

ISSN: 2595-8003



VI COLÓQUIO Internacional de Educação

Democracia em tempo de crises

10 a 12
Setembro 2018



PPGE
Programa de Pós-Graduação
em Educação



FAPESC

© 2018 Editora Unoesc

Direitos desta edição reservados à Editora Unoesc

É proibida a reprodução desta obra, de toda ou em parte, sob quaisquer formas ou por quaisquer meios, sem a permissão expressa da Editora.

Fone: (49) 3551-2000 - Fax: (49) 3551-2004 - www.unoesc.edu.br - editora@unoesc.edu.br

Editora Unoesc

Coordenação
Tiago de Matia

Revisão metodológica
Bianca Regina Paganini
Gilvana Toniélo
Giovana Patricia Bizinela

Projeto gráfico e Diagramação
Jessica Albuquerque

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

C718	Colóquio Internacional de Educação (6. : 2018, 10 a 12 set. : Joaçaba, SC). Anais do VI Colóquio Internacional de Educação -- Joaçaba, SC: Unoesc, 2018. ISSN: 2595-8003 Tema: Democracia em tempo de crises 1. Educação. 2. Multiculturalismo. I. 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

Pró-reitora de Graduação
Lindamir Secchi Gadler

Campus de Xanxerê
Genesio Téo

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

Diretora Executiva da Reitoria
Cleunice Fatima Frozza

A REVISÃO LINGUÍSTICA É DE RESPONSABILIDADE DOS AUTORES.

COMISSÃO ORGANIZADORA

Coordenação Geral

Marilda Pasqual Schneider
Daniela Pederiva Pensin
Luiza Helena Dalpiaz
Maria de Lourdes Pinto de Almeida
Olinda Evangelista

Comissão de Finanças, Alojamento, Transporte e Alimentação

Marilda Pasqual Schneider
Maurício João Farinon
Nadiane Feldkercher
Roque Strieder

Comissão de Eixos Temáticos e Comunicação de Trabalhos

Ortenila Sopelsa
Luiza Helena Dalpiaz
Leda Scheibe
Priscila Monteiro Chaves
Fernanda dos Santos Paulo

Comissão de Cultura

Maria Teresa Ceron Trevisol
Caroline Brunoni
Priscila Monteiro Chaves
Olinda Evangelista

Comissão de Livros, Periódicos e Reuniões Científicas

Daniela Pederiva Pensin
Gildenir Carolino Santos
Maria de Lourdes Pinto de Almeida

Comissão de Secretaria e Protocolo

Thiago Vendrame
Daniela Pederiva Pensin
Aline Bettiolo dos Santos
Andreia Aparecida Simão
Crisley Maciel Dalla Costa
Michele Luciane Blind de Moraes
Mirian Folha de Araújo Oliveira

Comissão do III Encontro de Egressos e Egressas do Programa de Pós-Graduação em Educação

Luiza Helena Dalpiaz
Maria Teresa Ceron Trevisol
Andreia Aparecida Simão

COMITÊ CIENTÍFICO

Elton Luiz Nardi (Unoesc/Brasil) - Coordenador
Eloisa Acires Candal Rocha (Unoesc/Brasil) – Coordenadora
Claudio Almir Dalbosco (UPF/Brasil)
Clenio Lago (Unoesc/Brasil)
Domingos Leite Lima Filho (UTFPR/Brasil)
Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira (Unicamp/Brasil)
Enrique Martinez Larrechea (Iusur/Uruguai)
Fernanda Saforcada (UBA/Argentina)
Hans-Georg Flickinger (Universidade de Kassel/Alemanha)
Isabel Maria Torre Carvalho Viana (UMinho/Portugal)
Jaime Moreles Vazquez (Universidad de Colima/México)
José Camilo dos Santos Filho (Unicamp/Brasil)
José Carlos Morgado (UMinho/Portugal)
Maria José Pires Barros Cardozo (UFMA/Brasil)
Maria Teresa Ceron Trevisol (Unoesc/Brasil)
Marilda Merência Rodrigues (UFFS/Brasil)
Marise Nogueira Ramos (Uerj/Brasil)
Olinda Evangelista (Unoesc/Brasil)
Priscila Monteiro Chaves (Unoesc/Brasil)
Raimunda Maria da Cunha Ribeiro (Uespi/Brasil)
Rodrigo Manoel Dias da Silva (Unisinos/Brasil)
Rosane Carneiro Sarturi (UFSM/Brasil)
Sílvia Regina Canan (URI/Brasil)
Simone de Fátima Flach (UEPG/Brasil)
Virginia Fontes (UFF/Fio Cruz/Brasil)

