precisam adaptar e construir novos métodos e técnicas pedagógicas, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva, garantindo o atendimento educacional especializado e o acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia.

A partir dessas inquietações, objetivamos investigar as percepções dos docentes sobre a inclusão de estudantes com deficiência e/ou necessidades educativas especiais na Universidade Federal do Rio Grande – FURG, em decorrência dos processos inclusivos na universidade, tendo em vista a necessidade de (re)conhecer as possibilidades e limitações das políticas inclusivas voltadas para as instituições de Educação Superior.

Nesse sentido, como cenário empírico desse estudo, a Universidade Federal do Rio Grande – FURG, a partir de 2006, vem promovendo a inclusão das pessoas com deficiência e/ou necessidades educativas especiais, através do Núcleo de Estudos e Ações Inclusivas – NEAI e para dar continuidade às ações de inclusão, a FURG, em 2009, criou o Programa de Apoio aos Estudantes com Necessidade Específicas – PAENE. Dessa forma, a FURG intencionou estratégias de acesso e permanência na universidade, como qual desenvolve estudos e ações inclusivas respeitando o direito de cada estudante no espaço educacional.

A orientação metodológica deste estudo é de natureza qualitativa e optamos, em produzir os dados por meio de entrevistas semiestruturadas com os docentes da Universidade Federal do Rio Grande – FURG que atuam junto aos cursos de licenciatura, com matrícula de estudantes com deficiência cognitiva e/ou sensorial no ano de 2014. Foram selecionados sete docentes de cada licenciatura que atuaram, no ano de 2014, com estudantes que apresentam algum tipo de deficiência cognitiva ou sensorial, vinculados ao Programa de Apoio aos Estudantes com Necessidade Específicas – PAENE.

A análise dos dados produzidos foi realizada através da análise do Discurso do Sujeito Coletivo – DSC (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005; 2006), no qual propõe-se a organização de dados qualitativos, de natureza verbal, decorrentes de depoimentos. Desse modo, o Discurso do Sujeito Coletivo 1, analisa os sentidos que os docentes atribuem aos processos inclusivos na universidade, tendo como ponto de referência suas ações cotidianas com os estudantes incluídos. O Discurso do Sujeito Coletivo 2 discorre sobre como as universidades vêm sendo reorganizadas para atender o ingresso de estudantes com deficiência e/ou necessidades educativas especiais.

A MULTIDIMENSIONALIDADE DOS PROCESSOS DE INCLUSÃO NA UNIVERSIDADE: ALGUMAS PERCEPÇÕES DOS DOCENTES

Quadro 1: DSC 1

DSC 1: A inclusão na universidade
Os processos de inclusão, na universidade, são recentes. Por isso, a inclusão se torna um desafio, porque tem uma questão a ser pensada: o que é inclusão? Ao colocar uma pessoa com deficiência, em uma sala de aula, com outras pessoas que não tem a mesma deficiência, isso é inclusão? Inclusão é integrar esse sujeito dentro do espaço da universidade. É um processo aberto, democrático. Penso que a inclusão no ensino superior é realmente importante, tem que existir, porque a universidade é um espaço que deve ser acessível a todos. Acho que deve haver, claro, a inclusão, mas desde que não acabe como na escola, uma inclusão excludente. Penso que eles têm que estar incluídos na universidade, mas não tem muito respaldo da universidade. Tem um desafio de como incluir, sem excluir. Acho que é uma dificuldade do professor, uma dificuldade da universidade, uma dificuldade de quem trabalha junto com ela, ninguém sabe muito bem como fazer. Em termos de universidade, nunca tive nenhuma orientação como trabalhar e nem em termos de formação. Então, uma das fragilidades que vejo é a instituição pensar nisso, como os professores pensam a inclusão desse sujeito. A forma de reorganização da própria universidade e ter esses cuidados na aula. Tinha que ter uma articulação maior com os professores e ser um processo menos burocrático para dar um atendimento melhor. Não sei se é preciso me reorganizar ou é uma discussão que nós temos que levar a nível institucional para a gente começar a pensar, porque tenho muita vontade de fazer outras formações que possam me ajudar, que possam auxiliar estar pensando sobre isso.

Fonte: Os autores.

[...] os processos de inclusão, na universidade, são recentes. Por isso, a inclusão se torna um desafio, porque tem uma questão a ser pensada: o que é inclusão? (DSC 1).

As universidades brasileiras começaram a organizar-se na perspectiva inclusiva a partir do processo seletivo de acesso dos estudantes. Para tanto, eram organizadas bancas especiais para o ingresso dos candidatos que possuíam deficiência e/ou necessidades especiais (MOREIRA, 2004). Em contrapartida, as universidades não criaram estratégias de acompanhamento dos estudantes, nem o desenvolvimento das práticas pedagógicas dos docentes para diminuir as dificuldades em relação à proposta de inclusão no ensino universitário.

Acredita-se que as propostas de educação inclusiva implicam em um meio de adaptação e reestruturação das instituições de ensino, principalmente nas dimensões administrativas e pedagógicas. Cabe salientar a importância da efetivação das políticas inclusivas, no espaço universitário, o qual orientará as IES a pensarem em outras estratégias para a construção de conhecimentos dos estudantes, dando conta de uma “multiplicidade representativa da própria sociedade, seguindo, assim, sua função social de formar sujeitos históricos, além de se apresentar como um espaço de efetivação de direitos de cidadania” (RATTS; DAMASCENA, 2004, p. 186).

No entanto, é necessário rever questões relativas ao acesso, à permanência, à organização institucional, para atender as demandas formativas dos docentes, estudantes, gestão acadêmica, entre outros segmentos. Nesse sentido, entendemos que a inclusão vem se construindo em um cenário de luta por direitos, integrando os indivíduos nos contextos sociais, culturais e educacionais. Por isso, entende-se que o acesso e a participação, da diversidade que envolve a vida humana, são direitos sociais e precisam ser reconhecidos (SANTOS 2000).

Para Honneth (2003) a luta por reconhecimento revela-se a partir da consciência de si mesmo, ao perceber sua própria ação, representada por uma segunda pessoa. Em outras palavras, o reconhecimento é uma autorreflexão e autoconsciência de si mesmo, mas que só é possível em interação com os pares, a partir de conflitos gerados nas dimensões constitutivas em busca do reconhecimento pela diversidade. Honneth (2003) revela que o reconhecimento intenciona

a autoconsciência dependente da existência de um segundo sujeito: sem a experiência de um parceiro de interação que lhe reagisse, um indivíduo não estaria em condições de fluir sobre si mesmo com base em manifestações autoperceptíveis, de modo que aprendesse a entender aí suas reações com produção da própria pessoa (HONNETH, 2003, p. 131).

Deste modo, a autoconsciência está intrinsecamente relacionada aos sujeitos envolvidos com a universidade como docentes, estudantes, bolsistas, programas inclusivos, entre outros, reconhecendo-se a partir da interação com o outro (estudantes com deficiência e/ou NEE), desenvolvendo uma reciprocidade em relação ao respeito das diferenças e singularidades de indivíduos e grupos plurais. Esses entendimentos estão presentes no discurso dos docentes universitários, quando expressam suas percepções sobre a inclusão na universidade:

Inclusão é integrar esse sujeito dentro do espaço da universidade. É um processo aberto, democrático. Penso que a inclusão no ensino superior é realmente importante, tem que existir, porque a universidade é um espaço que deve ser acessível a todos (DSC 1).

No contexto da inclusão na universidade, entendemos que a universidade deve proporcionar a cidadania, a educação de qualidade, o conhecimento científico, a autonomia, o acesso, a permanência, entre outros. Nesse cenário, as Instituições de Educação Superior vêm mobilizando algumas questões para pensar a inclusão como a acessibilidade, a organização da instituição, repensando os processos de ensino, as expectativas de aprendizagens, o apoio aos docentes, entre outras.

Esses entendimentos, sugerem a necessidade de promover espaços de formação, de entendimento das políticas públicas elaboradas para a educação superior, bem como esclarecer sobre os tipos de deficiências e as necessidades educacionais especiais, de modo que promova a compreensão individual e coletiva para construir um processo formativo que atenda as especificidades dos estudantes, visando principalmente a sua inclusão social e proporcionando o exercício participativo de sua cidadania (MAZZINI, 2004).

No entanto, os docentes universitários sinalizam alguns limites da inclusão no espaço universitário, ao relatarem que “[...] têm um desafio de como incluir, sem excluir” (DSC 1). A inclusão envolve dimensões que estão intrinsecamente relacionadas à formação do estudante com deficiência e/ou NEE, como a formação dos professores e discentes,

a própria percepção do estudante com deficiência e/ou necessidades educativas especiais no espaço universitário, a acessibilidade, o processo de ensino e aprendizagem, entre outros. Percebe-se essas limitações no relato dos docentes:

Em termos de universidade, nunca tive nenhuma orientação como trabalhar e nem em termos de formação. Então, uma das fragilidades que vejo é a instituição pensar nisso, como os professores pensam a inclusão desse sujeito. A forma de reorganização da própria universidade e ter esses cuidados na aula. Tinha que ter uma articulação maior com os professores e ser um processo menos burocrático para dar um atendimento melhor (DSC 1).

Os discursos estão em consonância, quando se refere o atendimento dos estudantes com deficiência e/ou necessidades educativas especiais, demonstrando inquietações sobre como conduzir o processo de ensino na universidade sem apontar e vitimizar os sujeitos. Acredita-se que o primeiro passo para uma educação inclusiva na universidade é reconhecer o outro como sujeito de possibilidades, para além das limitações físicas e/ou cognitivas, instituindo uma cultura inclusiva, partindo do princípio que cada sujeito é integrante desse espaço e, também, responsável em construir estratégias para superar a exclusão, como o preconceito, a discriminações por defini-lo como incapaz, os procedimentos didáticos pedagógicos, os espaços físicos, entre outros. Moreira esclarece que,

[...] é preciso considerar que a universidade pública hoje não pode ser tomada como a única responsável pela inclusão, mas como parte integrante da implementação de políticas públicas que garantam apoio financeiro às ações e iniciativas neste contexto. Paralelamente a essa situação, essas instituições precisam estar cientes da importância de expor às instâncias governamentais as limitações que enfrentam e de apontar encaminhamentos que devem ser tomados para que haja a garantia de acesso, ingresso e permanência desses estudantes, pois contam com profissionais das mais diversas áreas do conhecimento, que podem contribuir com ensino, pesquisa e extensão na área das necessidades educacionais especiais (MOREIRA, 2005, p. 41-42).

Deste modo, a universidade contribui com a socialização das políticas inclusivas e os conhecimentos produzidos, neste espaço acadêmico, sobre as deficiências e/ou NEE, proporcionando a reconstrução de percepções dos docentes, estudantes, a gestão da universidade, entre outros, decorrentes de um conhecimento prévio sobre os processos inclusivos. Para tanto, sugere-se que a reconstrução dos saberes da comunidade acadêmica seja a partir de uma ação coletiva, propondo-se a pensar na realidade contemporânea da universidade, bem como nas tessituras legislativas que sugerem práticas inclusivas, transformando a práticas dos atores sociais envolvidos neste processo.

Assim, é possível construir uma universidade inclusiva, mas é necessário construir meios para que os docentes e a comunidade universitária estejam mais próximos dos estudantes incluídos. Em outras palavras, desafiar-se em repensar e ressignificar as concepções sobre a docência, a universidade, as práticas inclusivas, os estudantes com deficiência e/ou NEE, entre outros, criando tempos e espaços que possibilitem a interação, entre os pares, crítica e criativa.

Em consonância com esta proposta, sugere-se a avaliação das ações inclusivas, intencionando-se rever os limites, possibilidades e desafios da inclusão, no viés da formação dos professores, a infraestrutura da universidade, nas dinâmicas de ensino, entre outros, para atender a demanda de estudantes com deficiência e/ou NEE. Desta forma, é possível construir outras propostas inclusivas de modo que contemple os docentes no processo de ensino com estudantes com deficiência e/ou NEE e a comunidade acadêmica. Isto fica bem expresso na fala dos docentes, quando revelam:

Não sei se é preciso me reorganizar ou é uma discussão que nós temos que levar a nível institucional para a gente começar a pensar, porque tenho muita vontade de fazer outras formações que possam me ajudar, que possam auxiliar estar pensando sobre isso (DSC 1).

Assim, a universidade inclusiva presume aos atores sociais envolvidos, em específico os docentes, orientações de como desenvolver possíveis intervenções pedagógicas para ensinar aos estudantes com deficiência e/ou NEE, ressignificando as aprendizagens no viés das potencialidades, capacidades e não somente as suas dificuldades.

É importante ressaltar que não existe uma única forma de como propor e organizar a instituição no viés da inclusão, mas, sim, muitas incertezas nesse processo. Por isto, deve-se ter como prioridade a formação dos professores e gestores da universidade para a inclusão, referente às questões conceituais, procedimentais, atitudinais da educação especial e da educação inclusiva.

Este é o desafio: construir uma universidade inclusiva visando o reconhecimento da existência de uma diversidade humana, no qual todos têm a oportunidade de participar do desenvolvimento de conceitos, procedimentos e atitudes em consonância à permanência de pessoas com deficiência e/ou com necessidades educacionais especiais nas instituições educacionais e sociais. Deste modo, ressignificar as propostas das instituições de ensino, contribuindo para o acesso e permanência dos estudantes com deficiência e/ou NEE ao conhecimento.

Quadro 2: DSC 2

DSC 2: Programas Inclusivos e de Acessibilidade
Se houver uma política para essa inclusão, ela deve haver uma política completa, uma preparação para isso, não simplesmente entregar a uma universidade, um pacote fechando de política de inclusão: virem-se. Conheço o Núcleo de Estudos e Ações Inclusivas (NEAI) por nome, nunca fui no núcleo, ninguém me chamou. Poderia ter uma articulação maior, um apoio com os professores que trabalham, um diálogo maior. O NEAI, também, já tive várias reuniões com eles. Quando temos essas reuniões, eles se esforçam para entender como a coisa funciona. Mas, talvez isso não seja suficiente. A avaliação do NEAI seria buscar com os professores estratégias de como trabalhar melhor com essa inclusão. De repente, a partir do NEAI ou outro programa, ter algo com os professores, de como fazer essa inclusão ou até melhor explicar esse trabalho. A bolsista, que acompanha na sala de aula, acaba indo junto com ela para casa, elas pegam ônibus juntas, claro esse não é um trabalho dela, mas acabou tendo um vínculo afetivo muito grande e ela faz a mais além do trabalho dela. A primeira questão sobre a avaliação das monitoras é em relação da monitora aluna, acho que é um ponto que o núcleo poderia rever, que postura é essa que tenho que não é uma postura de proteção, mas de acompanhamento e apoio. É importante esses dois núcleos buscarem divulgar mais suas atividades e quais as atividades que desenvolvem, para tornar mais amplo para gente ter mais conhecimento e auxiliar o trabalho do docente.

Fonte: Os autores.

As tessituras legislativas, pautadas na inclusão, vêm sendo consolidadas, paulatinamente, a partir das demandas que vêm sendo apresentadas no contexto social. No cerne da Educação Superior, as políticas inclusivas vêm se intensificando a partir de 2005, com a implementação do Programa Incluir: acessibilidade à Educação Superior, o qual orienta a criação ou reestruturação de núcleos de acessibilidade nas universidades federais (MEC, 2013). A proposta tem como intenção diminuir a distância entre estudantes e universidade, integrando-os em todos os espaços da instituição, proporcionando condições de acesso e permanência dos estudantes com deficiência e/ou NEE, nas universidades federais. Nesta perspectiva,

a acessibilidade é um caminho para a inclusão do aluno com deficiência no contexto da universidade. [...]. As condições de acessibilidades presentes na estrutura física das instituições, devem estar relacionadas às políticas inclusivas das estruturas administrativas, que devem refletir uma atitude de luta contra a exclusão (MANZINI, 2005, p. 32).

Conforme o exposto, as propostas de acessibilidade nas universidades foram sendo ampliadas com o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limites, através do Decreto nº 7.612/11, o qual presume a articulação entre políticas, programas e ações inclusivas. O Programa Viver sem Limites intenciona o fortalecimento do sistema educacional inclusivo, prevendo a ampliação dos núcleos de acessibilidade em todas as universidades federais (BRASIL, 2011).

Deste modo geral, as universidades federais assumem um compromisso com as propostas de inclusão, em consonância com as políticas vigentes, atribuindo novos sentidos na organização institucional e pedagógica, proporcionando condições acessíveis para o acesso e a permanência dos estudantes com deficiência e/ou NEE. Com base nos significados, os docentes universitários expressam: “se houver uma política para essa inclusão, ela deve haver uma política completa, uma preparação para isso” (DSC 2).

A FURG, enquanto Instituição Federal de Educação Superior, através do Programa Incluir, criou o Núcleo de Estudos e Ações Inclusivas – NEAI como estratégia para consolidar ações que promovam a inclusão de estudantes com deficiência e/ou NEE no âmbito universitário, garantindo o direito de participação em todos os espaços e atividades, independente da deficiência e/ou NEE. Além disso, a FURG atenta a essas questões, criou outras estratégias de permanência dos estudantes na universidade: o Programa de Apoio aos Estudantes com Necessidade Específicas – PAENE (2009), tendo como finalidade favorecer o acesso à Educação Superior e à permanência de estudantes com deficiência, oferecendo apoio pedagógico e psicológico, para estudantes incluídos no espaço universitário.

A universidade deve agregar às práticas inclusivas essas dimensões de ordem social, política, econômica, institucional, entre outras, que vão além do trabalho pedagógico, acolhendo-os e reconhecendo-os como seres humanos multifacetados, oferecendo aos estudantes com deficiência e/ou NEE uma educação orientada a partir das suas

habilidades, necessidades e expectativas. Para os docentes, o NEAI e o PAENE “[...] se esforçam para entender como a coisa funciona. Mas, talvez isso não seja suficiente” (DSC 2). Para contemplar essa realidade, Honneth (2003) sugere o reconhecimento do outro, pois entende que é uma necessidade humana, intencionando-se para o respeito recíproco entre a diversidade de seres humanos.

Por isto, no contexto da investigação, a inclusão é um conflito que existe no espaço universitário, no qual criamos outras possibilidades para realizar e organizar ações inclusivas, pensando na relação com o outro (os estudantes com deficiência e/ou NEE), e/ou com si próprio, almejando assim o reconhecimento. Neste sentido, entende-se que

reconhecer não é apenas dizer que somos diferentes. Reconhecer é permitir que o outro que pensa diferente e que se apresenta de modos diversos tenha o direito à dignidade humana igual a todos em qualquer circunstância. [...] reconhecer é eliminar a desigualdade discriminatória e dar lugar ao acolhimento do diferente construindo com ele um convívio comunicativo, respeitoso, acolhedor, fonte de responsabilidade para a garantia da realização humana (CENCI; DALBOSCO; MÜHL, 2013, p.8).