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	15
-------------------	----

EIXO TEMÁTICO EDUCAÇÃO E TRABALHO

A COMPREENSÃO DE LETRAMENTO DOS ALFABETIZADORES DE JOVENS E ADULTOS	19
A CONCEPÇÃO EDUCACIONAL DA FEDERAÇÃO DAS INDÚSTRIAS DO ESTADO DE SANTA CATARINA (FIESC)	23
A RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E O PROCESSO DE REINSERÇÃO SOCIAL DE MULHERES EGRESSAS DO SISTEMA PRISIONAL BRASILEIRO	27
AGROECOLOGIA E HORTA ESCOLAR: O ENSINO DE CIÊNCIAS A PARTIR DE PRINCÍPIOS E DE PRÁTICAS AGROECOLÓGICOS	31
AVALIAÇÃO FORMATIVA DOCENTE E DISCENTE EM DIFERENTES CONTEXTOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR E PROFISSIONAL: UMA REFLEXÃO COMPARATIVA	35
CONTRAPONTO ENTRE ADAM SMITH E FRIEDRICH ENGELS	39
EDUCAÇÃO E COMPETIVIDADE: A ATUAÇÃO DA CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA	43
EDUCAÇÃO E TRABALHO NO REGIME MILITAR: DESVELAMENTOS DO MITO DITATORIAL	47
EDUCAÇÃO INTEGRAL: FATOR DE INTEGRALIDADE NA FORMAÇÃO DOS SUJEITOS	51
EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR: PESQUISAS EM EDUCAÇÃO E QUESTÕES EMERGENTES.....	55
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO SISTEMA PENITENCIÁRIO	59
HABILIDADES, PROFISSIONAL DO FUTURO E DEMOCRACIA: UM OLHAR PARA A INDÚSTRIA 4.0 E A BNCC	63
HORTA FAMILIAR COMUNITÁRIA E EDUCAÇÃO NÃO FORMAL: EXPERIÊNCIA FORMATIVA JUNTO A GRUPOS EM VULNERABILIDADE SOCIAL NO CRAS BARÃO	67
O PAPEL DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO E TRABALHO NAS PRISÕES CATARINENSES: UM NOVO NICHOS EM BENEFÍCIO DO CAPITAL.....	71
ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL E MERCADO DE TRABALHO PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA E FAMÍLIAS DO ENSINO MÉDIO.....	75
PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE TRABALHO DOCENTE	79
QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL DE MULHERES EM ÁREAS HISTORICAMENTE MASCULINAS	83
SINTOMAS OSTEOMUSCULARES E QUALIDADE DE VIDA EM DOCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS, SANTA CATARINA.....	87
SUBJETIVIDADES DO SER HUMANO CONTEMPORÂNEO: TRABALHO E EDUCAÇÃO	91
SUJEITO APRENDENTE: UMA NOÇÃO EM ELABORAÇÃO	95

TRABALHO E EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DA PÓS-MODERNIDADE	99
UMA ANÁLISE DA CRIAÇÃO À ATUALIDADE DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: INCLUSÃO DA EXCLUSÃO	103
VIVEIRO DE MUDAS NATIVAS DO CERRADO: ÁRVORES NAS TRILHAS DO ECOMUSEU PEDRA FUNDAMENTAL	107