Desta forma, o significado do reconhecimento implica no respeito que as pessoas atribuem em ser reconhecidas a partir das suas capacidades e diferenças (CENCI; DALBOSCO; MÜHL, 2014), proporcionando o desenvolvimento individual e coletivo dos estudantes com deficiência e/ou NEE no espaço universitário. Os docentes universitários sugerem que “[...] poderia ter uma articulação maior, um apoio com os professores que trabalham, um diálogo maior (DSC 2). Neste sentido, percebe-se a importância de sugerir processos formativos aos docentes e gestão institucional e pedagógica, para atuar junto aos estudantes com deficiência e/ou NEE. Deste modo, os docentes avaliam os programas inclusivos na FURG:

[...] A avaliação do NEAI seria buscar com os professores estratégias de como trabalhar melhor com essa inclusão. De repente, a partir do NEAI ou outro programa, ter algo com os professores, de como fazer essa inclusão ou até melhor explicar esse trabalho. Pois, todas as informações acabo tendo da própria aluna (DSC 2).

Observa-se, a partir do relato, que a inclusão na Educação Superior apresenta-se como um novo desafio (PACHECO; COSTAS, 2005) tanto para os docentes como para a instituição. Os docentes sugerem uma maior divulgação, por parte da universidade, sobre programas inclusivos, de modo que contemplem as dificuldades dos processos de ensino e aprendizagem voltados para a inclusão. Isto é, eles se sentem desafiados em organizar as dinâmicas de ensino para os estudantes com deficiência e/ou NEE, pois “[...] faltam aspectos básicos para garantir não apenas o acesso, mas a permanência e o sucesso desses alunos com necessidades educacionais especiais matriculados [...]” (MENDES, 2006, p. 399), como o apoio pedagógico aos docentes.

A FURG sinaliza algumas ações coletivas por meio da construção das políticas inclusivas, da gestão institucional e dos programas inclusivos (NEAI e PAENE), juntamente com os atores sociais, assumindo um compromisso do reconhecer-se nesse processo inclusivo, de modo recíproco, por seus modos distintos de vida.

A ação coletiva representa um grupo de indivíduos que buscam interesses em comum (JUNIOR, 2007), ou seja, nesse contexto, são as políticas públicas para a Educação Superior, a gestão institucional e pedagógica da universidade (docentes, coordenadores dos cursos de graduação, estudantes, técnicos administrativos, etc.), os programas inclusivos (apoio pedagógico e psicológico, bolsistas, etc.), a comunidade acadêmica, entre outros atores sociais envolvidos no reconhecimento dos estudantes com deficiência e/ou NEE através da inclusão na universidade. Neste sentido, os docentes sugerem que a “relação da monitora aluna, acho que é um ponto que o núcleo poderia rever, que postura é essa que tenho que não é uma postura de proteção, mas de acompanhamento e apoio [...]” (DSC 2). Ou seja, é construir uma ação coletiva entre todos os que participam dos processos inclusivos na universidade e não somente dos bolsistas.

A FURG proporciona ações que intencionam um movimento dinâmico, no qual reconhece a diversidade humana, e tem, como fundamento, a igualdade na participação e na construção do espaço social e educacional (PAENE, 2014). Desta forma, entende-se que a inclusão não é somente inserir a pessoa com limitações ou dificuldades dentro do sistema de ensino, mas sim preparar esse ambiente para recebê-la (FERREIRA, 2007).

A gestão dos programas inclusivos na universidade, nesse contexto o NEAI e o PAENE, vem organizando as propostas, visando oportunizar e garantir a inclusão no espaço universitário como, por exemplo: a acessibilidade; melhores condições para o desempenho das atividades acadêmicas; o assessoramento das comissões de curso e dos docentes; rescindir as barreiras de comunicação (pedagógicas, psicológicas, didáticas e sociais), atitudinais e arquitetô-

nicas; aprimorar os conhecimentos e técnicas do trabalho com estudantes com deficiência e/ou NEE, junto aos bolsistas de apoio pedagógico do Programa de Ações Inclusivas (PROAI), entre outras atividades (FURG, 2014). Os docentes universitários sugerem:

É importante esses dois núcleos buscarem divulgar mais suas atividades e quais as atividades que desenvolvem, para tornar mais amplo para gente ter mais conhecimento e auxiliar o trabalho do docente (DSC 2).

Por isto, faz-se necessário a reorganização da gestão institucional e pedagógica da universidade e dos programas inclusivos para construírem, juntamente com os docentes que atuam ou atuaram com estudantes com deficiência e/ou NEE, outras possibilidades para a inclusão, adaptando-se às mudanças que vêm ocorrendo a partir do meio social e educacional.

Portanto, acredita-se que as políticas públicas vêm mobilizando-se para proporcionar a inclusão nas universidades. Em consonância com as políticas inclusivas, os programas inclusivos, no contexto da FURG, o NEAI e o PAENE contribuem para a acessibilidade e a reorganização das propostas institucionais e pedagógicas da universidade, mediados por ações coletivas, integrando docentes, estudante, gestão universitária, entre outros, é possível, criando apenas estruturas e orientações para efetivar a acessibilidade e a inclusão (MITTLER, 2003).

CONCLUSÕES

A partir do estudo e discussões realizadas, percebemos a importância das propostas de inclusão voltadas para as instituições de Educação Superior. Por isso, reconhecemos que a inclusão na universidade é recente, e vem sendo consolidadas pelas ações dos programas inclusivos na universidade, orientados pelo Programa Incluir: acessibilidade à Educação Superior.

Desse modo, a inclusão no contexto do estudo, são decorrentes da implantação do Programa Incluir na Universidade Federal do Rio Grande-FURG. Notamos que, a FURG vem organizando-se, através do NEAI e PAENE, para atender os estudantes com deficiência e/ou NEE, criando estratégias visando contribuir com o acesso à Educação Superior e à permanência dos estudantes, objetivando a efetiva inclusão no espaço universitário e respeitando o direito de cada estudante neste contexto.

As percepções dos docentes sobressaem que o NEAI e o PAENE, em consonância, criaram diferentes possibilidades para contribuir com a inclusão no espaço universitário. Isto é, os programas inclusivos possibilitaram a acessibilidade aos estudantes com deficiência e/ou NEE nas dependências do campus universitário, desenvolvendo condições acessíveis no acesso, participação e permanência dos estudantes com deficiências e/ou necessidades especiais na universidade.

No entanto, os docentes expressam a necessidade de intensificar a divulgação das ações do NEAI e PAENE, uma vez que é importante o envolvimento e a participação da comunidade acadêmica na ampliação das ações inclusivas, juntamente com docentes, coordenadores de curso, bolsistas e estudantes com ou sem deficiência e/ou NEE, assim, contribuindo com a construção de uma efetiva Educação Inclusiva na universidade. Além disso, acredita-se que as ações desenvolvidas pelos Programas inclusivos da FURG necessitam de monitoramento/avaliação permanente, isto é, um acompanhamento para verificar se estão sendo alcançadas as propostas e objetivos do Programa Incluir na universidade e as necessidades decorrentes.

Por fim, entendemos a necessidade de processo de ensino com estudantes com deficiência e/ou necessidades educativas especiais sejam pensados como potencialidades formativas permanentes, pois entende-se que a formação é um processo dinâmico, sempre em processo de construção de si. Assim é possível construir uma cultura inclusiva, fortalecendo as cooperações entre programas inclusivos, o NEAI e o PAENE, docentes e gestão universitária. Partindo das proposições, relevante reconhecer o outro na sua multidimensionalidade, pois entendemos que é uma necessidade humana, para o respeito recíproco entre a diversidade de seres humanos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Lei nº 13.146, de 6 De Julho de 2015*. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

_____. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394/96*. Brasília: Diário Oficial da União, 1996.

_____. *Decreto nº 7.612, de 17 de Novembro de 2011. Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite.*

_____. Ministério da Educação. *Decreto nº 5.773, de 9 de Maio de 2006. Exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.*

_____. *Decreto nº 6.949. 25 de Agosto de 2009. Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.*

_____. Ministério da Educação. *Programa Incluir: acessibilidade à Educação Superior.*

_____. Universidade Federal de Rio Grande. *Núcleo de Estudos e Ações Inclusivas.* Disponível em: www.neai.furg.br/

CENCI, A.V.; DALBOSCO, C. A.; MÜHL, E. H. (Orgs.). *Sobre filosofia e educação: racionalidade, reconhecimento e experiência formativa.* Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2014.

FERREIRA, M.E.C. *O enigma da inclusão: das intenções às práticas pedagógicas.* Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 543-560, 2007. MITTLER, Peter. *Educação Inclusiva: Contextos sociais* / Peter Mittler; Tradução Windyz Brazil Ferreira. – Porto Alegre: Artmed, 2003.

HONNETH, A. *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais.* Ed. 34, 2003.

LEFÈVRE, Fernando; LEFÈVRE, Ana Maria Cavalcanti. O sujeito coletivo que fala. *Revista Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, v.10, n.20, p.517-24, jul/dez, 2006.

_____. *Discurso do sujeito coletivo: um novo enfoque em pesquisa qualitativa (desdobramentos)*/ Fernando Lefèvre; Ana Maria Cavalcanti Lefèvre. – 2 ed. – Caxias do Sul, RS: Educs, 2005.

MANZINI, Eduardo José. Inclusão e Acessibilidade. *Revista da Sobama*, nº 1, vol. 10, p. 31-36, 2005.

MENDES, E.G. Colaboração entre ensino regular e especial: o caminho do desenvolvimento pessoal para a inclusão escolar. In: MANZINI, E.J. (Org.) *Inclusão e acessibilidade.* Marília: ABPEE, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.* 11ª ed. – São Paulo: Hucitec, 2008.

MOREIRA, L.C. In(ex)clusão na Universidade: o aluno com NEE em questão. 2005. *UFSM: Cadernos.* Edição: 2005 nº. 25, 2005.

PACHECO, Renata Vaz; COSTAS, Fabiane Adela Tonetto. O processo de inclusão de acadêmicos com necessidades educacionais especiais na Universidade Federal de Santa Maria. *Revista do Centro de Educação*, Santa Maria, nº 27, 2005.

SANTOS, Mônica Pereira dos. O papel do Ensino Superior na proposta de uma Educação Inclusiva. *Revista Movimento – Revista da Faculdade de Educação da UFF* – no. 7, p. 78-91, 2003.

CULTURA DA DIFERENÇA – TRAMAS QUE TECEM A TEIA DE RELAÇÕES NA INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

Rosilei Gugel Ficagna¹

PPGE Unochapecó

rosilei.ficagna@unochapeco.edu.br

Tania Mara Zancanaro Pieczkowski²

Unochapecó

taniazp@unochapeco.edu.br

EIXO 6 - DIVERSIDADE E EDUCAÇÃO. COMUNICAÇÃO ORAL

RESUMO

O presente ensaio tem a pretensão de entender a diferença como condição humana e direitos de todos e, no âmbito escolar, evidenciar como são tratados os sujeitos considerados diferentes. O texto está inspirado em um excerto da dissertação de mestrado da primeira autora que tem como objetivo a percepção do segundo professor de turma acerca do seu trabalho e das suas contribuições na inclusão de estudantes com deficiência. Constatamos que as diferenças se manifestam e são percebidas como desigualdades dependendo do grupo em que se revelam. A reflexão realizada permite inferir que a tarefa de educar pode passar por processos de diálogo entre diferentes conhecimentos e saberes, estratégias político-pedagógicas e recursos didáticos, que irão contribuir para a compreensão de que a diversidade é inerente a humanidade.

PALAVRAS CHAVES: *Diferença; Cultura; Inclusão.*

INTRODUÇÃO

A diversidade e a inclusão são discursos recorrentes nos planos de educação governamentais, nos Projetos Político Pedagógico das escolas e em outras áreas da sociedade. A partir de uma realidade vivida e com a pretensão de evidenciar a diferença como condição e direito de todos, buscamos entender como são tratados, no âmbito escolar, os sujeitos considerados diferentes.

Atuando na área da Educação Especial como professoras e gestoras, foi possível vivenciar as lutas, as mudanças ocorridas ao longo dos anos, relativas ao processo da inclusão. Ao mesmo tempo em que não defendemos retroceder na forma em que eram tratados os estudantes com deficiências antes dos movimentos que fomentaram a educação inclusiva, com destaque para os dispositivos legais, emerge um olhar crítico sobre como a inclusão vem acontecendo.

É pelo viés da experiência que nos desafiamos a tensionar algumas verdades postas como prontas e acabadas, sem a pretensão de conclusão, mas sim, de refletir os processos imbricados nesta trama de fios que tecem a inclusão escolar de estudantes considerados diferentes.

Segundo Larossa (2002), experiência é o que nos toca, o que nos acontece, o que nos passa e o que nos transforma. E é deste contexto que falamos, de uma experiência que nos tocou e ao nos tocar também nos transformou e nos levou a pensar a inclusão com um olhar mais crítico, mais humano. Consideramos que esse olhar é, também, mais consciente de que as coisas que nos acontecem nos constituem, passam a fazer parte intrinsecamente da nossa vida, e nos mobilizam a transformar a realidade que está posta. O olhar torna-se mais crítico no sentido de estar atento às coisas que ainda não pensamos sobre a inclusão e as políticas que a amparam, no sentido de perceber a inclusão como parte de um processo onde os sujeitos envolvidos são também produtos de governo (VEIGA NETO; LOPES, 2011).

Pieczkowski; Naujorks (2014, p.17) afirmam que o termo inclusão “remete a argumentos sedutores e inquestionáveis do ponto de vista dos direitos humanos, sociais, educacionais e éticos, embora os “bastidores desse palco” possam revelar perversidades”.

Estamos em meio ao burburinho, onde vozes incitam a todo tempo a palavra inclusão. Essas falas reverberadas aos quatro ventos vão se tornando legítimas, e esses discursos passam a ser concebidos como verdades. São resultados de processos de governo que fazem da inclusão uma estratégia de gerenciamento do risco. Nesse sentido,

¹ Bolsista da Fapesc.

² Professora do PPGE- Unochapecó.

para Campos e Garbini (2012, p. 04) as salas de aula, os espaços educacionais hoje, fazem parte da grande engrenagem social que se denomina neoliberalismo.

Lopes, (2009, p.155) fala do neoliberalismo como, forma de vida na qual

[...] certas normas são instituídas não só com a finalidade de posicionar os sujeitos dentro de uma rede de saberes, como também de criar e conservar o interesse de cada um em particular, para que se mantenha presente em redes sociais e de mercado. Todos estamos de uma maneira sendo conduzidos por determinadas práticas e regras implícitas que nos levam a entrar e permanecer no jogo econômico do neoliberalismo.

Neste sentido, as políticas públicas da educação passam a ser estratégias para pôr em prática o processo de inclusão.

A DIVERSIDADE CULTURAL NO ESPAÇO ESCOLAR: RESPEITO ÀS DIFERENÇAS

Tratar de temas como diversidade e inclusão nos remete à escola como um espaço onde emergem as mais diversas culturas. Para Veiga-Neto (2003, p. 5)

Como em nenhum outro momento parecem tornar-se cada vez mais visíveis as diferenças culturais. Igualmente, mais do que nunca, tem sido frequentes e fortes tanto os embates sobre a *diferença* e entre os *diferentes*, quanto a opressão de uns sobre os outros, seja na busca pela exploração econômica e material, seja nas práticas de dominação e imposição de valores, significados e sistemas simbólicos de um grupo sobre os demais.

Candau (2011, p. 46) afirma que “Cultura é um conceito que só existe a partir da constatação da diferença entre nós e os outros”. Ter clareza que as diferentes culturas se fazem presentes no cotidiano escolar é essencial para que se possa pensar e potencializar processos de aprendizagem significativos para todos.

Silva (2000) propõe uma distinção entre diversidade e diferença oportuna para expressar a pluralidade humana. Segundo o autor, o termo diversidade surge para dar suporte a uma política de tolerância e respeito entre as diferentes culturas, trazendo implícita a ideia de que a diversidade está dada, que ela é pré-existente. Nesse sentido a inclusão se justifica quando,

[...] todos e todas são chamados a participar do sistema escolar, mas sem que se coloque em questão o caráter monocultural presente na sua dinâmica, tanto no que se refere aos conteúdos do currículo, quanto às relações entre os diferentes atores, às estratégias utilizadas nas salas de aula, aos valores privilegiados, etc. (CANDAU, 2011, p. 246).

A autora afirma que a diferença está presente na diversidade da vida, no entanto essa diferença “natural” aos grupos sociais, se transforma em desigualdade dependendo do grupo no qual a pessoa está inserida.

MÚLTIPLAS FACES DA INCLUSÃO/EXCLUSÃO – DIFERENÇA

Mas afinal, o que é esta diferença que tanto falamos? Como lidamos com ela? Como a escola contribui para a emancipação desse sujeito “diferente”? Quem são os sujeitos da diversidade e qual o papel que exercem nesta teia de relação de poderes intrincados na área educacional? Opiniões sobre a inclusão até mesmo supõem que a aceitação do diferente implica o desaparecimento da diferença. No dizer de Veiga-Neto (2003, p. 212).

[...] é ingênuo e cruel pensar no desaparecimento da diferença. Ingênuo, por razões epistemológicas que as assim chamadas Filosofias da Diferença há muito tempo vêm demonstrando; e também porque confunde diferença com desigualdade. Cruel, porque as tentativas de anular a diferença acabam levando à colonização e à anulação do outro; na tentativa de acabar com a diferença, de rebater a alteridade à identidade, destrói-se o outro.

Arriscamos a dizer que inclusão escolar remete mudanças de paradigmas escolares que implicam um redimensionamento de seu papel, pois se caracteriza como um movimento irreversível o qual explicita as lacunas existentes na escola no que se refere às diferenças.

Por outro lado, sabemos que a inclusão de estudantes com deficiência na escola regular é mais do que inserir os estudantes. Requer o reconhecimento da diferença e a apropriação de saberes pedagógicos do campo da educação especial o que justifica questionamentos e ansiedades presentes na escola. A inclusão tem se apresentado como algo inquestionável e amparada em discursos das normativas, da mídia, geram efeitos de verdade. Explicitamente, a inclusão pode não ser tensionada, porém, não significa que tensões não existam nesse processo. Para Foucault (1996, p. 48-49)

O discurso nada mais é do que a reverberação de uma verdade nascendo diante de seus próprios olhos; e quando tudo pode enfim, tomar a forma do discurso, quando tudo pode ser dito a propósito de tudo, isto se dá porque todas as coisas, tendo manifestado intercambiado seu sentido, podem voltar à interioridade silenciosa de consequências de si.

O discurso nesse sentido, tem força criadora, produtiva. O discurso possibilita que as ideologias se materializem, delimitam aquilo de que falam, construindo significados e produzindo sentidos, instituindo e mobilizando práticas educativas no contexto que identificamos como escolarizado (GALLO, 2009, p. 14).

Neste texto, procuramos tensionar a legitimidade produzida e constituída pela verdade absoluta de que, basta o estudante estar na escola, para que esteja incluído. Esse discurso é presente e sentimos a necessidade de questionar a forma como está posto para que novas práticas e olhares sejam construídos, pois “o aparente sucesso da inclusão parece fortalecê-la como uma metanarrativa educacional contemporânea, ficando cada vez mais difícil questioná-la, problematizá-la” (ACORSI, 2009 p. 183).

Nas contribuições de Candau (2011, p. 241), com base na compreensão de que “as diferenças culturais – étnicas, de gênero, orientação sexual, religiosas, entre outras – se manifestam em todas as suas cores, sons, ritos, sabores, crenças e outros modos de expressão” as diferenças são ponto constitutivos de aprendizagem e não pontos de desigualdade,

Vista desta forma, comparada a um padrão de normalidade (norma), a diferença torna-se um desafio a ser resolvido, um desafio constante para que o sujeito se aproxime cada vez mais da linha da padronização, daquele estudante que aprende, que atende e executa ordens, que é autônomo nas mais diversas atividades e que não apresenta riscos nem que as práticas escolares sejam modificadas.

No que se refere à inclusão, é necessário a compreensão de que a diferença é inerente ao ser humano – diferença entendida aqui não como as características específicas de uma categoria de pessoas, por exemplo, as pessoas com deficiência, mas a diferença que permeia a humanidade e que torna cada ser único em suas capacidades e habilidades. No dizer da Candau (2011, p. 243)

A diversidade de ritmos, de estilos cognitivos, de modos de aprender e traços de personalidade são considerados componentes dos processos de aprendizagem e a construção de estratégias pedagógicas que os levem em consideração são preocupações presentes entre os educadores e educadoras”. -

Dito isso, direcionamos nosso olhar ao espaço escolar, onde ocorre um jogo de poder silencioso e eficaz, onde incluir e normalizar articulam-se. Com base em saberes clínicos a inclusão põe em funcionamento a normalização dos diferentes sujeitos. Analisa, classifica, avalia e determina lugares, definindo estratégias de controle dos ditos deficientes no corpo social (GUEDES, 2009, p. 41).

O DISCURSO DOS PROFESSORES

Não existe a pretensão de fazer juízo de valor com relação às práticas que vem sendo desenvolvidas nas escolas, nem tampouco sobre os discursos emergentes destas práticas e sim refletir porque as mesmas vêm se tornando inquestionáveis. A intenção é problematizar e entender os discursos inclusivos que levam às práticas de subjetivação docente, quando buscam qualificação do trabalho com alunos considerados diferentes.

Entendemos que o discurso não é neutro. Ele vem sempre permeado de intenções, as quais vamos internalizando e incorporando como verdades que não podem ser modificadas. Segundo Menezes e Turchiello (2012), os discursos inclusivos são práticas produzidas que acabam conquistando efeitos de verdade e passam a ser vistos como necessários ao desenvolvimento dos sujeitos. Nessa esteira, penso que a inclusão pode ser pensada e questionada.

Em um ensaio de pesquisa realizado com duas docentes que atuam com estudantes com deficiência, excerto da dissertação de Mestrado da primeira autora, ainda em elaboração, quando questionadas sobre qual a percepção acerca do trabalho realizado, emergem questões que nos remetem a pensar que a inclusão é vista como uma oportunidade e não como um direito subjetivo de cada um.

Ao analisar as falas tomamos a linguagem naquilo que ela tem de produtivo para entender como, por práticas de subjetivação fomos sendo influenciados a olhar para a inclusão de forma naturalizada, sem questionar as políticas públicas. Entendemos, neste sentido, que a linguagem empreende um exercício de poder que vai nos subjetivando.

Para Veiga-Neto (2004) a linguagem faz parte da construção do sujeito e é o que dá sentido às situações e experiências da vida. Desde a tenra idade, se vive num mundo que possui uma linguagem cujos discursos vão nos constituir como sujeitos. Veiga-Neto (2004, p.110) ampara-se em Foucault para ressaltar que

[...] o sujeito de um discurso não é a origem individual e autônoma de um ato que traz à luz os enunciados desse discurso; ele não é o dono de uma intenção educativa, como se fosse capaz de se posicionar de fora desse discurso para sobre ele falar.

A noção de discurso foucaultiana “chama a atenção para o papel exercido pela linguagem como elemento de constituição da realidade e sua cumplicidade com relações de poder” (SILVA, 1995, p. 249). Neste sentido, destacamos a narrativa de uma das duas docentes entrevistadas. Para reconhecer as narrativas denominaremos nesta pesquisa de docente A e docente B. A docente A, ao dizer: “Minha contribuição, faz com que este aluno esteja numa sala de aula e não em casa, olhando entre quatro paredes, mesmo sendo difícil ter resultado rápido, o pouco que vem a contribuir na aprendizagem já é uma conquista”.

O discurso da docente explicita um certo conformismo diante das múltiplas possibilidades do desenvolvimento potencial do estudante. O *estar aí*, “incluído”, com os demais estudantes passou a ser visto como uma forma de cumprir aquilo que os discursos legais e morais impõem. A manifestação nos remete também a pensar que a inclusão como vem acontecendo pode ser vista como forma de contabilizar os estudantes considerados diferentes na escola e que os mesmos, por si, possam encontrar formas de continuar neste jogo, ou seja, cada vez mais parecidos e próximos ao modelo ideal de aluno.

Lopes (2009), afirma que no neoliberalismo somos conduzidos por determinadas práticas que nos levam a permanecer no jogo, onde não se admite que ninguém fique sem jogar, porém, cada um em nível distinto. O autor refere três condições: ser educado para entrar no jogo (ser incluído), permanecer no jogo (estar incluído) e querer permanecer no jogo (continuar incluído).

Nesse sentido Pieczkowski (2014, p.149), salienta que

[...] a nossa percepção das coisas, do mundo e das pessoas passam pelas nossas representações de verdade, pelos recortes que conseguimos fazer e que chamamos de realidade, mas que se mostram multifacetadas e passível de ser lida sob várias perspectivas.”.

A inclusão, via políticas de educação funciona como um dispositivo político a serviço da segurança da população. Ao estarem incluídas nos diferentes serviços ofertados pelo governo, as pessoas tornam-se alvos fáceis das ações do Estado. (LOPES, 2009). O desejo de permanecer no jogo, neste sentido, mobiliza os jogadores a querer permanecer jogando. Não se trata de qualificação ou cuidado com o outro e sim, da necessidade da permanência do outro para que se sustente as redes de trabalho e a capacidade de consumir seja instalada.

A docente ainda refere que “Pensa que faz o que pode e se sente realizada em poder dar um pouco dela às pessoas especiais”. Percebe-se nesta argumentação o quanto ainda há o sentimento de piedade ao tratar com sujeitos diferentes, traços estes trazidos da Idade Média quando, por atitude piedosa e proteção assistencialista, se acolhia em conventos e asilos as pessoas com deficiência.

Nos parece que, o professor A imbuído deste sentimento de piedade, ao se referir ao estudante como especial, também se refere àquele que é anormal, que foge aos padrões, que é inferior e que, portanto, pode ser tratado também de forma diferente dos demais estudantes, configurando o que Veiga Neto e Lopes (2007 p.958) afirmam, que o mesmo espaço considerado de inclusão pode ser considerado um espaço de exclusão.

Outra reflexão é pensar o que é o “especial” na modalidade “Educação Especial”. Trata-se de uma forma especial de entender uma educação para determinados sujeitos ou trata-se de uma caracterização das pessoas a partir da deficiência que possuem? O saber é uma das razões de ser da educação, mas é justamente com ele que os docentes

passam a ter dificuldades para lidar: enquanto a educação especial e a inclusão são contempladas nas políticas governamentais, provocando mudanças estruturais na sociedade, ainda há resistências no interior da escola.

No discurso da docente B, quando diz que “Sinto-me em alguns momentos de mãos amarradas, e vejo que poderia fazer mais, porém não sei como e onde buscar e como, em alguns momentos, conduzir esses novos desafios, mas busco a cada dia fazer o melhor e trazer junto à turma, troca de experiências e fazer acontecer a inclusão”. Ao mesmo tempo em que percebemos a preocupação da docente em acertar no trabalho com os estudantes em seu fazer pedagógico, percebe-se também o pouco preparo que os docentes apresentam quando se trata de atuar com sujeitos com deficiência.

É importante lembrar que foram resultados de lutas históricas dos movimentos sociais por direito de cidadania e de igualdade que evidenciaram a diferença. Passamos da tolerância e do respeito às diferenças ao que se faz fundamental que é considerar as diferenças, pensar e planejar uma intervenção pedagógica que contemple as funções que são competências da escola. Nesse sentido, não é aceitável o discurso do “não estamos preparados”, pois quando estaremos?

É preciso reconhecer que a docência é uma profissão construída durante toda a trajetória. Como afirma Anastasiou (2004), a profissão docente, por trabalhar com a mudança e a construção, é marcada pela imprevisibilidade, singularidade, incerteza, novidade, dilema, conflito e instabilidade. Nesse sentido, Isaia e Bolzan (2009, p. 165) contribuem ao afirmar que: “Formação e desenvolvimento profissional entrelaçam-se em um intrincado processo, a partir do qual a professoralidade vai se construindo pouco a pouco. O saber-saber e o saber-fazer da profissão não são dados *a priori*, mas arduamente conquistados ao longo da carreira docente”

Então, o que fazer com a diferença? Me parece que é preciso pensá-la sem fazer comparações com algo, nem estabelecer um padrão comum, nem de classificar e hierarquizar. Diferença como parte ativa da identidade das pessoas que por ela ou através dela não se tornam nem melhores e nem piores, nem superiores e nem inferiores, apenas o que são, enfim, é necessário refletir sobre o binômio normal/anormal estabelecido no decorrer da história. Falar do que é normal equivale a demarcar fronteiras, estabelecendo o que pode ficar dentro e o que pode ficar fora. Aí se instaura a inclusão e a exclusão (BRASIL, 2014).

Barroso (2003), destaca que a “escola exclui, incluindo” quando sujeita o estudante a diversas formas de organização que não são compatíveis com suas necessidades. A fala da docente B, sugere que isso ocorre quando estamos acostumados a fazer como fazemos, de modo que não dirigimos nosso olhar para as diferenças enquanto singularidades humanas e neste contexto, buscando a “salvação” em outras áreas, como a medicina por exemplo, ao invés de pensar nas possibilidades pedagógicas que se pode mobilizar no processo de aprendizagem do estudante com todas as suas diferenças.

GOVERNANDO AS DIFERENÇAS

Nos parece que a escola tem resistido a mudanças, porque as situações que promovem e mobilizam os educadores a mudar suas práticas e a entender as novas possibilidades educativas trazidas pela inclusão estão sendo constantemente neutralizadas por políticas educacionais, diretrizes, currículos, programas compensatórios (reforço, aceleração entre outros). Essas iniciativas fazem a escola escapar pela tangente e a livram do enfrentamento necessário para trabalhar com as diferenças, com uma organização pedagógica que se diz inclusiva.

Mesmo sob a garantia do direito à diferença, na igualdade de direitos, é possível lançar o conceito de diferença na vala dos preconceitos, da discriminação, da exclusão. As propostas educacionais defendem e recomendam a inclusão, mas continuam a diferenciar os alunos pela deficiência.

A Convenção de Guatemala (2001), prevê a

Eliminação de todas as formas de discriminação contra pessoas portadoras de deficiência e o favorecimento pleno de sua integração à sociedade. Define a discriminação como toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, ou em seus antecedentes, consequências ou percepções, que impeçam ou anulem o reconhecimento ou exercício, por parte das pessoas com deficiência, de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais (BRASIL, 2001).

Porém, o que se percebe é a dificuldade em articular o trabalho com todas as diferenças que se entrelaçam no cotidiano escolar, por diversos motivos que podemos citar como o despreparo dos professores, a falta de estrutura das instituições escolares, as políticas públicas ineficazes, que mascaram a inclusão.

O tema inclusão/exclusão, que evidencia a questão das diferenças tem ocupado a centralidade em muitos debates políticos educacionais levando os governos e as instituições sociais a adotarem como princípio o direito à igualdade, à equidade e à diferença (LOPES; HATTAGE, 2009).

A escola precisa achar meios para cumprir o seu papel, pensar em tempos e espaços de aprendizagem de qualidade, respaldada por boas políticas públicas e recursos materiais e humanos qualificados. Nossas escolas têm sido marcadas por discursos científicos que legitimam um saber sobre o outro, constituindo-se como uma forma de mantê-los nesse lugar de “outro”, do “diferente”. Esse saber científico que acredita poder dizer sobre as pessoas e por elas, determinando seus lugares, surgiu com a Modernidade, que tem uma obsessão pela “ordem” e pela “pureza”, segundo Bauman (1998).

Importante ressaltar que a inclusão escolar movimenta muitos personagens e provoca estranhamentos em busca da constante vontade de ordem. Os sujeitos a serem incluídos borram as fronteiras e contestam os tradicionais padrões de normalidade.

Para Pieczkowski e Naujours, (2012, p. 956)

uma das marcas da modernidade é a busca pela ordem através do enquadramento dos sujeitos. Porém, a diferença é justamente a ruptura com esses conceitos. Diante da diferença, tomamos ciência de que as metodologias didáticas, os recursos pedagógicos, as técnicas de ensino só serão eficientes se antes conseguirmos enxergar os sujeitos da aprendizagem.

Nas contribuições de Veiga-Neto, (2001, p. 107-108), a diferença é

entendida como aquilo que, sendo desviante e instável, estranho e efêmero, não se submete à repetição mas recoloca, a todo instante, o risco do caos, o perigo da queda, impedindo que o sujeito moderno se apazigue no refúgio da prometida maioridade. [...] entendida como aquilo que contamina a pretensa pureza, a suposta ordem, a presumida perfeição do mundo. A diferença pensada como uma mancha no mundo, na medida em que os diferentes teimam em não se manterem dentro dos limites nítidos, precisos, com os quais o Iluminismo sonhou geometrizar o mundo

Desta forma, compreendemos, amparadas em Veiga-Neto e Lopes (2007, p. 949), que “[...] as políticas públicas de inclusão escolar funcionam como um poderoso e efetivo dispositivo biopolítico a serviço da segurança das populações”. Dito de outra maneira, as atuais políticas públicas de inclusão vêm propiciando uma base em que os discursos como “Educação para todos”, “Respeito à Diferença”, tornam-se produtivos para que o Estado, governe tudo, inclusive os corpos; ou seja, seria uma justificativa para que o Estado promova a inclusão” (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p. 954).

Concordamos com os autores no sentido que, isso nada tem a ver com ser contra as “verdades verdadeiras”, termo adotado por Veiga-Neto (2009) sobre a inclusão. Estes autores nos mobilizam para uma visão mais analítica acerca das políticas de inclusão educacional, no sentido de perceber que as próprias políticas públicas da forma em que estão estabelecidas e executadas parecem ignorar a própria diferença quando evidenciam o diferente como algo exótico, podem realizar uma inclusão que segrega as diferenças. Estes autores se apoiam nos conceitos de governo, biopoder, norma e governabilidade, noções foucaultianas, para argumentar que as políticas públicas hoje estabelecidas se tornam um controle biopolítico das populações.

Foucault apresenta o conceito de biopoder, referindo “o conjunto dos mecanismos pelos quais aquilo que, na espécie humana, constitui suas características biológicas fundamentais vai poder entrar numa política, numa estratégia política, numa estratégia geral de poder” (FOUCAULT, 2008 p. 3).

Segundo Gadelha, (2009), o biopoder consiste num conjunto de práticas estatais instrumentalizadas por meio de técnicas de poder que buscam exercer o controle sobre os indivíduos e sobre as populações, bem como assegurar a propriedade sobre a vida e o direito. Tudo isso através do dispositivo de poder do governo e o controle dos corpos, naturalizados nas políticas públicas implementadas pelos órgãos governamentais.

A função do governo, portanto, é a governamentalidade, isto é, controlar e direcionar as potencialidades humanas da população, por meio de tecnologias do poder, colocando-as a serviço dos interesses das estruturas prevalentes em determinado contexto social e econômico (FOUCAULT, 1995).

Para Lopes; Hattage (2009), “A diferença tem dimensão intensa - e ingovernável. [...] Ainda que sempre de novo, tentemos dominá-la, rotulá-la, conseguiremos fazê-lo em parte”. Conseguimos prender e apreender sempre somente mínimas partes da diferença e perdemos as manifestações da diferença, carregadas de possibilidades de aprendizado e Ensino.

Lopes; Hattage (2009), dizem que tudo aquilo que se manifesta é governável. Ao ver, declarar, legislar, programar, estamos governando, instituindo e conduzindo coisas, pensamentos, falas, práticas, sujeitos. A escola tem poderes para diferenciar e para identificar os alunos, submetendo-os a mecanismos de inclusão e de exclusão educacional.

Se percebe lacunas e os desafios encontrados em como trabalhar a articulação entre as diferenças culturais e os temas próprios da didática como o planejamento, conteúdos, avaliação e o próprio currículo oculto que não é neutro, quando vemos à margem tantos insucessos escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trazendo presente a afirmação de Roos, (2009) quando diz que o momento é o da inclusão como a grande e única verdade na escola contemporânea, nos remete a pensar que a inclusão onde aqueles que muitas vezes se acham incluídos não o estão de fato, somente de direito, por força das políticas públicas.

A escola e seus atores precisam reconhecer que somos diferentes, direcionar um olhar atencioso aos estudantes que mostram maiores necessidades, estar sensível ao que acontece, ao que emerge, pesquisar o caminho de aprendizagem. Isso tudo é imprescindível para que se efetive a inclusão, reconhecendo as diferenças, nossas limitações e potências, assim como as dos estudantes.

É neste sentido que precisamos romper com as lógicas já arraigadas, que naturalizam a inclusão posta, como verdade única e imutável e a crença de que o modelo que está posto seja o único e o mais correto.

A escola tem um papel importante na perspectiva de reconhecer, valorizar e empoderar sujeitos socioculturais historicamente subalternizados e negados. E esta tarefa deve passar por processos de diálogo entre diferentes conhecimentos e saberes, estratégias pedagógicas e recursos didáticos, a promoção de dispositivos de diferenciação pedagógica e o combate a toda forma de preconceito e discriminação no contexto escolar.

Tendo presente as reflexões que procuramos desenvolver, arriscamos a afirmar que ainda temos muita estrada a trilhar para que a escola consiga trabalhar com as diferenças de maneira potencializadora. Algumas buscas nesta direção estão presentes no cotidiano de nossas escolas, apesar da visão existente de que trabalhar com as diferenças supõe colocar todos num mesmo patamar na tentativa de normalização.

Acredito ser esse o caminho a trilhar para a construção de uma escola inclusiva, o que supõe articular igualdade e diferença, favorecendo a construção de identidades culturais abertas e de sujeitos de direito, assim como a valorização do outro, do diferente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACORSI, Roberta. Tenho 25 alunos e 5 inclusões. In: LOPES, Maura Corcini; HATTGE, Morgana Domênica. (Orgs.). *Inclusão escolar, conjunto de práticas que governam*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 169-184.

ANASTASIOU, L. G. C. Docência no Ensino Superior e profissionalização. In: *Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul (Anpedsul)*, Curitiba. 2004. Anais. Curitiba, 2004. 1 CD-ROM.

BAUMANN, Zigmunt. *O mal-estar na Pós-Modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998

BARROSO, J. Fatores organizacionais da exclusão escolar: a inclusão exclusiva. In: RODRIGUES, D. (Org.) *Perspectivas sobre a inclusão: da educação a sociedade*. Porto: Editora Porto, 2003, p.25-36.

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Educação Inclusiva/Ministério da Educação, Secretaria de educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional*. Brasília: MEC, SEB, 2014.

CAMPOS, Juliana Durand de Oliveira; GARBINI, Fernanda Zanette. A inclusão escolar e as recorrências nos debates atuais. Encontro ouvindo coisa. Santa Maria, 2012. Disponível em <http://coral.ufsm.br/gepeis/wp-content/uploads/2012/01/Fernanda-Garbini-Zanette-e-Juliana-de-Oliveira1.pdf>.