EIXO TEMÁTICO EDUCAÇÃO E CIDADANIA

A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA NA PERSPECTIVA DA CIDADE EDUCADORA.....	113
A EDUCAÇÃO SEXUAL NAS ESCOLAS: DESCORTINANDO MITOS.....	117
A GESTÃO DEMOCRÁTICA E A PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR NA ESCOLA PÚBLICA.....	121
A REPRODUÇÃO DA DESIGUALDADE SOCIAL NA EDUCAÇÃO:.....	125
MULHERES E O PROCESSO DE EMANCIPAÇÃO ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO.....	125
ANÁLISE DA DIVERSIDADE CULTURAL NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR NO BRASIL	129
ARTE MARCIAL, CORPO E CUIDADO DE SI: (RE) SIGNIFICAÇÕES NA PRÁTICA DA CAPOEIRA.....	133
CONSELHOS ESCOLARES: ESTADO DO CONHECIMENTO EM TESES E DISSERTAÇÕES (2012 A 2016)	137
DEMOCRACIA E INSIGNIFICÂNCIA NO BRASIL: A EDUCAÇÃO POLÍTICA COMO ALTERNATIVA.....	141
DESAFIOS E CONTRASTES: REFLEXÕES ACERCA DA EDUCAÇÃO RIBEIRINHA NA ILHA DE MARAJÓ	145
EDUCAÇÃO AMBIENTAL, PROCESSOS PARTICIPATIVOS E POLÍTICA PÚBLICA EM ÁGUA DOCE (SC): OS SEMINÁRIOS REGIONAIS DA ÁGUA	149
EDUCAÇÃO E CIDADANIA NUM CONTEXTO DE ESCOLA SEM PARTIDO	153
EDUCAÇÃO E PROTEÇÃO SOCIAL: UM QUADRO CONCEITUAL.....	157
EDUCAÇÃO, CIDADANIA E AUTONOMIA EM PAULO FREIRE.....	161
GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO: A PARTICIPAÇÃO COMO FOCO DO DEBATE.....	165
O INTERCÂMBIO E A BUSCA POR CAPITAL CULTURAL	169
O PAPEL DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL FRENTE AO CONSUMO NA INFÂNCIA	173
O QUE É UMA ESCOLA JUSTA? CONTRIBUIÇÕES DE FRANÇOIS DUBET PARA UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE EDUCAÇÃO E INJUSTIÇAS	177
POBREZA E CIDADANIA: REFLEXÕES A PARTIR DO PROCESSO EDUCACIONAL	181
TEORIA CRÍTICA, EDUCAÇÃO E DEMOCRACIA.....	185

EIXO TEMÁTICO ESTADO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS

A (DES) REGULAMENTAÇÃO DO CARGO DE SEGUNDO PROFESSOR DE TURMA: UM PROCESSO CONTROVERSO	191
--	-----

A AGENDA DO BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO PARA A EDUCAÇÃO	195
A ATUAÇÃO DOCENTE E A CONSTRUÇÃO DA RELAÇÃO PÚBLICO-PRIVADA NA EDUCAÇÃO	199
A ELEIÇÃO DE DIRETORES NOS SISTEMAS MUNICIPAIS DE ENSINO DE SANTA CATARINA: DELINEAMENTOS NO PLANO FORMAL-INSTITUCIONAL	203
A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE CULTURAL BRASILEIRA SOB A ÓPTICA DAS TRANSFORMAÇÕES POLÍTICAS E EDUCACIONAIS DA DÉCADA DE 30	207
A INDÚSTRIA PELA EDUCAÇÃO: O PROJETO DA FIESC PARA A ESCOLA PÚBLICA	211
A INFLUÊNCIA NEOLIBERAL NAS POLÍTICAS DE ESTADO DO GOVERNO DO PARANÁ E AS UNIVERSIDADES PÚBLICAS ESTADUAIS (2015-2017)	215
A REDE DE ASSISTÊNCIA TÉCNICA, O ESTADO REGULADOR E AS RELAÇÕES COM OS PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO	219
A REGULAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR POR MEIO DO ENADE	223
A RELAÇÃO PÚBLICO E PRIVADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A ATUAÇÃO DA FUNDAÇÃO MARIA CECÍLIA SOUTO VIDIGAL	227
A TRAJETÓRIA DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE CONCÓRDIA – SC À LUZ DA DEMANDA DE VAGAS	231
ACESSO AO ENSINO SUPERIOR ATRAVÉS DE COTAS: COMO AVANÇAR NA PROMOÇÃO DA PERMANÊNCIA E ÊXITO DOS ESTUDANTES.....	235
AS ESTRATÉGIAS DE LEGITIMAÇÃO DOS DOCUMENTOS DO BANCO MUNDIAL SOBRE A INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM TEMPOS DE CRISE	239
AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E SEU ASPECTO FORMATIVO: ASPECTOS RELEVANTES EM UMA UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA CATARINENSE.....	243
AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONTRAPONTO ENTRE A HOMOGENEIDADE E A DIVERSIDADE	247
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: QUEM SÃO OS SUJEITOS QUE DIRECIONAM A POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA?.....	251
BNCC: O DISCURSO DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	255
CAPACITAR PARA A (IN)SUSTENTABILIDADE: A CONCEPÇÃO EDUCACIONAL DO IICA PARA AS ÁREAS RURAIS.....	259
CATEGORIAS TEMÁTICAS IDENTIFICADAS NAS PRODUÇÕES DO GT-11 – POLÍTICA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR – DA ANPED NO RECORTE TEMPORAL DE 2010 A 2015.....	263
COMPETÊNCIAS DOS CONSELHOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO: MAPEAMENTO A PARTIR DA LEGISLAÇÃO DOS SISTEMAS MUNICIPAIS DE ENSINO DO ESTADO DO PIAUÍ.....	267
COMPETÊNCIAS DOS CONSELHOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO: MAPEAMENTO A PARTIR DA LEGISLAÇÃO DOS SISTEMAS MUNICIPAIS DE ENSINO DO ESTADO DO PIAUÍ.....	271

CONSELHOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO E PARTICIPAÇÃO NA GESTÃO DEMOCRÁTICA: MESORREGIÃO SUDOESTE PIAUIENSE.....	275
CONSTRUÇÃO DO SENTIDO COLETIVO EDUCACIONAL E A BUSCA DA INSERÇÃO SOCIAL DOS AUTOINSUSTENTÁVEIS: UM RELATO VIVENCIADO	279
CONSTRUÇÕES SOCIAIS DE CULTURA E A FORMAÇÃO CURRICULAR.....	283
DESAFIOS DE UMA ESCOLA DEMOCRÁTICA EM UMA SOCIEDADE EXCLUDENTE	287
DESAFIOS IMPOSTOS À DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DO NEOLIBERALISMO.....	291
DISPUTAS PELA CONSTITUIÇÃO DO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO NO BRASIL.....	295
DISPUTAS PELOS RUMOS DA EDUCAÇÃO CATARINENSE: O CONSELHO ESTADUAL DE SANTA CATARINA SOB A PAUTA DA OCDE.....	299
DIVERSIDADE CULTURAL E DIREITO À INCLUSÃO EDUCACIONAL	303
EDUCACIÓN INFANTIL EN CHILE: TENSIONES Y DESAFÍOS	307
ENXUGAMENTO DO CARÁTER PÚBLICO NA GESTÃO: A REVISTA GESTÃO ESCOLAR.....	313
FORMAÇÃO DE PROFESSOR NO PROJETO UNIVERSIDADE PARA TODOS	317
GESTÃO ESCOLAR E INDICADORES EDUCACIONAIS EM ESCOLAS ESTADUAIS DE ABRANGÊNCIA DA 15ª CRE- RS	321
INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: ARTICULADO ENTRE KOSIK E BOURDIEU	325
INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: O PERFIL DA UNOESC	329
INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UMA ANÁLISE DA MOBILIDADE ACADÊMICA E DO STRICTO SENSU NA UNOESC	333
LIDERAZGO PEDAGÓGICO EN LA EDUCACIÓN INFANTIL.....	337
O ENSINO MÉDIO EM DEBATE: ANÁLISE DE PROGRAMAS EDUCACIONAIS	341
O PROGRAMA ESCOLA MELHOR: SOCIEDADE MELHOR COMO UMA ESTRATÉGIA DE PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA GAÚCHA	345
O PROJETO IMPERIALISTA DE PRIVATIZAÇÃO E TERCEIRIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA PELA VIA DAS PARCERIAS	349
OS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA NO CONTEXTO DAS INFLUÊNCIAS DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	353
PARTICIPAÇÃO E ACCOUNTABILITY: RECONFIGURAÇÕES NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NEOLIBERAIS.....	357
PENSAR A UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA NO CONTEMPORÂNEO: ELEMENTOS PARA UMA REFLEXÃO NECESSÁRIA.....	361
PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2001-2010) E PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2014- 2024): A EDUCAÇÃO SUPERIOR EM FOCO.....	365