CANDAU, Maria Vera; MOREIRA Antonio Flávio. *Multiculturalismo, diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Ed. Vozes, Petrópolis, 2008.

_____. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. PUC - Rio, 2011.

FOUCAULT, M. A Ordem do Discurso. São Paulo: Loyola, 1996.

_____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense, 1995.

_____. Michel. Em defesa da sociedade: curso no Collège de France. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. Michel. Segurança, território, população: curso dado no Collège de France (1977-1978). Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. História da loucura. São Paulo: Perspectiva, 2008

GALLO, Silvio. Diferenças e educação; governo e resistência. In LOPES, Maura Corsini; HATTGE, Morgana Domenica. Inclusão Escolar, conjuntos de práticas que governam. Belo Horizonte. Autentica Editora, 2009, p.7-31.

GADELHA, SYLVIO. Biopolítica e governamentalidade e educação: introdução e conexões, a partir de Michel Foucault/Sylvio Gadelha. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

GIMENO, Sacristán J. Política da diversidade para uma educação democrática igualitária. Espanha: Zagoa, 2001

GUEDES, Betina S. A língua de sinais na escola inclusiva: estratégias de normalização da comunidade surda. . In LOPES, Maura Corsini; HATTGE, Morgana Domenica. Inclusão Escolar, conjuntos de práticas que governam. Belo Horizonte. Autentica Editora, 2009, p.33-49.

HOLANDA, Aurélio Buarque de. Dicionário Aurélio de língua portuguesa. Ed. 5. Positivo: São Paulo, 2010.

ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V. Construção da profissão docente: possibilidades e desafios para a formação. In: ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V.; MACIEL, A. M. R. (Orgs.). Pedagogia universitária: tecendo redes sobre a educação superior. Santa Maria: UFSM, 2009. p. 163-176.

LARROSA, J. B. Notas sobre experiência e saber de experiência. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro: Autores Associados, n. 19, jan./abr. 2002.

LOPES, Maura Corsini. Inclusão escolar: currículo, diferença e identidade. In: LOPES, Maura Corsini e DAL'IGNA, Maria Cláudia (Orgs.). In/exclusão: nas tramas da escola. Canoas: Ed. ULBRA, 2007, p. 11-33.

_____. Políticas de Inclusão e governamentalidade. Educação e realidade. Maio e agosto/2009, p.153-169.

LOPES, Maura Corsini. HATTGE, Morgana Domênica. Inclusão Escolar, conjunto de práticas que governam. Autêntica editora. Belo Horizonte, 2009.

MENEZES, Eliana da Costa Pereira de. TURCHIELLO, Priscila. Análise de discursos inclusivos e seus efeitos em termos de subjetivação docente. Disponível em http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Educacao_Especial/Trabalho/08_20_10_2178-7318-1-PB.pdf

PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanarro; NAUJORKS, Maria I. Inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior: diferentes discursos, diferentes expectativas. Atas de Pesquisa em Educação. Blumenau: PPGE/ME, v. 7, n. 3, p. 938-962, set./dez. 2012.

_____. Inclusão e acessibilidade: diferentes contextos. Chapecó: Argos, 2014

ROOS, Ana Paula. Sobre a (in)governamentalidade da diferença. In: LOPES, M. e HATTGE, M. D (orgs). Inclusão escolar: conjunto de práticas que governam. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SANTA CATARINA. Governo do estado. Secretaria de Educação. [Proposta Curricular de Santa Catarina: Formação Integral na educação Básica] / Estado de Santa Catarina. Secretaria de Estado da educação – [S.I] : [S.n], 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O projeto educacional moderno. IN: VEIGA-NETO, Alfredo J. (org). Crítica pós-estruturalista e educação. Porto Alegre: Sulina, 1995, p. 245-260.

SILVA, Tadeu. Tomás da. Teoria Cultural e Educação: um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

VEIGA NETO, Alfredo. Incluir para excluir. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. (Orgs.). Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 105-118.

VEIGA NETO, Alfredo. Teoria e método em Michel Foucault (im)possibilidades. Cadernos de Educação FaE/PPGE/UFPel. Pelotas, p. 83 - 94, setembro/dezembro 2009.

_____. Alfredo. Foucault e a Educação. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. Faces da diferença. Entrevista concedida por Alfredo Veiga-Neto a Gilka Girandello. Ponto de Vista, n.05, p. 207-216, Florianópolis, 2003.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão e governamentalidade. Educ. Soc., Campinas, vol28, n.100 – Especial, p.947-963, out.2007. Disponível em < VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão e governamentalidade. Educação & Sociedade. Campinas. V. 28, n 100, p. 958, out/jan. 2007.<http://www.cedes.unicamp.br>>

_____. inclusão, exclusão, in/exclusão. Unisinos. Verve. Porto Alegre, 2011 p. 121-135.

NIETZSCHE E A VONTADE DE POTÊNCIA: DESEJO DE RELAÇÃO NO PROCESSO EDUCATIVO

Beatriz Ana Zambon Ferronato¹

Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)

beazf@yahoo.com.br

Eixo Temático 6 Comunicação oral

RESUMO

Este artigo, de revisão bibliográfica, tem como objetivo rever o conceito nietzscheano de Vontade de Potência e sua contribuição no processo educativo. Justifica-se por observar que a questão do ‘tu deves’ e do ‘eu quero’ resultam em dificuldades nas relações que se estabelecem no processo educativo. Nietzsche libertou o que jazia sob a camada do modelo racional, fazendo emergir o paradigma estético, substituindo o ‘tu deves’ pelo ‘eu quero’ e a razão dominadora pela vontade como referência. A vontade de potência pode conduzir ao encontro com o outro, diverso do eu, pela via dialógica, não como um processo meramente reprodutivo, mas como acontecimento constitutivo, autoformativo e autocriativo possível mediante uma vontade constituída alegremente, como desejo de relação.

Palavras Chave: Vontade de Potência. Processo educativo. Desejo de relação. Diálogo.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem por objetivo uma breve revisão do conceito nietzscheano de *Vontade de Potência* e considerar sua contribuição no processo educativo, em tempos em que se buscam proposições educativas que possam constituir-se em alternativas aos limites da pedagogia tradicional. Entende-se que no pensamento pós-metafísico já não existe um modelo que oriente a ação e as dificuldades encontradas no processo educativo têm raízes na educação tradicional caracterizada pela contradição em educar para a liberdade, pela extrema exigência da obediência. O pensamento filosófico de Nietzsche libertou o que estava contido sob a camada do modelo racional, fazendo emergir, em contraposição ao paradigma racional, o paradigma estético; o ‘tu deves’ é substituído pelo ‘eu quero’ e a ideia da razão dominadora é substituída pela vontade como referência.

Justifica-se a escolha deste tema pela inquietação, enquanto educadora, ao observar e vivenciar que a prática pedagógica ocorre, frequentemente, situações em que a questão do ‘tu deves’ e do ‘eu quero’ resultam em dificuldades nas relações, pois, a maioria das aprendizagens significativas e duradouras acontece nas relações, interações e convivências e o professor, embora em diferentes graus e formas, repassa sua experiência de aprendizagem aos seus alunos, como experiência formativa e neste processo também se autoforma.

Nietzsche, em seu pensamento filosófico, situa-se além do tradicional pela denúncia e substituição de valores antigos e pelo questionamento da educação como aperfeiçoamento moral, libertou o que estava contido sob a camada do modelo racional. Ao afirmar que “a medida da vontade de conhecer depende da medida do crescimento na vontade de potência da espécie” (NIETZSCHE, 2011, p. 347), situou o conhecimento como instrumento da potência sendo seu crescimento proporcional ao aumento da potência. O conhecimento, portanto, constitui-se como vontade de verdade, de poder e de querer ser. Para Nietzsche, em todo o processo formativo de um ser racional, ocorre uma disputa entre forças, uma força que quer dominar e outra que quer resistir. A vontade de potência aparece como a capacidade do ser de apropriar-se daquilo que se apresenta como estranho e assim aumentar sua própria força e desenvolver-se. O outro é a força que se traduz em vontade de potência e conduz à singularidade.

O presente artigo, após uma breve revisão a respeito do conceito nietzscheano de Vontade de Potência, tece considerações de como a vontade de potência pode se constituir em desejo de relação, pela via do diálogo e contribuir no processo educativo.

¹ Mestranda em Educação – PPGE – UNOESC – Orientador Prof. Dr. Clenio Lago

NIETZSCHE E O EMERGIR DA VONTADE POSITIVA

O emergir do tema da vontade filosófica na modernidade é realizado com Schopenhauer com sua obra *O mundo como vontade e como representação* (1818), para quem, segundo Hermann, a vontade não é intelectualizada e a razão está subordinada à intuição e à vontade, pois esta é “um impulso primário e vital, que permite apanhar o mundo antes da representação, fora da relação sujeito-objeto” (HERMANN, 2014, p. 66). Assim, o próprio ser é uma manifestação da vontade. É inicialmente de Schopenhauer que Nietzsche colhe o tema da vontade, mas, ao contrário, confere contornos positivos. Por isso, no primeiro “com o mundo da vontade e do desejo” e o segundo “com o mundo dionisíaco”, ainda de acordo com Hermann (2014, p. 63), pensaram sobre o que ainda não era compreendido e lançaram “novas luzes sobre a questão do outro, que se encontrava limitado pela fundamentação racional da ética”. Schopenhauer é quem ouve a vontade, mas ainda na perspectiva dos ranços metafísicos e Nietzsche, embora, influenciado por Schopenhauer, “transformará a vontade em vontade de poder, dizendo um sim à vida” (HERMANN, 2014, p. 73).

O pensamento de Nietzsche, ao anunciar da morte de Deus, na voz de Zaratustra: “Deus morreu. Agora nós queremos que viva o super-homem” (NIETZSCHE, 2012, p. 248), assinala para uma mudança total na compreensão do divino e nas concepções morais de obediência vigentes e inicia-se um processo de desconstrução de ideias e hábitos historicamente arraigados e de pressupostos metafísicos.

Em *Além do Bem e do Mal* (2001, p. 32) referindo-se a sentidos de interpretação, para decifrar “o mistério do triunfo brutal e desapiedado de vontades tirânicas”, Nietzsche revela a vontade de potência “em sua realidade e em sua força absoluta”. E, ainda na mesma obra, Nietzsche coloca a vontade de potência como vontade de vida no tensionamento entre vida e natureza, na luta entre vontades. Afirma, “se chegasse a explicar toda nossa vida instintiva como o desenvolvimento da vontade — da vontade de potência [...], teria adquirido o desejo de chamar a toda energia, seja qual for, vontade de potência”. E, “o mundo visto por dentro, definido e determinado por seu ‘caráter inteligível’, seria [...] ‘vontade de potência’ e nada mais” (NIETZSCHE, 2001, p. 49).

Na obra *Genealogia da Moral: uma polêmica* (1998, p. 49), Nietzsche coloca o “homem da vontade própria”, como o processo final de amadurecimento humano, quando se torna “indivíduo soberano” em que a “medida de valor” está em ser livre e possuir uma “duradoura e inquebrantável vontade”. Nietzsche “certamente percebeu a impossibilidade de fundamentação racional da moral e remete para a vontade de potência que cria valores”, sendo que qualquer forma “de valoração é uma perspectiva a serviço da vontade de potência” (HERMANN, 2001, p. 74).

Em todo o processo formativo de um ser racional, ocorre uma disputa entre forças: uma força que quer dominar e outra força que resiste, ou que quer resistir. Nietzsche pergunta: “sob que condições o homem inventou para si os juízos de valor ‘bom’ e ‘mau’? e que valor têm eles?” (1998, p. 9). Nietzsche fez “a denúncia de todo o sistema de crenças e valores, mostrando o que ele tem de ilusório e doentio” (HERMANN, 2001, p. 71), pois a educação, ainda segundo Hermann, na mesma linha de pensamento é a “tentativa impiedosa de submeter a natureza impulsiva” (2001, p. 70). O mundo é vontade de potência onde ocorrem lutas desiguais, onde uma força tem predomínio sobre outra, cada qual com o seu impulso de ser mais forte e vencer a resistência da outra força.

Na concepção nietzscheana, vontade de potência é a capacidade que o ser possui de apropriar-se daquilo que se lhe apresenta estranho para aumentar sua própria força e desenvolver-se ainda mais. Nietzsche considera todo obstáculo como estímulo à vontade de potência, até mesmo o desprazer, que instiga o aumento dessa vontade, “[...] há necessariamente em toda ação um *ingrediente de desprazer*. Mas esse desprazer atua como uma excitação à vida e fortifica a *vontade de potência*!” (NIETZSCHE, 2011, p. 393, grifos do original). Fala também da “incapacidade da vontade em se satisfazer quando sem adversário e sem resistência” (2011, p. 394). Nesse sentido, a educação conduz “ao vir-a-ser, que associado à ideia de perspectivismo, resulta de um complexo de relações de poder, de vontades de potência” (LAGO, 2010, p. 98). No processo educativo, são normais e recorrentes situações em que há o enfrentamento com o outro. A forma como essas situações são encaradas nas relações entre professores e alunos pode fazer a diferença de maneira positiva ou mesmo o contrário.

Ah! Que minha vontade possa desvendar por quais vias tortuosas será preciso que ele siga. Seja qual for a coisa que eu crie e o amor que lhe tenha, em breve devo ser adversário dessa coisa e o adversário de meu amor. Assim o quer minha vontade. E tu também, conhecedor, não és mais do que a senda e a pista de minha vontade. Na verdade, minha vontade de poder segue também os vestígios de tua vontade de verdade (NIETZSCHE, 2012, p. 105).

Nietzsche explica os diversos fenômenos naturais à luz da vontade de potência, sendo que os pensamentos e os sentimentos fazem parte da vontade de potência de instituir-se em sua possibilidade máxima: “Vontade, assim se chama o libertador e o mensageiro da alegria. [...] o querer liberta [...]” (NIETZSCHE, 2012, p. 125). A vontade de potência não é apenas uma força, mas sempre vontade de uma maior potência que leva a buscar expansão e crescimento. E, “ao desconstruir a metafísica” e “o ideal de homem racional”, a filosofia de Nietzsche coloca em nossas mãos a responsabilidade pelo nosso próprio destino e as inúmeras possibilidades de autocriação e de nos constituirmos inclusive em relação ao outro. (FÁVERO; LAGO, 2010, p. 11).

À sua época, Nietzsche soube muito bem interpretar o que não conseguia brotar “à flor da pele”², e estava sendo sufocado pelos preceitos da razão. “Com a paixão que liga a vida ao pensamento, Nietzsche refletiu sobre todos os problemas cruciais da cultura moderna e sobre as perplexidades, os desafios, as vertigens no fim do século 19” (GIACOIA JUNIOR, 2000, p. 12). Questionou “toda a nossa tradição moral, eivada de ideais platônicos e de valores cristãos” (HERMANN, 2001, p. 72) e, ao anunciar a morte de Deus e negar o espírito apolíneo, da perfeição idealizada, elevou o mundo dionisíaco, da força e das pulsões conseguindo traduzir o que estava sendo sufocado na cultura. Nietzsche auscultou o que pulsava no inconsciente humano, trazendo à tona a vontade, o querer e toda uma gama de sentimentos que não eram compreendidos porque submetidos à racionalidade, o outro do eu. A consciência passa a ser conduzida “pelo fio condutor do corpo” e, “na medida em que a razão é corpórea, cada ser situa-se na sua perspectiva, como conservação e criação de vida” (HERMANN, 2014, p. 74). Neste cenário são lançadas “novas luzes sobre a questão do outro, que se encontrava limitado pela fundamentação racional da ética” (Idem, 2014, p. 63). O outro surge como corpo enquanto “força que conduz o homem a ser senhor de si mesmo, ou seja, afirmar a vontade de potência” (HERMANN, 2014, p. 77). A alteridade traz para o pensamento contemporâneo, o questionamento da racionalidade e do aprisionamento da diferença. No cenário filosófico, o outro “desafia o modo de pensarmos as questões éticas e, consequentemente, as questões educativas” (Idem, 2014, p. 79). O eu agora emerge como vontade, como potência liberta, com um eu liberado.

Entre as obras que embasam teoricamente este artigo, está *Vontade de Potência*³, uma obra discutida, pelo modo como tem sido organizada e traduzida postumamente, e sobre a qual, considero importante tecer algumas considerações a respeito do título em que diferentes tradutores utilizam “Vontade de Poder” ou “Vontade de Potência”⁴ e mesmo sobre interpretações a que foram alvo o pensamento do filósofo. Organizada e publicada após sua morte, pela irmã Elisabeth Forster-Nietzsche, a obra *Vontade de potência* “foi apropriada pelos nazistas, o que deu, por anos, ao seu pensamento as feições de um certo terrorismo. Hoje [...], sabe-se que Elisabeth deturpou seus escritos”. A interpretação que “o aproximou do nazismo não foi, de modo algum, fiel ao seu pensamento” (DEVECHI; TREVISAN, 2010, p. 125), ou seja, ao pensamento de Nietzsche.

É inegável que os escritos de Nietzsche por ser, segundo Giacoia Junior (2000, p. 10), “o pensador mais incômodo e provocativo” entre os clássicos da filosofia moderna, demandam releitura e reflexão. O próprio Nietzsche sugere que se pratique sua leitura como uma arte, quando afirma “exigirá tempo, até que minhas obras sejam ‘legíveis’ –, para o qual é imprescindível ser quase uma vaca, e não um ‘homem moderno’: o ruminar...” (*Genealogia da Moral*, 1988, Prefácio, p. 15, grifos do original). Nietzsche confrontou-se “com as grandes correntes históricas responsáveis pela formação do Ocidente: a tradição pagã greco-romana e a judaico-cristã; e o que resultou da fusão entre as duas” (GIACOIA JUNIOR, 2000, p. 11) e é impossível a compreensão de questões de nosso tempo, sem entender o pensamento de Nietzsche.

No prefácio – da edição Vozes (2011) – de *Vontade de Potência*, utilizada nesta pesquisa, o tradutor, Mário Ferreira dos Santos, faz esclarecimentos a respeito de sua tradução para o português e sobre o título da obra, quando afirma: “preferimos traduzir ‘Der Wille zur Macht’ por *Vontade de potência*. [...] ‘vontade de poder’ é demasiadamente estreita e dá lugar a equívocos, como tem dado” (2011, p. 105). E justifica⁵, citando o próprio Nietzsche ao não empregá-la “no

² Holanda, C. B. de. (1976)

³ NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *Vontade de Potência*. Tradução, prefácio e notas de Mário Ferreira dos Santos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

⁴ É comum, ao se referir à obra de Nietzsche, a tradução para “Vontade de Poder”, um “título restrito que tem permitido a muitos, que não leram a obra, concluir que o nietzscheísmo é simplesmente uma metafísica da violência [...] A tradução literal de ‘Der Wille Zur Macht’ deveria ser: ‘A vontade para poder’, pois zur é dativo”. Tradutores franceses traduzem “por ‘La Volonté de Puissance’ e não por ‘La Volonté de Pouvoir’. Os italianos por ‘La Volontà de Potenza’ e não ‘La Volontà de Potere’. Angeles H. F. Gaos, um dos melhores tradutores do alemão para a língua espanhola, traduz ‘La Voluntad de Potencia’. Eduardo Ovejero y Maury, tradutor das obras de Nietzsche, traduziu-a por ‘La Voluntad de Dominio’. Entretanto no corpo da obra, nem sempre traduziu a palavra Macht por domínio, preferindo algumas vezes poder, potência, poderio. (NIETZSCHE, 2011, p. 106).

⁵ Ora, diz Nietzsche: “O conceito vitorioso de ‘força’ com que nossos físicos criaram Deus e o mundo não tem necessidade de integração: deve-se-lhe atribuir uma vontade intrínseca que eu defino ‘vontade de potência’, ou seja, desejo insaciável de mostrar

sentido estreito de poder como faculdade física, o que estaria em desacordo absoluto com a concepção de *vontade de potência*, expressão simbólica para definir o acontecer universal e que se manifesta de infinitas maneiras” (SANTOS, 2011, p. 107, grifos do original).

De acordo com Oselame (2006, p. 6) a expressão Vontade de Poder, “utilizada nas obras de Nietzsche, tanto nas que foram publicadas como nas que não foram”, não tem conotação metafísica. Segundo Oselame a preocupação de Nietzsche seria “com a vida, e a vida neste mundo”, a vida que havia perdido o sentido por estar fundamentada em “valores supostamente absolutos e eternos”, mas que “perderem sua validade [...]”. Para Nietzsche, portanto, a Vontade de Poder é enaltecimento da vida – e nada mais!”.

A respeito de qualquer crítica sobre a obra nietzscheana, preferimos reafirmar o que trazem alguns dos seus inúmeros estudiosos. Giacoia Junior afirma que Nietzsche se “opõe à supressão das diferenças” e “à padronização de valores” e é também “um opositor da igualdade entendida como uniformidade” [...] “o pensador de nossas angústias” e “arauto de novas esperanças”. Nietzsche traz uma mensagem de “instituição de novas metas para a aventura humana na história [...]” também um cântico de alegria [...] sombra e luz, agonia e êxtase, gravidade e leveza” (2000, p. 10 - 12). Selecciono também palavras de Pascual (*apud* LAROSSA, 2009, p. 10) “fiquemos com a única coisa importante: o que Nietzsche diz sobre a vida”. O pensamento de Nietzsche, através de sua escrita, “relida e reescrita por seus melhores intérpretes, continua iluminando acontecimentos, operando no jogo da verdade e produzindo efeitos de sentido” (LAROSSA, 2009, p. 11).

Assim, a vida é vontade de potência. O mundo é vontade de potência. O impulso criador, ou seja, a vontade de potência que se constitui em uma multiplicidade de forças, nos constitui e constitui nossa consciência, nossos pensamentos e ações e plenifica o homem de vida. Os valores morais culturalmente postos são criticados por Nietzsche, pois para ele, quem cria os valores humanos é a própria vida, como vontade de potência, de querer viver. Os valores de vida são expressão da vida.

Na obra *Genealogia da Moral* (1998, p. 12), o filósofo trata da necessidade de “uma crítica dos valores morais, o próprio valor desses valores deverá ser colocado em questão”. Para isso, devem-se conhecer as circunstâncias sob as quais surgiram e se desenvolveram esses valores que são tomados como definitivos, sem questionamentos. Atribui-se, afirma o filósofo, “ao ‘bom’ valor mais elevado que ao ‘mau’, mais elevado no sentido da promoção, utilidade, influência fecunda para o *homem*”. E questiona: “e se o contrário fosse verdade? (NIETZSCHE, 1998, p. 12, grifos do original). Como “[...] precisamente a moral seria culpada de que jamais se alcançasse o *supremo brilho e potência* do tipo homem”? E, “[...] precisamente a moral seria o perigo entre os perigos?” (NIETZSCHE, 1998, p. 13, grifo do original). Mais adiante, Nietzsche (1998, p. 49) fala do “autêntico trabalho do homem em si próprio” durante toda a sua existência, que “com a ajuda da moralidade do costume e da camisa de força social”, chegou a ser “*tornado confiável*”, e constituiu assim a sua consciência. Juntamente com a consciência, surge a consciência da culpa, a “*má consciência*” (NIETZSCHE, 1998, p. 52, grifo do original), surgindo na esteira da consciência e da culpa, o dever, o sofrimento, o castigo, o ressentimento, o enfraquecimento da vontade de poder ser algo, ou potência de ser algo. Forças contrapostas se enfrentam: o ser ressentido, inferiorizado se compara ao altivo, sofre por isso e reage culpando-o pela sua inferioridade. “Os valores ‘bom e ruim’ ou ‘bom e mau’ contrapõem-se travando na terra uma luta terrível, milenar” (NIETZSCHE, 1998, p. 43).

No prefácio da obra *Vontade de Potência* (2011, p. 104), Santos, define vontade de potência não somente como vontade de dominar, ou seja, não é unicamente uma metafísica da violência. “Vontade de potência é, assim, a vontade de durar, de crescer, de vencer, de estender e intensificar a vida. É “vontade de Mais” [...]”.

“A vontade de potência não é um ser, não é um devir, mas um *phatos* – ela é o fato elementar de onde resulta um devir e uma ação” (NIETZSCHE, 2011, p. 382, grifos do original) e necessita de contradições e resistências. Aceita e respeita a diferença e, ante a diferença, emerge, coloca-se como diferença, como referência.

Uma força domina ou é dominada por outra força. O ser humano ativo é aquele que se afirma em sua potência de vida; por outro lado, o homem reativo é dominado pela culpa, pelo ressentimento. Assim, a própria felicidade, segundo Nietzsche, está ligada ao crescimento da potência, no ser ativo e forte em suas convicções, e tanto mais afastado do ideal ascético, que não respeita, ou nega as diferenças. A liberdade é “considerada como força positiva, como vontade de potência” (NIETZSCHE, 2011, p. 414), para o indivíduo e para a sociedade. E explica que “para se compreender o que é a vida, que espécie de aspiração e de tensão exige a vida” aplica-se a mesma fórmula à árvore, à planta e ao animal. potência, etc.” Para Nietzsche nada existe fora do Todo. E o Todo é “vontade de potência”. O Todo é força, e vontade de potência é esse impulso interior da força que gera o movimento. Há também vontade de poder como espécie da vontade de potência. A leitura de capítulos tais como “A vontade de potência como lei natural”, “A vontade de potência como vida” e “O eterno retorno” provam de sobejo o verdadeiro sentido da expressão. E note-se, ainda, que Nietzsche [...] não queria empregá-la no sentido estreito de poder como faculdade física, o que estaria em desacordo absoluto com a concepção de vontade de potência, expressão simbólica para definir o acontecer universal e que se manifesta de infinitas maneiras. (“O átomo – dizia Nietzsche – é um certo quantum da ‘vontade de potência’.”) (VONTADE DE POTÊNCIA, 2011, PREFÁCIO, p. 107).

“Por que as árvores de uma floresta virgem lutam entre si? Pela felicidade?... Não, pela *potência!*” (NIETZSCHE, 2011, p. 392, grifo do original).

Neste sentido, crescimento e desenvolvimento, em todos os sentidos, sempre são frutos de uma luta contra algo que resiste que sufoca ou que quer sufocar. E uma situação de desprazer leva a uma excitação que aumenta a vontade de potência, o sentimento de prazer estaria na não satisfação da vontade, “na incapacidade da vontade em se satisfazer quando sem adversário e sem resistência” (NIETZSCHE, 2011, p. 394). O outro, o diferente é desafio ao devir, constitui-se parte, parcela do devir.

Segundo Hermann (2001, p. 85) Nietzsche denuncia o ideal de “segurança e familiaridade” e a “repressão dos impulsos de vida”, abandona “a natureza humana idealizada e radicaliza a autoconstrução do sujeito, maximizando a incerteza e a vulnerabilidade do processo educativo”, apostando na vida e o faz num primeiro passo com a denúncia da moral de rebanho, apresentado “a vontade [...] como soberana de si no lugar da razão, como o impulso básico a novos valores” (LAGO, 2013, p. 190).

Assim, se o eu era um princípio racional, o outro do eu é vontade pulsante, de onde deriva a vida, na qual o tu deves é o eu quero. Como resultado da ruptura da metafísica tem-se a possibilidade de diferentes vivências, de diferentes experiências, de diferentes eus, pois a vida pulsa no próprio pulso como vontade. Surge uma questão inerente ao processo educativo, há possibilidade de pazes entre entendimento e vontade, entre necessidade e querer?

A VONTADE DE POTÊNCIA NO PROCESSO EDUCATIVO

Na modernidade, o homem está preocupado em viver e agir sem a intervenção divina, sendo ele mesmo sua própria referência e finalidade. Quer ser protagonista da própria existência; porém, sucumbindo ao seu próprio ego, encontrando-se, a subjetividade, sobre o seguinte paradoxo: a autonomia é uma ação guiada pelo entendimento ou pela vontade? Há possibilidade de pazes entre entendimento e vontade, entre necessidade e querer? É possível articular estas dimensões que compõe as estruturas básicas da subjetividade (desejo e necessidade) para além do bem e do mal instituídos, da relação fragmentária sujeito e objeto, corpo e alma, espírito e matéria, ser e não ser, para além da metafísica e dos destroços da ruptura da metafísica? Seria um caminho, o encontro ético com o outro, como acontecimento constitutivo autoformativo? Igualmente outra via seria a recuperação, pela hermenêutica, do conceito de formação? Seria o caminho da linguagem no veio hermenêutico filosófico?

Nietzsche, ao tomar por referência Dionísio como “o verdadeiro herói da tragédia grega”, apontou para o entendimento de “que o homem que age guiado pela razão é limitado à moral de rebanho (o escravo, o dominado)”, sendo o imperativo categórico kantiano ‘tu deves’ substituído pelo “eu quero”, ou seja, “a moral dos homens livres” (LAGO, 2010, p. 17). E “a vontade é apresentada como soberana de si no lugar da razão, como o impulso básico a novos valores” (LAGO, 2013, p. 190). Por outro lado, nas palavras de Hermann (2001, p. 61), o fundamento do imperativo categórico de Kant é “a autonomia da vontade”, que une vontade e razão, já que sendo racional o ser humano tem “uma vontade pura que permite orientar o agir” que impulsiona, mas guiado e assegurado pelo uso da razão. Assim, “uma moral baseada na vontade livre aposta fortemente no projeto educativo”. Com o objetivo de tornar mais eficaz a ação pedagógica, a influência kantiana ainda perdura nos dias atuais combinando comportamento moral e aprendizagem, via entendimento, este como capaz de evidenciar a boa vontade. Assim, a liberdade humana pode ser exercida para o que é desejável ou apenas para o que é permitido?

Voltando ao questionamento anterior de como seria possível articular desejo e necessidade, na relação fragmentária do ser humano, pode-se refletir a respeito de que a educação, que não mais é “um processo meramente reprodutivo, no horizonte do encontro com o outro”, agora “efetiva-se como acontecimento constitutivo autoformativo” e no entendimento gadameriano da “capacidade de dialogar, de voltar ao diálogo”. (LAGO, 2016, p. 14 – no prelo). Nesse sentido, abre-se a possibilidade de chegar ao horizonte do encontro como acontecimento ético entre seres que, em relação, geram um entretecer. Assim pela capacidade de diálogo e de voltar ao diálogo efetiva-se o dizer, “a possibilidade da humanidade”. E, “o humano que vem”, só se efetiva como “acontecimento ético via diálogo autêntico” (LAGO, 2016, p. 15 – no prelo).

Hermann, em *Hermenêutica e educação* (2002, p. 100-101), afirma que pela hermenêutica, a ideia de formação “pode contribuir para superar a profunda cisão entre o mundo moderno e o ‘eu’ [...] pode tanto fundamentar o distanciamento do ‘eu’, da singularidade que vivencia emoções, pulsões, quanto criar as condições reflexivas para a produção de um mundo comum [...]”.

Se o querer imprime força, ou seja, vontade de potência, toda a força quer expandir a sua potência e não existe sozinha ou isolada, mas precisa da outra força, ou seja, da força do outro – a vontade de potência. De acordo com Lago (2014, p. 105-106), na perspectiva de Gadamer, “o viger do outro nos convoca a ultrapassarmos nossas próprias possibilidades subjetivas, colocando em jogo a nossa existência” isso ocorre conjuntamente, “tanto pela fala direta quanto pelo modo ser”. Quando se depara “com o outro, o eu depara-se consigo, uma vez que entram em jogo diferentes modos de ser, sendo levado à experiência profunda de si, desafiado a ser outro”. O outro, assim, nos ajuda a ser quem somos, pois ocorre o entrelaçamento que reside na fronteira entre o outro e eu. E já tenho entretido em mim algo do outro, assim como o outro carrega algo do meu eu.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando as diferentes orientações de valores vigentes no mundo contemporâneo, as práticas educativas podem ser revistas, bem como as relações entre docentes e discentes em uma nova visão do outro, que deixa de ser o estranho que nos desestabiliza e passa a ser aquele que, além de nos surpreender, nos desafia. Pois, no encontro com o outro, diverso do eu, no embate entre diferentes forças, o estímulo amplia a vontade de potência e revela-se o humano: na validação do diálogo; no desejo de relação; na autoria de pensamento, em consequência, no desejo de aprender.

Cada sujeito é, em si, uma potência que no encontro com o outro e sua potência, tem sua própria força acrescida e “a educação, antes de ser um processo meramente reprodutivo, no horizonte do encontro com o outro, efetiva-se como acontecimento constitutivo autoformativo”. E o humano se constitui “enquanto acontecimento ético via diálogo autêntico” (LAGO, 2016, p. 15-16 – no prelo).

Consideramos aqui o diálogo, da forma como é proposto por Gadamer, que requer disposição por parte dos interlocutores, capacidade para ouvirem-se mutuamente e renúncia a verdades últimas. Pondera-se o cuidado, principalmente por parte do professor, de não demonstrar concluído o domínio sobre o assunto, ou de colocar-se em relação assimétrica em relação ao aluno, numa postura de quem tudo sabe, diante de quem sabe menos. Pois a hermenêutica gadameriana constitui-se em escutar o outro acreditando que também pode ter sua razão. Ao opor-se “à rigidez das opiniões, o perguntar põe em suspenso o assunto com suas possibilidades” (GADAMER, 2012, p. 479). Trata-se de uma postura ética, de respeito, de construção um espaço que permita ouvir o outro e ao mesmo tempo ser ouvido, que resultará em trocas e na compreensão de que ambos estão em processo de aprendizagem, pois a mediação é fundamental no campo da educação. No processo formativo e autoformativo não há um ponto de chegada, mas um caminho imprevisível, em que vários desafios são enfrentados ao passar por experiências conflitantes, fazendo-se necessário aprender a lidar com inseguranças em um processo de abertura. A abertura é condição para que na relação entre educadores e educandos não se estabeleçam convicções de verdades definitivas, mas que se aprenda “a aceitar seu caráter provisório”, pois “reivindicar a última palavra seja pelo educador, seja pelo educando, é o mesmo que cortar o acesso do interlocutor ao novo saber” (FLICKINGER, 2014, p. 120). Segundo Gadamer, ao ouvir alguém “não é necessário que se esqueçam todas as opiniões prévias sobre seu conteúdo e todas as opiniões próprias”, mas exige-se “simplesmente a abertura para a opinião do outro” (2012, p. 358).

Destaca-se assim que, na contemporaneidade, a diversidade surge, em sua força, e emerge como alteridade, pois “o ser humano tem caráter de obra [...], tem o caráter de ato e potência, que no encontro com outro ato e potência pode fazer emergir novos atos, novas potências” (LAGO, 2016, p. 14 – no prelo). Posturas de maior abertura, por parte do educador, ao adequar espaços de ludicidade e caráter de jogo, através do autêntico diálogo, podem proporcionar autonomia ao educando, gerando, segundo Gadamer, “*transformação em configuração*”, ou seja, a alegria “que se oferece” a “alegria do conhecimento” (2012, p. 165-167).

Ouvir o outro, diverso do eu, numa atitude dialógica, de abertura e de jogo, pode abrir um horizonte de possibilidades, pode ser o caminho para que diferentes vontades possam colocar suas potencialidades a caminho, como acontecimento autoformativo e autocriativo mediante uma vontade constituída alegremente, como desejo de relação.

REFERÊNCIAS

DEVECHI, Catia Piccolo; TREVISAN, Amarildo Luiz. Nietzsche e a reafirmação da vida: contribuições póstumas para a educação. In: FÁVERO, Altair Alberto; LAGO, Clénio (Org.) **Leituras sobre Nietzsche e a educação**. Passo Fundo: Imed, 2010, p. 124-135.

FÁVERO, Altair Alberto; LAGO, Clénio (Org.) **Leituras sobre Nietzsche e a educação**. Passo Fundo: Imed, 2010.

FLICKINGER, Hans-Georg. **Gadamer & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014. (Coleção Pensadores & Educação)

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método I**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Tradução de Flávio Paulo Meurer. Revisão da tradução de Enio Giachini. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

GIACIOIA JUNIOR, Oswaldo. **Nietzsche**. São Paulo: Publifolha, 2000.

HERMANN, Nadja. **Ética & educação: outra sensibilidade**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

_____. **Hermenêutica e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. **Pluralidade e ética em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LAGO, Clenio. **Experiência Estética e Formação**: articulação a partir de Hans-Georg Gadamer. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.

LAGO, Clenio. Nietzsche: tradição filosófica e educação. In: **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 45, n. 31, p. 180-202, jan./abr. 2013.

LAGO, Clenio. O trágico no processo investigativo e educativo. In: FÁVERO, Altair Alberto; LAGO, Clenio (Org.). **Leituras sobre Nietzsche e a educação**. Passo Fundo: Imed, 2010, p. 91-100.

LAGO, Clenio. Sobre o devir em Nietzsche: uma provocativa. In: FÁVERO, Altair Alberto; LAGO, Clenio (Org.). **Leituras sobre Nietzsche e a educação**. Passo Fundo: Imed, 2010, p. 16-25.

LAGO, Clenio. O diálogo como condição ética ao humano que vem. Joaçaba, 2016, 18 p. Artigo, no prelo.

LARROSA, Jorge. **Nietzsche & a Educação**. Traduzido por Semíramis Gorini da Veiga. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. (Pensadores & Educação).

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Vontade de Potência**. Tradução, prefácio e notas de Mário Ferreira dos Santos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____. **Genealogia da moral**: uma polêmica. Tradução Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

_____. **Assim falava Zaratustra**: um livro para todos e para ninguém. Tradução Antonio Carlos Braga. São Paulo: Lafonte, 2012.

_____. **Além do Bem e do Mal**: prelúdio de uma filosofia do futuro. Trad. Márcio Pugliesi. Curitiba: Hemus S.A., 2001.

OSELAME, Valmor Luiz. **A Vontade de Poder é incremento da vida – e nada mais!** – na filosofia de Nietzsche. Tese de Doutorado – UFRGS, Porto Alegre, 2006. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0B45SVqPPbFl-zLTlhT0VEcFM2T0E/view>. Acesso em: 07 mar. 2016.