POLÍTICAS DE ACCOUNTABILITY NA EDUCAÇÃO: REPERCUSSÕES NO MUNICÍPIO DE PALMAS/TO	369
POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PESQUISADORES: MAPEAMENTO DOS EGRESSOS DO MESTRADO ACADÊMICO DE EDUCAÇÃO DA UNOESC (2002-2017)	373
POLÍTICAS EDUCACIONAIS E DESIGUALDADE SOCIAL NO BRASIL: DESAFIOS NA GARANTIA DE DIREITO À EDUCAÇÃO	377
PRÁTICAS DEMOCRÁTICAS DE GESTÃO EXPRESSAS NOS CONTEÚDOS DOS PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO.....	381
PRODUÇÃO ACADÊMICO-CIENTÍFICA SOBRE A PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA	385
PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL.....	389
PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: INTERMEDIações POSSÍVEIS ENTRE DEMOCRACIA E GESTÃO ESCOLAR.....	393
REDES POLÍTICAS E O CONSELHO DE GOVERNANÇA DO MOVIMENTO TODOS PELA EDUCAÇÃO	397
RELAÇÃO PÚBLICO-PRIVADO NA EDUCAÇÃO	401
RELAÇÕES ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO: O MERCADO COMO ORIENTADOR DA POLÍTICA DE ENSINO MÉDIO NO BRASIL	405
TECNICISMO DOS ANOS DE 1970: UM PARALELO DOS SEUS DETERMINANTES POLÍTICOS E SOCIAIS NA EDUCAÇÃO DA ATUALIDADE	409
TENSÕES E RESISTÊNCIAS DA INSERÇÃO DE REFERENCIAIS ÉTICO-HUMANISTAS NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO.....	413

EIXO TEMÁTICO FILOSOFIA E EDUCAÇÃO

A DIMENSÃO ÉTICA DA PRÁTICA DEMOCRÁTICA DO PROFESSOR SEGUNDO PAULO FREIRE	419
A EXPERIÊNCIA FORMATIVA E O “USO DO CORPO” EM GIORGIO AGAMBEN	423
ATÉ QUE PONTO A PRÁTICA DOCENTE PODE SER CONSIDERADA JUSTA OU AJUSTADA?	427
COMO DIALOGAR COM O MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO: UMA PROPOSTA DE COMPREENSÃO	431
CONSIDERAÇÕES SOBRE O PENSAMENTO ÉTICO DE PAULO FREIRE: POR UMA ÉTICA UNIVERSAL DO SER HUMANO	435
CULTURA E APROPRIAÇÃO PATRIARCAL: DESAFIOS AO DESENVOLVIMENTO DA DEMOCRACIA.....	439
DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO: A POSSIBILIDADE DE DESENVOLVIMENTO PARA INTEGRAÇÃO SOCIAL.....	443
DO BIOPORDER EM LEVINAS	447
DO REPRESENTACIONISMO PARA CONCEPÇÕES DINÂMICAS.....	451
FORMAR PARA A VIDA: A ÉTICA COMO PRESSUPOSTO FILOSÓFICO E PEDAGÓGICO NA FILOSOFIA ANTIGA.....	455

O DIZER DEUS PATRIARCAL: DESAFIO À MULTIPLICIDADE DE FORMAS DE DIZÊ-LO NO INTERIOR DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS	459
O ENSINO DE FILOSOFIA E O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA NO PENSAMENTO, UMA PROPOSTA KANTIANA	463
O RISO COMO FORÇA FORMATIVA PARA A LIBERDADE	467
POLÍTICA E LINGUAGEM: ENFRENTANDO O GREGARISMO	471
POR UMA MATEMÁTICA DA COMPLEXIDADE: QUALITATIVA.....	475

EIXO TEMÁTICO FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE

A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO CONSTITUINTE DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DO ENSINO FUNDAMENTAL	481
A FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: DAS REFORMAS CURRICULARES A APRENDIZAGEM DOCENTE	485
A FORMAÇÃO DOCENTE NAS DISCIPLINAS A DISTÂNCIA EM CURSOS DE GRADUAÇÃO PRESENCIAIS DE UMA IES PRIVADA.....	489
A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE INGLÊS PARA FINS ESPECÍFICOS E SUA RELAÇÃO COM A QUALIDADE SOCIAL DO ENSINO.....	493
A IMPORTÂNCIA DA PESQUISA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR EM PROJETO DE BOLSAS DE ESTUDOS PIBIDIANOS	497
A PROVA FLORIPA E SEUS ELEMENTOS PEDAGÓGICOS PARA A FORMAÇÃO DE UM PROFESSOR DE NOVO TIPO.....	501
A RELAÇÃO ENTRE A FAMÍLIA E ESCOLA NA VISÃO DE EGRESSOS DE UM CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA QUE ABANDONARAM A DOCÊNCIA.....	505
ABORDAGEM DE GÊNERO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES (AS) DA EDUCAÇÃO INFANTIL	509
COMPREENSÕES DOS PROFESSORES DE LIBRAS: FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO DE ALUNOS SURDOS	513
CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CHAPECÓ	517
CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL DE PEDAGOGOS.....	521
ENFOQUES EMERGENTES NA PESQUISA SOBRE FORMAÇÃO E TRABALHO DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA: BALANÇO DE TESES (2006-2016).....	525
FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE NO CIRCUITO DA VALORIZAÇÃO DO VALOR.....	529
FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO DE PEDAGOGIA: O PLANEJAMENTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM QUESTÃO	533