O TRANSCURSO DA METODOLOGIA DO ENSINO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR ENQUANTO UM CONTINUUM DO ENSINAR-APRENDER: PERSPECTIVAS A PARTIR DE ÁLVARO VIEIRA PINTO E PAULO FREIRE

Cristian Cipriani

Doutorando em Educação na Escola de Humanidades da PUCRS

Bolsista Capes/Proex

E-mail: cristian.cipriani@acad.pucrs.br

Eixo temático 6 – Diversidade e Educação – Comunicação oral

RESUMO

Pensar o processo de aprender-ensinar/ensinar-aprender sempre foi “quefazer” primordial entre os pensadores envolvidos com uma educação de qualidade à todas as classes sociais. Mas, nem mesmo esses educadores conseguem delinear uma “receita” para esse transcurso. Ou seja, a metodologia do ensino-aprendizagem não apresenta uma “prescrição” justamente por ser um *continuum* e enquanto *continuum* está sempre em “advir”. O objetivo deste trabalho é pensar a Metodologia do Ensino na Educação Superior como um processo complexo, além de lançar uma proposta de resignificação do nome tradicional para Metodologia do Ensino-aprendizagem na Educação Superior. Essa resignificação vem à superfície basicamente pelos princípios de Vieira Pinto e Freire. Longe de chegar a uma conclusão final, entende-se que só ensina quem aprende e só aprende quem ensina.

Palavras-chave: Metodologia do Ensino-aprendizagem na Educação Superior. Educação. Álvaro Vieira Pinto. Paulo Freire.

PREÂMBULO

Pensar o processo de aprender-ensinar/ensinar-aprender, seja na educação básica, seja na educação superior, sempre foi “quefazer” primordial entre os pensadores brasileiros envolvidos com o desenvolvimento nacional e latino-americano, bem como comprometidos com uma educação de qualidade para todas as classes sociais. Assim, pode-se ir de Anísio Teixeira e a “Escola Progressiva”, à Álvaro Vieira Pinto e as “Sete lições sobre a Educação para jovens e adultos”, passando pela “Educação democrática-popular” de Paulo Freire, para encontrar ideias e reflexões sobre esta “labuta”. No entanto, nem mesmo esses educadores e filósofos conseguem delinear uma “prescrição” para este transcurso. Isto é, a metodologia do ensino-aprendizagem não apresenta uma “receita” justamente por ser um *continuum*¹, e enquanto *continuum*, está sempre em “advir” – ora pela incompletude humana, ora pela pluralidade e pelo avanço sócio-histórico-cultural.

Aliás, utilizarei neste trabalho os binômios ensino-aprendizagem ou aprender-ensinar, por compreender a educação como um processo que muitas vezes é contraditório em si mesmo. (Cf. VIEIRA PINTO, 1987). Dizendo em outras palavras, a educação crítica, ao contrário da educação ingênua, requer de quem ensina formalmente um transcurso constante de aprendizagem informal (professor-aluno), assim como de quem aprende formalmente um processo ininterrupto de ensino informal (aluno-professor). (VIEIRA PINTO, 1987; MERRELL, 2008). Nessa direção, ao falar de Metodologia do Ensino Superior, falo de Metodologia do Ensino-aprendizagem na Educação Superior.

Mas, o aprender-ensinar e o ensinar-aprender na Educação Superior, clamam pela translucidez do diálogo, pois, segundo Paulo Freire e Ira Shor (1987), é por intermédio da ação dialógica que nos criamos criativamente e nos recriamos progressivamente. Demais a mais, para os mesmos autores, durante a ação dialógica lemos o outro enquanto o outro nos lê. Ou seja, abrimo-nos com nossas experiências pessoais, sociais e histórico-culturais ao outro, bem como compreendemos o outro a partir de suas vivências, permitindo-nos, enquanto professores-alunos, construir “pontes” duradouras com os alunos-professores, tal como encontrar pontos de partida para nossa prática em sala². Com isso, evidencia-se que para além de um procedimento “engessado”, a Metodologia do Ensino-aprendizagem na Educação Superior reclama pela interação mútua humana.

¹ Utilizo a concepção de continuum da filosofia de Charles Sanders Peirce (2012).

² Vista por essa lógica, a dialogicidade retoma um problema filosófico de extrema importância, ou seja, a questão da “Alteridade” proposta por Martin Buber (1979; 1982) do “Eu-isso, Eu-tu e Eu-tu absoluto”. O diálogo – em suas distintas formas –, neste contexto, torna-se peça chave na interação entre os seres, converte-se no mais puro exemplo de semiose, no qual, pela constante “troca de papéis” crio signos que interagirão com o outro, enquanto o outro cria signos que interagirão comigo, formando novos signos ad infinitum e modificando-nos mutuamente. Para tanto, o diálogo deve ser aberto, sincero e amoroso, conforme proposto por Paulo Freire. Não obstante, por esse caminho posso seguir a trilha do pragmatismo norte-americano, pois Wilfred Nöth (1995), infere que o signo em sua gênese é dialógico, no sentido de que quando dialogamos: “[...] o eu se torna o outro e o novo outro, por sua vez, se torna eu novamente e assim por diante”. (NÖTH, 1995, p.75).

Nessa lógica, não me é estranho afirmar que, tratar de Metodologia do Ensino-aprendizagem na Educação Superior, é versar sobre o aspecto reflexivo de nossa ação docente, sem perder de vista, é claro, o papel fundante da técnica enquanto propósito transformador. Isso, conforme nos lembra Vieira Pinto (1987), quer dizer que reflexão sem ação é corolário de uma educação ingênua, assim como é a técnica esvaziada de reflexão. Trocando em miúdos, a técnica, no sentido empregado por Álvaro Vieira Pinto (2005ab), é sinônimo de desenvolvimento, é ato produtivo consciente, logo, é conhecimento necessário para alcançarmos os objetivos do transcurso de ensinar-aprender. Destarte, produzir Educação crítica³ requer metodologia – um caminho para alcançar os objetivos – igualmente crítica, que concilie diálogo, técnica e reflexão (no sentido de conscientização).

À vista disso, meu objetivo central nestas breves linhas é pensar a questão da Metodologia do Ensino-aprendizagem na Educação Superior como um processo complexo, que envolve os distintos momentos da interação humana, ora com a “alteridade”, ora com a ciência, com os valores e ora com o próprio ser – enquanto ser em mim. Nessa seara, longe de chegar a uma conclusão final, meu movimento intentará mais o tencionamento do que a cristalização. Compreendendo que isso já é muito, passo ao primeiro tópico.

REFLEXÃO, DIÁLOGO E TÉCNICA: FATORES DA METODOLOGIA DO ENSINO-APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Sem perder de vista o que aponte anteriormente, cabe apresentar, inicialmente, que o transcurso metodológico do Ensino-aprendizagem na Educação Superior se fundamenta em três pilares bem específicos, a saber: a reflexão (enquanto conscientização), o diálogo e a técnica. Essas sustentações, conforme já delinee, contribuem para que as relações professor-aluno e aluno-professor, sejam frutíferas, assim como oportunizam o desenvolvimento positivo do ato educativo enquanto um ato transformador.

Mas, a Educação enquanto influxo transformador, conforme já inferi baseado em Álvaro Vieira Pinto, é uma defluência paradoxal, visto que pressupõe a transformação de quem aprende como de quem ensina. Ou seja, para transformar outrem é necessário estar aberto aos ensinamentos da alteridade, assim como acessível à aprendizagem. (VIEIRA PINTO, 1987). Entretanto, como acessar a alteridade se não pelo diálogo? Como ensinar-aprender se não por essa via?

Tais questionamentos por si só renderiam trabalhos extensos, especialmente pela atualidade e necessidade de respostas e/ou novas reflexões para a Educação contemporânea. Todavia, pretendo partir desses questionamentos para apontar como o diálogo, quando tomado no sentido freireano, é azo de crescimento à prática educativa, bem como é ponto para a difusão do conhecimento enleado à Educação crítica.

Nesse sentido, parece-me circunstancial que transcurtos de Metodologia de Ensino Superior, especialmente que almejam tornar-se um processo de duas vias (ensinar-aprender ou Metodologia de Ensino-aprendizagem na Educação Superior), estejam/sejam permeados pelo diálogo, pois é só diante desse princípio que a unidirecionalidade da “voz” que engessa a sala de aula – sentido professor sobre os alunos – inicia sua transmutação para uma ação amorosa, corajosa e de construção, ação essa baseada no debate respeitoso e aberto entre os alunos-professores e o professor-aluno. (Cf. ASMANN, 2005; FREIRE, 2011).

O diálogo, quando visto pela lógica supra citada, não só (re)inaugura na sala de aula da Educação Superior uma importante condição humana, como permite durante o transcurso do ensinar-aprender a (re)instauração do protagonismo dos alunos-professores (cf. FREIRE, 2013). Para além disso, esse fundamento abre espaços para a conscientização dos alunos-professores, visto que permite aos professores-alunos partir dos saberes pré-científicos e científicos advindos com os alunos-professores pelo diálogo para reorganizar tais conhecimentos em saberes científicos mais elaborados e ligados a ação e a realidade do ser-no-mundo (VIEIRA PINTO, 1987) – Eis um objetivo da Metodologia do Ensino-aprendizagem na Educação Superior. Essa atitude enfatizará o respeito do professor-aluno pelo saber do

³ Os termos Educação Crítica e Educação Ingênua foram retirados de Álvaro Vieira Pinto (1987). Para o autor, “[...] a Educação ingênua é sempre nociva, pois engendra as mais equivocadas ideias, que se traduzem em ações e juízos que não coincidem com a essência do processo real, que não são pois verdadeiras. Não podem levar à completa e rápida solução dos problemas que considera, e somente se torna uma fonte de equívocos, de desperdício de recursos, de intentos frustrados.” (VIEIRA PINTO, 1987, p. 61). Nessa direção, Álvaro Vieira Pinto aponta quatro pontos definidores da educação ingênua, tais como: a) O educando como ignorante em sentido absoluto; b) O educando como puro “objeto” da educação, isto é, um objeto a ser plasmado; c) Educação como transferência de um conhecimento finito; d) Educação como dever moral da fração adulta de “classe superior”. Como antítese da forma reducionista e ingênua, Vieira Pinto apresenta o princípio de Educação crítica. Para o filósofo, essa forma de educação é a única que tem verdadeira funcionalidade e utilidade, pois “[...] conduz à mudança da situação do homem e da realidade à qual pertence”. (VIEIRA PINTO, 1987, p. 63). Assim, elenca algumas qualidades desse formato de Educação, a saber: a) Educando como sabedor e desconhecedor; b) Educando como sujeito da educação e; c) Educação como uma nova proporção entre conhecimento e desenvolvimento.

aluno-professor, tal como trará conhecimentos significativos e “tangíveis” para o ato educativo, corroborando também para que o aluno-professor sinta-se motivado e assuma-se como ser pensante, social, cultural e histórico. (FREIRE, 2013; FREIRE, 1980).

Assim, ao passo que vai abrindo espaços para o diálogo, o professor-aluno também ensina sua própria conscientização – no sentido de uma reflexão crítica sobre sua ação. Destarte, a troca pelo diálogo aflora no professor-aluno a ânsia de apreender, a *curiosidade epistemológica*.⁴ (FREIRE, 2003). Isto é, o diálogo com a “alteridade” é o que possibilita percebermo-nos como seres incompletos, continuamente aptos à apreender, a (re)significar e a agir. Corroborando com tal afirmação Ira Shor e Paulo Freire apontam que “O ceticismo e o olhar crítico, o envolvimento apaixonado com a aprendizagem... a motivação de saber que você está descobrindo novos territórios. O professor precisa ser um aprendiz ativo e cético na sala de aula, que convida os estudantes a serem curiosos e críticos... e criativos”. (FREIRE; SHOR, 1987, p. 19). Essa percepção de Paulo Freire e Ira Shor, contribui para a ideia que venho defendendo ancorado em Álvaro Vieira Pinto, a saber: a de que a Metodologia não pode ser apenas do Ensino, mas sim do Ensino-aprendizagem na Educação Superior. Além disso, esse ponto parece-me nevrálgico para romper com toda e qualquer certeza de que o professor deve ser um transmissor de conteúdos, um “senhor do conhecimento”. (Cf. FREIRE; SHOR, 1987, p.18).

Diante disso, adentro, por vias do diálogo e da reflexão, na questão da técnica como aparato necessário para os objetivos do ensinar-aprender. A técnica, conforme já mencionei, é ação produtiva consciente. (VIEIRA PINTO, 2005ab). Mas, o que isso quer dizer à Metodologia do Ensino-aprendizagem na Educação Superior? Explico. Por um lado, quando me proponho a compreender a Educação enquanto prática transformadora, tomo consciência de que precisarei desenvolver ações produtivas conscientes, ou seja, técnicas, para alcançar meus objetivos, visto que é só por esse “canal”, que segundo Vieira Pinto (2005ab), posso transformar. Por outro, aceito que a Educação pressupõe uma técnica, tal como a técnica presume uma Educação.

Ao transpor a ideia de técnica como um momento da Metodologia do Ensino-aprendizagem na Educação Superior, minha intenção central é trata-la como preceito aglutinador de outros momentos. Trocando em miúdos, a técnica, no sentido atribuído por Vieira Pinto, quando transposta à metodologia, pode ser definida como uma ação consciente e produtiva “pela qual e a partir do que” o professor-aluno media, seja pelo diálogo, seja pelo rigor ou seja pela conscientização, a troca, a ressignificação e a ação na realidade dos alunos-professores diante dos conhecimentos validados pela ciência atual.

Não obstante, é pela Educação, por vias da metodologia do ensino-aprendizagem, que a humanidade consegue dar prosseguimento às técnicas anteriores, possibilitando a melhoria qualitativa e quantitativa de ações conscientes produtivas e efetivas à sobrevivência, bem como ao avanço biológico e cultural da espécie humana. (VIEIRA PINTO, 2005ab). Essa troca recíproca, entre os sujeitos coetâneos a técnica atual e a geração seguinte, permite a quem ensina aprender novas formas de empregar a técnica coetânea e, a quem aprende, ensinar – e melhorar a técnica de ensinar – os avanços às gerações futuras. Portanto, não me é estranho afirmar, apoiado em Vieira Pinto (2005ab), que o Homem, a Educação e a técnica são contemporâneas entre si, assim como são o diálogo e a conscientização – enquanto reflexão crítica do agir na realidade.

Destarte, a Educação Superior como “[...] um dos níveis da educação escolar brasileira”, que tem por finalidade “[...] estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo [...]”, assim como “[...] promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade [...]” (MOROSINI *et al*, 2006, p. 58), deve ser essencialmente o lugar de incentivo do ensinar-aprender como um *continuum*, ou dizendo em outras palavras, deve ser o ponto no espaço-tempo capaz de propiciar a óptica da incompletude humana, especialmente por meio do reconhecimento pelos professores-alunos da necessidade de adotar no ato educativo uma Metodologia do Ensino-aprendizagem na Educação Superior – logo, um transcurso que carregue em seu bojo a *semiose* entre técnica, diálogo e reflexão.

⁴ A curiosidade quando apreendida em sua complexidade aponta para trilhas promissoras, ou seja, é mais que uma atitude “mexerica”, é uma atitude que está na base dos processos de pesquisa e investigação. Hugo Assmann em obra de 2004, chamada de *Curiosidade e Prazer de Aprender: o papel da curiosidade na aprendizagem criativa*, ressalta a importância da curiosidade, cunhando-a como uma arte (*Ars Curiosandi*). Nas palavras do filósofo: “A curiosidade é [...] capaz de inovar as formas das coisas que fazem com que elas sejam precisamente o que elas são”. (ASMANN, 2004, p.203). Nessa mesma linha de pensamento, a curiosidade para Paulo Freire é peça-chave tanto para ensinar como para aprender, dizendo de outra maneira, “Sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino [...] A curiosidade como inquietação, indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do sistema vital. Não haveria criatividade sem curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos.” (FREIRE, 2013, p.35). Assim proposta, a curiosidade também pode ser entendida no sentido da dúvida em Charles Sanders Peirce, pois, “Seja qual for sua origem, a dúvida estimula o espírito a desenvolver atividade que pode ser ligeira ou acentuada, calma ou turbulenta”. (PEIRCE, 1974, p.54).

METODOLOGIAS DO ENSINO-APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO SUPERIOR ENQUANTO DESENVOLVIMENTO HUMANO-ACADÊMICO

Tenho discutido nas linhas predecessoras a importância de conceber a Metodologia do Ensino Superior como um *continuum* entre o ensino e a aprendizagem, inclusive lançando a mesa uma singela proposta de ressignificação do nome tradicional para Metodologia do Ensino-aprendizagem na Educação Superior. Essa ressignificação vem à superfície primordialmente pelo princípio de Vieira Pinto de Educação enquanto contradição. Isto é, enquanto ensino aprendo e enquanto aprendo ensino. Esse transcurso que é contínuo, se entendido como abertura a alteridade, é azo de desenvolvimento humano-acadêmico, pois permite aos sujeitos do ato educativo a compreensão da totalidade da incompletude humana. Entretanto, o que isso tem a ver com desenvolvimento?

Segundo Álvaro Vieira Pinto (1959), desenvolvimento é processo, primordialmente porque “[...] o conceito de desenvolvimento enquanto processo obriga-nos a pensá-lo sob a espécie de unidade”. (VIEIRA PINTO, 1959, p. 23). Traduzindo essas linhas ao meu objeto de reflexão, a unidade do transcurso da Metodologia do Ensino-aprendizagem na Educação Superior – crítica –, notadamente é processo infundável, visto que sempre que ensino, aprendo e sempre que aprendo, ensino. Corroborando com tal ideia, Paulo Freire e Ira Shor depreendem que “A educação deve ser integradora – integrando os estudantes e os professores numa criação e re-criação do conhecimento comumente compartilhado”. (FREIRE; SHOR, 1987, p. 19). Logo, ensinar-aprender é um. Aqui jaz a primeira concepção. Desenvolvo-me humana e academicamente porque me compreendo incompleto, porque sempre que ensinar-vou-aprender. Isso quer dizer que nunca chegarei ao conceito último, a certeza final, pois sou ser em processo, em advir. Isso é o que me faz curioso. Isso é que me faz ser gente que aprende com gente.

A segunda concepção que brota do ideal de desenvolvimento de Vieira Pinto, diz respeito a unidade entre os momentos – diálogo, reflexão enquanto conscientização e técnica – da Metodologia do Ensino-aprendizagem na Educação Superior e sua influência na percepção de ser aluno-professor e ser professor-aluno. Assim sendo, compreender-se como sujeito de/por uma Educação crítica, é manter o diálogo respeitoso como ponto de partida para conscientização. É perceber a conscientização como oportunidade de diálogo e de ação técnica sobre a realidade. É olhar a técnica pela óptica de ação produtiva consciente que ensaja a Educação transformadora. Ao passo que não deixamos este imbricado compositor da Metodologia se esfacelar – como querem os defensores da Educação ingênua –, o ato educativo prossegue sendo processo de integração do ser com a realidade – ou seja, uma conexão entre educação e realidade.

Minha última formulação ligada a questão do desenvolvimento, relaciona-se ao rigor e a ciência. Isto quer dizer que, só continuamos em desenvolvimento, só avançamos na construção dos aparatos, das técnicas e dos saberes, por levarmos em consideração de forma *rigorosa* a totalidade dos conhecimentos historicamente construídos. (VIEIRA PINTO, 1987). Por isso, ensinar-aprender clama pela organização correta dos saberes científicos em relação com a realidade – como construção organizada a partir da realidade vivida (VIEIRA PINTO, 1979) –, visto que não posso ensinar se assim não proceder. Aliás, nem poderei aprender, pois rompereei com a unidade do processo. Desorganizarei conhecimentos que não podem ser desorganizados. Assim, seguir o rigor exigido pela ciência não é sinônimo de engessamento, mas sim é ponto de partida. É aspecto fundante do processo. Ou seja, “O rigor é um desejo saber, uma busca de resposta[...]” a partir da historicidade da ciência como aparato humano. (FREIRE; SHOR, 1987, p. 14).

Portanto, pensar a Metodologia do Ensino-aprendizagem na Educação Superior, é refletir sobre um momento importante da constituição do ser enquanto processo. Processo que é total, contraditório e dinâmico, pois é a partir deste instante que, enquanto humanidade, lançamos à mesa as cartas para prosseguirmos no infundável transcurso de antropogênese, ensinando-aprendendo, sem ignorar os conhecimentos anteriores, mas, tentando superá-los.

IDEIAS PARA FINALIZAR

A questão da Metodologia do Ensino Superior tem sido ponto fundante para se pensar o processo de formação dos sujeitos na Educação Superior. Formação que, segundo meu entendimento, insere-se em dois “tipos de Educação”: a) Educação Superior Ingênua; b) Educação Superior Crítica⁵. No que diz respeito ao primeiro tópico, a Metodologia é uma via de mão única, ou seja, do professor sobre o aluno. Nesse “tipo” de Educação, ocorre basicamente a transmissão ingênua e silenciosa dos conteúdos. O aluno deve ser “ser” passivo. O ensinar separa-se do aprender. (Cf. FREIRE, 2011; FREIRE, 2013; VIEIRA PINTO, 1987). Já no segundo “tipo”, a Metodologia converte-se em uma via de mãos duplas, isto é, já não temos mais um sujeito apenas professor e um sujeito apenas aluno, mas sim sujeitos

⁵ Ambas as definições encontram-se baseadas nos escritos de Álvaro Vieira Pinto (1987). Conferir também nota 3.

professor-aluno e aluno professor, interagindo conjunta e respeitosamente na constituição dos saberes. (MERRELL, 2008). Assim, quem aprende ensina e quem ensina aprende. (VIEIRA PINTO, 1987). É pela Educação crítica que a incompletude humana revela-se.

Diante disso, evidenciou-se que o transcurso metodológico fincado na Educação crítica, é um momento sustentado por três alicerces: a) Diálogo; b) Reflexão enquanto conscientização; c) Técnica. Durante minha escrita, especialmente quando ancorado em Álvaro Vieira Pinto, Paulo Freire e Ira Shor, compreendi que a Metodologia do Ensinar-aprender na Educação Superior, nada mais é do que um imbricado semiótico entre tais elementos. Dizendo em outras palavras, a Metodologia do Ensino-aprendizagem na Educação Superior é essencialmente um processo *continuum*.

Por entender que estamos sempre aptos à aprender-ensinar, quer como professor-aluno, quer como aluno-professor, é que a ideia de desenvolvimento fundamentada em Vieira Pinto, enquanto processo unitário e total, faz sentido. Faz sentido porque nos permite pensar a ciência como falível e processual, requisitando ao mesmo tempo rigor, objetividade e subjetividade. Além disso, a ideia de desenvolvimento aglutina todos os momentos da Metodologia do Ensino-aprendizagem na Educação Superior, possibilitando confirmar a ideia, por mim desenvolvida, de que não existe ensino sem aprendizagem da parte de quem ensina formalmente e de que não existe aprendizagem formal sem ensino informal, tal como ambos não acontecem crítica e verdadeiramente sem diálogo, conscientização e técnica.

REFERÊNCIAS:

- ASSMANN, Hugo. *Curiosidade e Prazer Vde Aprender: O papel da curiosidade na aprendizagem criativa*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- ASSMANN, Hugo. **Placer y ternura en la educación. Hacia una sociedad aprendiente**. Madrid: Narcea, 2005.
- BUBER, Martin. **Eu e Tu**. São Paulo: Cortez e Medeiros, 1979.
- BUBER, Martin. **Do diálogo e do dialógico**. São Paulo: Perspectiva, 1982.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização**. São Paulo: Moraes, 1980.
- FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. 5a ed. São Paulo: Olho d'Água, 2003.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 50a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 46a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia: O Cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- MERRELL, Floyd. **Viver Aprendendo: Cruzando fronteiras dos conhecimentos com Paulo Freire e Charles S. Peirce**. Ijuí: Editora Unijuí, 2008.
- MOROSINI, Marília Costa (org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2006.
- NÖTH, Winfried. **Panorama da Semiótica: De Platão a Peirce**. São Paulo: Annablume, 1995.
- PEIRCE, Charles Sanders. **Semiótica e Filosofia**. São Paulo: Editora Cultrix, 1974.
- PEIRCE, Charles Sanders. **Semiótica**. São Paulo: Perspectiva, 2012.
- VIEIRA PINTO, Álvaro. **Ideologia e Desenvolvimento Nacional**. Rio de Janeiro: ISEB, 1959.
- VIEIRA PINTO, Álvaro. **Ciência e Existência: Problemas filosóficos da Pesquisa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- VIEIRA PINTO, Álvaro. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Cortez Editora, 1987.
- VIEIRA PINTO, Álvaro. **O Conceito de Tecnologia, v.1**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005a.
- VIEIRA PINTO, Álvaro. **O Conceito de Tecnologia, v.2**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005b.

INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA¹ NA EDUCAÇÃO SUPERIOR E A NOÇÃO DE GOVERNAMENTALIDADE

Autora: Joana Maria de Moraes Costa

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ). joana@unochapeco.edu.br. Órgão de fomento FAPESC/CAPES.

Coautora: Tania Mara Zancanaro Pieczkowski

Professora orientadora, Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ). taniazp@unochapeco.edu.br

6. Diversidade e educação.
Comunicação oral

RESUMO

O artigo é inspirado em excerto da Dissertação em andamento, *Inclusão de estudantes com deficiência na educação superior na perspectiva da gestão*, da primeira autora, tem como objetivo analisar como o acesso de estudantes com deficiência na educação superior reverbera em termos de subjetivação nos discursos e práticas dos gestores. As materialidades empíricas coletadas através de entrevistas narrativas são organizadas em agrupamentos temáticos e analisadas na perspectiva da Análise do Discurso, com base em referenciais foucaultianos. O estudo está em andamento, mas já é possível inferir que os discursos inclusivos refletem seus efeitos em termos de subjetivação dos gestores e repercutem em estratégias de gestão e de políticas institucionais para atender as especificidades da inclusão.

Palavras-chave: Políticas de inclusão. Estudante com deficiência. Educação superior. Governamentalidade

1 INTRODUÇÃO

A proposta desse artigo é problematizar os discursos relativos à educação inclusiva dos gestores das universidades selecionadas para a pesquisa. O estudo proposto parte da ideia de que a produção de saberes acontece permeada pelos jogos de poder e que a produção de sujeitos se dá no âmbito da linguagem, nas forças discursivas que nomeiam e governam. A universidade é um destes lugares, que produz, nomeia e classifica o sujeito como competente/fracassado, incluído/excluído, que seleciona e avalia os conteúdos/saberes válidos.

Neste sentido, buscamos compreender os efeitos de verdade criados no contexto da inclusão de estudantes com deficiência na Educação Superior, a relação entre o imperativo legal da inclusão e os movimentos que ocorrem a partir desta imposição, ou seja, como são produzidas as verdades sobre inclusão na universidade. Para isso é preciso “abrir mão de enfoques teóricos que priorizam o caráter explicativo e prescritivo do conhecimento para assumir enfoques que estimulam a desnaturalização e a problematização das coisas que aprendemos a tomar como dadas” (MEYER; PARAÍSO, 2012, p. 57).

Para Foucault (2007) as verdades são produzidas no curso da história, permeadas pelas relações de poder. As sociedades possuem o seu regime de verdade, dependendo do contexto de determinadas épocas. Na contemporaneidade, a inclusão está permeada pelos discursos amparados numa visão normativa inquestionável e pouco problematizada, em que os avanços na democratização e expansão do acesso à universidade são representados através de números estatísticos divulgados como promissores. Amparadas em nossas experiências nos desafiamos a tensionar algumas verdades postas, com a intensão de refletir sobre os processos que compõem a trama de fios que tecem o contexto da inclusão de estudantes com deficiência na universidade. Para Pieczkowski (2014, p.149),

[...] a percepção das coisas, do mundo, das pessoas passa pelas nossas representações de verdades, pelos recortes que conseguimos fazer e chamamos de realidade, mas que se mostra multifacetada e passível de ser lida sob várias perspectivas”.

Nesta perspectiva, refletir sobre os processos de inclusão é um processo desafiador, pois concordamos com Costa (2007) quando em seu texto “Uma agenda para jovens pesquisadores”, destaca as falas de um estudante/pesquisador

¹ Na redação deste trabalho será utilizada a terminologia “pessoa com deficiência” prevista no Decreto 6.949/2009, que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, Art. 1º:

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2009).

dor, que escreve sobre as suas angústias ao se deparar com as incertezas da ciência, pois até pouco tempo, aprendíamos sobre as buscas e os caminhos que devíamos seguir. Atualmente, com base nos estudos pós-estruturalistas, é preciso criar caminhos, questionar as verdades construídas no mundo moderno. Para Veiga-Neto (2007, p. 23),

Todos nós que hoje exercemos a docência ou a pesquisa em Educação tivemos uma formação intelectual e profissional em moldes iluministas. Uma das consequências disso é que talvez não estejamos suficientemente aptos para enfrentar, nem mesmo na vida privada, as rápidas e profundas mudanças culturais, sociais, econômicas e políticas em que nos achamos mergulhados.

Esse entendimento nos causa um desconforto e um estranhamento, pois o fio condutor da pesquisa, a partir dessa perspectiva, é a tomada de consciência de que “os achados e resultados de pesquisa são parciais e provisórios” (COSTA, 2007, p. 147). É o reconhecimento dessa provisoriade que motiva para o avanço das discussões na área da educação inclusiva, porque a pesquisa nasce de uma inquietação, de uma motivação que está sempre a serviço de algo ou alguém.

Assim as políticas de inclusão têm um propósito e funcionam como um dispositivo político a serviço da segurança da população. Ao estarem incluídas nos diferentes serviços ofertados pelo governo, as pessoas tornam-se alvos fáceis das ações do Estado. (LOPES, 2009). O desejo de permanecer no jogo mobiliza os jogadores a querer permanecer jogando. Não se trata de qualificação ou cuidado com o outro e sim, da necessidade da permanência do outro para que se sustentem as redes de trabalho e a capacidade de consumir seja instalada.

Para Lopes, as políticas de inclusão podem ser entendidas como manifestações da governamentalidade do Estado moderno, que almejam atingir o máximo de resultados junto à população que se quer governar a partir de um esforço mínimo de poder (biopoder) (LOPES, 2011). Nesse sentido, utilizaremos algumas noções foucaultianas como ferramentas para fazer a análise das materialidades empíricas da pesquisa, dentre elas, a de governamentalidade.

2 NOÇÃO FOUCAULTIANA DE GOVERNAMENTALIDADE

Para Foucault, desde o século XVIII, vivemos na era da governamentalidade, que é um fenômeno particularmente astucioso, as técnicas de governo se tornaram a questão política fundamental e o espaço real da luta política. São as táticas de governo que permitem definir a cada instante o que deve ou não competir ao Estado, o que é público ou privado, o que é ou não é estatal etc.; portanto o Estado em sua sobrevivência e em seus limites, deve ser compreendido com base nas táticas gerais de governamentalidade (FOUCAULT, 2014, p. 430).

A noção de governo, nos referenciais foucaultianos é entendida como:

[...] todo o conjunto de ações de poder que objetivam conduzir (governar) deliberadamente a própria conduta ou a conduta dos outros ou, em outras palavras, ‘que visam estruturar o eventual campo de ação dos outros’ (Foucault, 1995, p. 244). Com isso, deixamos a palavra governo para designar tudo o que diz respeito às instâncias centralizadoras do Estado e usamos governo para designar todo o conjunto das ações – dispersadas, disseminadas e microfísicas do poder – que objetivam conduzir ou estruturar as ações. (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p. 952).

Destacamos alguns autores que atualmente estão discutindo as questões relacionadas à *governamentalidade, educação e inclusão*, Veiga-Neto e Lopes (2007), Gadelha (2009) e que abrangem discussões sobre as questões da diferença e diversidade.

As formulações de Foucault (2014) acerca da governamentalidade, do que vem a ser a “arte de governo” é tema abordado à luz das questões históricas. Para fazer essa relação histórica o autor utiliza a literatura do governo: *O príncipe, de Maquiavel*, como um ponto estratégico de análise, para fazer a diferenciação entre a relação do ato de governar e a arte de governar. A relação de governo do príncipe é de exterioridade, do príncipe com o seu principado, já na arte de governar, o governo se reflete em práticas múltiplas, e o governo do Estado é apenas uma das modalidades de governo possíveis.

Ao contrário do ato de governar do príncipe, onde os laços que o unem ao principado são de violência e de exterioridade, por isso é frágil e está sempre ameaçado, na concepção da arte de governar o governo está dentro do Estado ou da sociedade e procura estabelecer uma continuidade, ascendente e descendente. “Continuidade ascendente no sentido de que aquele que quer poder governar o Estado deve primeiro saber se governar, governar sua família, seus bens, seu patrimônio” (FOUCAULT, 2014, p. 412).

O governo, no sentido da arte de governar é múltiplo e governa os homens em relação as riquezas, os recursos, os meios de subsistência, o território em suas fronteiras; os homens e as suas relações com os costumes, as formas de agir e de pensar; os homens e suas relações com as desgraças, a fome, a epidemia, a morte. “Continuidade descendente no sentido de que, quando o Estado é bem-governado, os pais de família sabem como governar suas famílias, seus bens, seu patrimônio e por sua vez os indivíduos se comportam como devem” (FOUCAULT, 2014, p. 413). “Portanto, pluralidade de formas de governo e imanência das práticas de governo com relação ao Estado; multiplicidade e imanência que se opõem radicalmente à singularidade transcendente do príncipe de Maquiavel (FOUCAULT, 2014, p. 412).

Para tratar dos problemas do governo, Foucault analisou a relação entre segurança, população e governo. O autor destaca que na Idade Média e na Antiguidade existiram tratados que aconselhavam o príncipe (o governante) a ser aceito e respeitado pelos súditos (população). Mas, a partir do século XVI ao XVIII vê-se desenvolver a arte de governar sob múltiplos aspectos: problema do governo de si mesmo, problema do governo das almas e das condutas, problema do governo das crianças, problema do governo dos Estados pelos príncipes. “Como se governar, como ser governado, como fazer para ser o melhor governante possível etc.” (FOUCAULT, 2014, p. 408).

Sobre esta reflexão tomemos como referência o texto Biopolítica, governamentalidade e educação de Gadelha (2009), no título *A arte de governar sob a razão de Estado*. Gadelha faz a reflexão sobre Governamentalidade para Foucault, e faz uma releitura da diferenciação entre a doutrina do príncipe e a arte de governar, fornece novos elementos para compreender a governamentalidade, com base na singularidade de um novo tipo de concepção política de governo. Gadelha (2009, p. 127),

Salienta os termos “governar” e “governante” apontam para uma pluralização das práticas de governo. Para além daquelas práticas que cabem ao príncipe no governo do seu principado, também leva em conta as ações (de governo) do magistrado, do prelado, do juiz, do pai de família, do padre, do pedagogo, etc.

Como já foi dito nesse texto esses múltiplos governos estão dentro da sociedade e se caracterizam por uma pluralidade de práticas. Foucault (2014) apresenta algumas questões, como fazer a gestão dos indivíduos, dos bens, das riquezas no nível da gestão do Estado “a introdução da economia no exercício político será o papel essencial do governo” (FOUCAULT, 2014, p. 413). “Governar um Estado significa, portanto, estabelecer a economia no nível geral do Estado, isto é, ter em relação aos habitantes, às riquezas, aos comportamentos individuais e coletivos, uma forma de vigilância, de controle tão atenta quanto a do pai de família”. (FOUCAULT, 2014, p. 413).

A palavra economia “no século XVIII, designará um nível de realidade, um campo de intervenção do governo através de uma série de processos complexos absolutamente capitais para nossa história.” (FOUCAULT, 2014, p. 414). Para Foucault o governo deve se encarregar de governar os homens em relação as suas coisas, que são as riquezas, as formas de agir e pensar, trata de uma forma de gestão que abrange todos os acontecimentos possíveis. O governo é definido como uma forma correta de dispor as coisas para conduzi-las a um objetivo adequado a cada uma das coisas a governar. O que implica em uma pluralidade de fins específicos, como exemplo “fazer com que se produza a maior riqueza possível, que se forneça as pessoas meios de subsistências suficientes, e mesmo na maior quantidade possível, que a população possa se multiplicar etc.” (FOUCAULT, 2014, p. 418).

Para atingir essas diferentes finalidades busca-se “utilizar ao máximo as leis como táticas”, fazer, por vários meios, com que determinados fins possam ser atingidos. Um bom governante deve ter também paciência, não utilizar da “espada” para matar, ou seja, deve ser mais paciente que colérico, para isso deve se utilizar da sabedoria, que é o conhecimento dos objetivos que deve atingir, e diligência, que é agir a serviço dos governados.

Nos textos *Inclusão como prática política de governamentalidade* de Lopes (2009) e *Inclusão e governamentalidade* de Veiga-Neto e Lopes (2007), há uma discussão sobre as políticas educacionais de inclusão. “No caso das políticas de inclusão escolar, é fácil ver que a intervenção do Estado é bem maior do que costuma acontecer quando este promove campanhas públicas, mesmo que estas se utilizem da escola como ambiente de aplicação e propagação”. (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p. 958).

Para Pieczkowski e Naujorks (2014, p.17) o termo inclusão “remete a argumentos sedutores e inquestionáveis do ponto de vista dos direitos humanos, sociais, educacionais e éticos, embora os “bastidores desse palco” possam revelar perversidades”. O movimento de inclusão escolar que ocorre impulsionado pelas políticas implementadas inicialmente na educação básica, mais intensamente, a partir da década de 1990. Informações publicadas no relatório mundial sobre as deficiências, evidenciam que,

Mais de 40 nações adotaram legislação contra a discriminação de deficientes durante os anos de 1990. A Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (CDPD) – a mais recente, e o mais amplo reconhecimento dos direitos humanos das pessoas com deficiência – delinea os direitos civis, culturais, políticos, sociais e econômicos das pessoas com deficiência. (SÃO PAULO, 2011, p. 09).

Em decorrência do fluxo escolar, estes estudantes passam a acessar também a educação superior, e já representam número expressivo de matrículas nas universidades brasileiras “os indicativos revelam o aumento de 933,6% no número de matrículas de pessoas com deficiência na educação superior entre os anos 2000 e 2010” (PIECZKOWSKI, 2014, p. 31). Informações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (BRASIL, 2014) registram o índice de 33.377 estudantes matriculados na Educação Superior.

Os direitos conquistados proporcionam ganhos às pessoas com deficiência, a exemplo do acesso à educação. No entanto, são limitadas para atender todas as formas de conflitos, discriminações e exclusões, que se modificam dependendo do período e contexto social. Para abranger de forma mais ampla a subjetividade dos termos inclusão e exclusão, a proposta de Lopes e Fabris é falar de in/exclusão.

A noção de in/exclusão é uma maneira de dar visibilidade ao caráter subjetivo que está implicado nos processos de discriminação negativa e nos processos de degradação humana. In/exclusão seria uma forma de dar ênfase a complementaridade dos termos ou a sua interdependência para a caracterização daqueles que, mesmo vivendo em situação de rua, de cárcere, de discriminação negativa por sexualidade, gênero, situação econômica, religião, etnia e não aprendizagem escolar, não podem ser apontados como excluídos. (LOPES; FABRIS, 2013, p. 10).

Problematizar a inclusão de estudantes com deficiência perpassa pela importância de discutir as questões sociais e políticas construídas na modernidade, que cria estratégias de democratização, igualdade e controle de todos pelo Estado. As normativas da inclusão são reverberadas e esses discursos passam a ser concebidos como verdades, são resultados de processos de governo que fazem da inclusão uma estratégia de gerenciamento do risco. As campanhas públicas funcionam como pedagogias culturais e, por isso, buscam o governo sobretudo pelo discurso; elas pretendem ensinar o melhor comportamento e o que é melhor ou mais correto fazer, usar etc. Para Veiga-Neto e Lopes,

É trivial afirmar que toda e qualquer política pública só se torna manifesta por intermédio do discurso, entendendo-se discurso como um conjunto de enunciados que, mesmo pertencendo a campos de saberes distintos, seguem regras comuns de funcionamento.¹² Dado que, de um lado, tais discursividades colocam em circulação determinados regimes de verdade e que, de outro lado, tais regimes articulam-se segundo determinados saberes, o que sempre está em jogo, nessas campanhas, são o governo e as relações de poder, ambos sustentados discursivamente (VEIGA-NETO E LOPES, 2007, p. 958).

Estudar a inclusão de estudantes com deficiência na educação superior e a problematização da gestão destas práticas propicia olhar para a inclusão como uma invenção que entra no jogo do verdadeiro, necessário e legítimo, constituída como um conjunto de práticas que a torna um objeto passível de ser pensado, organizado e gerenciado dentro da Universidade.

3 O DISCURSO DOS GESTORES

Para este artigo, são consideradas manifestações de dois gestores entrevistados até o presente. A coleta de materialidades empíricas, em andamento, acontece através de entrevistas narrativas com gestores que atuam ou atuaram nos últimos oito anos na gestão universitária. Para abordar os discursos dos gestores e os efeitos de verdade criados pelos discursos da inclusão e a noção governamentalidade, fazemos uma breve análise das manifestações de dois gestores acadêmicos, vinculados à uma universidade pública federal e a uma pública estadual. Os sujeitos da pesquisa serão identificados como Entrevistados 1 e 2.

Ao ser questionado acerca de sua avaliação relativa ao processo de inclusão de estudantes com deficiência na universidade brasileira no presente, o Entrevistado 1, vinculado a uma universidade pública estadual, expressa que:

É uma ótima forma garantida por lei, acho justa essa discussão de inclusão. No entanto, isso gera algumas situações, preocupações. Em específico sobre as atividades da administração. É sabido que para

haver licitação, por exemplo, demora um tempo se for seguir o trâmite normal dos processos. Por exemplo: entra um aluno agora na instituição e se é uma estrutura que não está preparada para recebê-lo, vai demorar um tempo para as modificações serem feitas, pois não é imediato. Mas, a própria Lei 8.666, que regula a administração pública, traz as situações de compra emergencial com dispensa de licitação[...].

Na entrevista narrativa identificamos a ênfase que o gestor dá à imperatividade da lei, quando revela que o acesso à universidade pelas pessoas com deficiência é um direito social protegido por lei, e se revela como um imperativo de Estado que oferece essa garantia de forma inquestionável. Também revela, em sua fala, a percepção de que a discussão sobre a inclusão é justa, ou seja, reforça o comentário de que a inclusão está sustentada pelos princípios dos direitos humanos, do respeito e valorização da diversidade.

Embora a força normativa se revele como um comando, surgem os tensionamentos acerca dos processos de inclusão para os encaminhamentos das demandas necessárias ao atendimento dos estudantes com deficiência. O contexto da inclusão se constitui em desafios aos gestores para fazer a gestão das adaptações necessárias e estar em conformidade com as leis e, no caso das universidades públicas, adequar-se às regras da administração pública.

Como exemplo ressaltamos a lei 8.666 de 1993, que regulamenta as licitações, contratos e compras da administração pública. O gestor questiona se a lei permite as possibilidades de dispensa ou inexigibilidade de licitação para efetivar a compra de materiais necessários à acessibilidade de estudantes com deficiência, para que estes não sejam prejudicados durante o semestre, em decorrência da morosidade dos processos licitatórios.

Percebe-se uma situação de entrave administrativo, entre as demandas urgentes e o tempo moroso de tramitação dos processos. Porém, o movimento de chegada de estudantes com deficiência na educação superior também reverbera em alternativas interessantes, como a percepção do gestor de questionar se os pedidos de compras referente às demandas destes estudantes podem ser atendidos de forma mais célere.

É possível observar, na fala dos gestores, estratégias como a criação de setores de acessibilidade para atender às demandas da educação inclusiva, a promoção de eventos que ocorrem para sensibilizar e informar a comunidade acadêmica sobre as deficiências, a organização na gestão dos recursos financeiros, através da criação de rubricas específicas para atender às demandas pertinentes à inclusão. A elaboração de documentos internos que tratam do assunto, a exemplo de formas de ingresso específicos para os estudantes com deficiência.

As mudanças mais perceptíveis na visão dos gestores, trata-se das adequações da estrutura física das instituições e contratação de profissionais da área de educação especial, a exemplo de intérpretes para atender os estudantes surdos. Outro exemplo, citado pelos gestores trata do aporte de recursos orçamentários para a execução de ações de acessibilidade para as Universidades Públicas Federais, através do Ministério da Educação.

A permanência do estudante requer da instituição de educação superior investimentos para o acesso físico facilitado, adaptações metodológicas, assim como atitudes de acolhimento e respeito em relação a todas as pessoas. A inclusão de pessoas com deficiência na educação superior é um tema complexo que trata de aspectos legais, normativos, teóricos, didáticos, físicos, éticos, etc. Nesta perspectiva, são vários os movimentos que ocorrem nas universidades no presente, para dar conta das demandas específicas da inclusão de estudantes com deficiência. Esse movimento evidencia que o referencial decorrente das normativas da inclusão está presente nos discursos dos gestores de tais instituições e tratam o direito ao acesso à educação como algo necessário, resultando em esforço para atender de forma mais qualificada possível os estudantes com deficiência.

O gestor 2, ao ser questionado acerca de sua avaliação relativa ao processo de inclusão de estudantes com deficiência na universidade brasileira no presente, expressa que:

Eu sou a favor, pois acho que se não tivesse esses movimentos a gente não teria chegado onde chegamos [...]. Acho que esses movimentos precisam ser fortalecidos, inclusive os estudantes com deficiência devem se unir, se fortalecer mais entre eles, pois juntos, com certeza teria um avanço maior, pois cobriam mais. Iria ser mais trabalhoso para nós, mas é uma maneira de aprendermos, dar conta e nos fortalecendo para que os próximos que entrem não precisem começar do zero. Acho importante para a gente criar uma rotina institucional, pois precisamos dar conta. Muitas coisas não temos resposta, muitas vezes se finge que esse estudante não está ali e que está tudo bem, mas é fundamental ter eles conosco, pois sem eles não teríamos avançado.

A fala do Entrevistado 2 se assemelha ao discurso do Entrevistado 1 quando se refere à força normativa que ampara a inclusão, assim como aos valores de aceitação e tolerância em relação às pessoas com deficiência. E apesar

dos entraves, o Entrevistado 2 diz que é preciso dar conta das demandas necessárias para atender às especificidades dos estudantes com deficiência.

As narrativas dos gestores refletem a preocupação em atender às leis, assim como as questões éticas, referenciando que os discursos da inclusão sejam eles normativos, midiáticos, políticos, entre outros, produzem efeitos de verdade sobre os gestores e toda a comunidade acadêmica. Ou seja, como salienta Costa, amparando-se em Foucault “[...] aquilo que chamamos de ‘verdade’ é produzido na forma de discursos sobre as coisas, ditados por regimes regidos pelo poder” (COSTA, 2006, p. 75).

Os discursos normativos fazem parte de um fenômeno que nasce das relações de poder, que se constituem a partir de ideais, de opressão e emancipação, permeadas por efeitos da governamentalidade. Estudar a inclusão e a problematização de sua prática é olhar para a inclusão como uma invenção que entra no jogo do verdadeiro, necessário e legítimo, constituída como um conjunto de práticas que a torna um objeto passível de ser pensado, organizado e gerenciado dentro da universidade. Cabe tentar entender porque a inclusão toma o caráter universal e imperativo articulada pelas políticas educacionais e trazer à discussão as normativas do Estado e as estratégias de governamentalidade.

4 CONCLUSÕES PARCIAIS

Por se tratar de um estudo em andamento, ainda não é possível tecer conclusões definitivas, porém, é possível afirmar que a discussão sobre inclusão de estudantes com deficiência na educação superior tem sensibilizado a comunidade acadêmica sobre esta temática, o que repercute em movimentos que ocorrem na universidade, através de processos de condução e gerenciamento dos sujeitos. A análise dos discursos necessita ser adensada, mas já é possível observar através do estudo realizado até o momento algumas transformações que ocorrem no ambiente acadêmico impulsionadas pela chegada dos estudantes com deficiência, pela implementação de políticas governamentais e institucionais para atender às demandas referente à inclusão.

Portanto, as considerações parciais refletem a relevância das discussões sobre a inclusão de estudantes com deficiência na universidade, que marca um contexto de transformação nas formas de gestão institucionais, onde a força normativa referente à inclusão tem, se não garantido, possibilitado o acesso dos estudantes com deficiência à educação superior, termo que tornou-se palavra de ordem e que produz efeitos de verdade e de subjetivação dos sujeitos. O estudo nos instiga a investigar como os gestores universitários narram suas estratégias para conduzir e enfrentar os tensionamentos da inclusão, que traz em seu bojo as contradições do mundo contemporâneo, onde a palavra exclusão\inclusão se tornou tema recorrente nos discursos representativos do Estado (LOPES, 2011). Nestes discursos são constituídas diversas formas de exclusão\inclusão, principalmente no ambiente acadêmico, onde se requer habilidades cognitivas e comportamentais específicas, marcado também pela exigência de produtividade.

REFERÊNCIAS:

BRASIL. **Censo da educação superior de 2014** – resumo técnico. Brasília, DF, 2014. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse> >. Acesso em: 22 abr. 2016.

GADELHA, Sylvio. **Biopolítica, governamentalidade e educação**: Introdução e conexões, a partir de Michel Foucault. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

COSTA, Marisa Vorraber. **Caminhos investigativos II**: Outros modos de pensar e fazer pesquisa em Educação. Lamparina: Rio de Janeiro, 2007.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização, introdução e revisão de Roberto Machado. 28. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2014.

LOPES, Maura. **Políticas de inclusão e governamentalidade**. p. 07 a 14 In: THOMA, Adriana da Silva.

HILLESHEIM, Betina. **Políticas de inclusão: Gerenciando riscos e governando as diferenças**. 2011.

LOPES, Maura. **Corcini. Políticas de inclusão e governamentalidade. Educação & Realidade**, Porto Alegre: FACE/UFRGS, v. 34, n. 2, p. 153-170, mai./ago. 2009. (Dossiê Governamentalidade e Educação).

LOPES, Maura Corcini. FABRIS, Eli Henn. **Inclusão e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MEYER, Dagmar Esterman. Abordagens pós-estruturalistas de pesquisa na interface educação, saúde e gênero: perspectivas metodológicas. In: MEYER, Dagmar Esterman; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2012. p. 47-61.

PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. **Inclusão de estudantes com deficiência na educação superior: efeitos na docência universitária**. 2014. 208f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

PIECZKOWSKI,; NAUJORKS, Maria Inês (Orgs.). **Educação, inclusão e acessibilidade: diferentes contextos**. Chapecó: Argos, 2014.

SÃO PAULO. **Relatório Mundial sobre as deficiências**. São Paulo: Organização Mundial da Saúde; Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2011. (Tradução em Língua Portuguesa à Secretaria de Estado dos Direitos da Pessoa com Deficiência de São Paulo). Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.sp.gov.br/usr/share/documents/RELATORIO_MUNDIAL_COMPLETO.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2016.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Paradigmas, cuidado com eles!** In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.) Caminhos investigativos II: Outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Lamparina: Rio de Janeiro, 2007. p. 35-47

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. **Inclusão e governamentalidade**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, set./dez. 2007.

CONSTRUÇÃO E RECONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE EM UMA ESCOLA INDÍGENA KAINGANG: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA¹

Adriana Colling²

Eixo temático: 6- Diversidade e Educação

Categoria: Pôster

RESUMO:

Esta pesquisa tem a pretensão de apresentar um relato do processo de construção e reconstrução da identidade docente vivenciado por uma professora não indígena atuante em uma escola indígena Kaingang. A fim de que seja atingido o objetivo desta pesquisa, este estudo caracteriza-se por ser de natureza qualitativa, exploratória, bibliográfica, etnográfica e relato de experiência, consistindo em uma revisão da literatura constante sobre saberes e identidades docentes, que subsidiará a análise do relato de uma docente de escola indígena. Ao fim deste estudo, é possível afirmar que embora o processo de construção da identidade docente seja constante, ao trabalhar em uma escola que atende uma cultura diferente da sua, há uma reconstrução tanto da identidade profissional, quanto dos saberes necessários à prática.

Palavras-chave: Escola Kaingang. Formação de professores. Identidade docente. Saberes docentes.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem a pretensão de compreender como se dá a formação dos saberes e identidade de uma professora que tendo atuado exclusivamente na educação não indígena, passa a trabalhar em uma escola indígena.

A importância desta reflexão reside no fato de que é por meio de nossa identidade que nos vemos, nos percebemos e definimos o modo como desejamos que os outros nos vejam.

A construção da identidade profissional possui um caráter de mutabilidade, sendo possível afirmar que tanto as identidades, quanto os saberes docentes são passíveis de desenvolvimento e evolução, construídos tanto no âmbito pessoal quanto no coletivo.

Neste sentido, assevera-se que, ao mudar de escola e iniciar um trabalho com um grupo social pertencente a uma cultura diversa da sua, o professor, a fim de adequar-se a esta nova realidade, necessitará desenvolver alguns novos saberes e dar sequência ao contínuo processo de lapidação de sua identidade profissional.

DESENVOLVIMENTO

No ano de 2015, ao ser convidada a trabalhar em uma escola de educação indígena, que atua na formação de professores Kaingang, vi-me diante de um desafio, já que minhas experiências na docência estavam restritas às escolas urbanas que não possuíam alunos indígenas, portanto, os saberes e identidades que me constituíam como professora estavam voltados para uma realidade diversa daquela em que atuaria.

Assim, logo que me inseri naquela comunidade escolar percebi que o sucesso na promoção da aprendizagem de meus alunos estava atrelada ao estudo contínuo e sistemático da cultura Kaingang e suas cosmologias, filosofias, processos de aprendizagem, bem como a compreensão do papel e dos objetivos da escola inserida em uma comunidade indígena.

Imbuída desta consciência, procurei, em um primeiro momento, inteirar-me da legislação que regulamenta essas escolas, de modo a tentar compreender efetivamente o que era a educação escolar indígena e o que a diferenciava daquela promovida em outras escolas.

A partir deste conhecimento, foi possível perceber que não seria possível ensinar os alunos indígenas lançando mão das mesmas práticas e metodologias que adotava nas escolas não indígenas que havia trabalhado anteriormente, bem como, tomei consciência de que também não poderia trabalhar tão somente os conteúdos de cunho ocidental, já que, estaria contribuindo para que a escola persistisse em seu papel histórico de destruição da cultura indígena.

Ao conversar com colegas, na busca de soluções coletivas para esta situação, foi possível perceber que uma das grandes preocupações de professores de escolas indígenas é como fazer para que o seu aluno realmente tenha acesso ao conhecimento já produzido pela humanidade, mas de modo que tenha a contextualização deste conhecimento com a sua cultura, promovendo a valorização do conhecimento historicamente produzido por seu povo.

Infelizmente os vestígios de centenas de anos de etnocentrismo não são tão fáceis de serem extirpados, o que faz com que a construção de uma escola indígena específica e diferenciada ainda seja um dos grandes desafios da atuali-

dade, ampliado pelo fato de que é imprescindível que o professor não indígena tenha uma gama de conhecimentos sobre a cultura, os conhecimentos e os processos próprios de aprendizagem existentes na comunidade onde ele irá atuar.

Frente a isso, temos políticas públicas omissas, que não ofertam nenhum tipo de capacitação aos profissionais que atuam nesses espaços, fazendo com que os professores assumam inteiramente a tarefa de desconstruir seus conhecimentos e metodologias de modo que, lentamente, em um processo incessante, o professor possa ter uma prática coerente com a filosofia e cosmologia do povo com o qual trabalha.

O desafio do professor é ampliado pelo fato de que a maioria dos alunos fala pouco a língua portuguesa, já que o Kaingang é o seu idioma materno, e, frequentemente, possuem dificuldades em algo primordial para o processo de ensino-aprendizagem, que é a comunicação entre professor e aluno, situação esta que vivenciei com uma turma de magistério no primeiro trimestre de 2015, quando, em um conselho de classe os alunos relataram que possuíam dificuldades em compreender o que as professoras não indígenas explicavam, já que muitas das palavras utilizadas não eram de seu uso cotidiano.

Diante desta problemática, adotei a mesma postura que mantenho até hoje: refletir sobre a minha ação objetivando destacar de forma crítica os pontos negativos e positivos de minha prática, questionar-me a respeito do modo como devo aprimorá-la e, então adequar a ação com aquilo que foi refletido e, assim, sucessivamente, em um processo contínuo, já que, de acordo com Paulo Freire, “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após dois anos atuando em uma escola indígena, consigo claramente perceber que os saberes que possuo hoje, assim como a resposta que dou á pergunta “Quem eu sou?” é hoje muito diferente da resposta de 3 anos atrás.

Hoje, possuo conhecimentos relacionados á cultura e a metodologia de ensino Kaingang, bem como, me defino como uma professora de escola indígena comprometida com a causa e que se encontra em um processo contínuo e incansável de estudo e de aperfeiçoamento, com o objetivo de auxiliar a comunidade onde a escola está inserida a alcançar seu projeto de futuro.

Esta minha nova identidade profissional surge a partir de uma compreensão de coletivo, que percebe a profissão como estratégica no processo de interlocução entre o ser e saber indígena com o não indígena, entre a aldeia e o mundo exterior.

REFERÊNCIAS:

BRASIL, Constituição Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Referencial Curricular Nacional para as escolas Indígenas. Brasília, 1998.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1998.