FORMAÇÃO DOCENTE COM VISTAS AO PROFESSOR ALFABETIZADOR: TECENDO ALGUMAS COMPREENSÕES.....	537
FORMAÇÃO DOCENTE: DISCUTINDO PRÁTICAS QUE FAVORECEM A (RE) CONSTRUÇÃO DO SABER A PARTIR DA PERSPECTIVA DA COMPLEXIDADE	541
FORMAÇÃO DOCENTE E EDUCOMUNICAÇÃO: DESAFIOS PARA A APROPRIAÇÃO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS EM PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	545
FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO: PROTAGONISMO INTELECTUAL, CRÍTICO E REFLEXIVO.....	549
FORMAÇÃO EM FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO: EXPERIÊNCIAS DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL ..	553
IDENTIDADE DO CURSO DE PEDAGOGIA PÓS DCNS – 2006: QUEM SÃO OS ESTUDANTES E QUEM SERÃO OS PROFISSIONAIS?	557
IDENTIDADES DOCENTES: REFLEXÕES SOBRE TRAJETÓRIAS INDIVIDUAIS E FORMAÇÃO CONTINUADA.....	561
O ARDIL NO PREPARO DOCENTE SOB A FORMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA.....	565
O GESTOR COMO FORMADOR DE PROFESSORES EM CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA	569
O LETRAMENTO NA VOZ DOS ACADÊMICOS DE PEDAGOGIA	573
O LÚDICO EM SALA DE AULA NA FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL DOS BOLSISTAS PIBIDIANOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNESPAR/ UV	577
O PROFESSOR-INSTRUTOR “TAREFA POR TEMPO CERTO” NO ENSINO SUPERIOR MILITAR DA MARINHA: SABERES E FORMAÇÃO DOCENTE	581
O SABER ESCOLAR E A FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	585
OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE	589
PERFIL SOCIOECONÔMICO DE BOLSISTAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA EM GEOGRAFIA NA UFFS	593
TEMPOS E ESPAÇOS DE FORMAÇÃO DOCENTE E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA: BALANÇO E PERSPECTIVAS	598
TESSITURAS EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES: REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	602
TRABALHO E EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE.....	605
UMA PROPOSTA DE MÉTODO NA INVESTIGAÇÃO EVASÃO DISCENTE EM CURSO PRÉ-UNIVERSITÁRIO POPULAR.....	609

EIXO TEMÁTICO PROCESSO EDUCATIVOS

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NACIONAL A PARTIR DOS CURRÍCULOS ESCOLARES	613
A EDUCAÇÃO INTEGRAL E O CAPITAL HUMANO	616
A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO ENSINO FUNDAMENTAL DO 6º AO 9º ANO.....	619

A SUPERAÇÃO DAS DICOTOMIAS EXISTENTES ENTRE ENSINO/PESQUISA E TEORIA/PRÁTICA ..	623
ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO EN EL AULA DE EDUCACIÓN DE PÁRVULOS	627
APRENDENDO E SE DIVERTINDO: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO ATRAVÉS DA GAMIFICAÇÃO NAS AULAS DE APOIO DE MATEMÁTICA.....	631
AS NOVAS DEMANDAS DO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE BALNEÁRIO CAMBORIÚ	635
ATUAÇÃO DO PEDAGOGO EM ESPAÇO NÃO ESCOLA: A LUDICIDADE COMO INSTRUMENTO CONSTRUTOR DO CONHECIMENTO E CIDADANIA	639
CINEMATOGRAFIA, INTERDISCIPLINARIDADE E FORMAÇÃO HUMANA: UMA ANÁLISE DO FILME COM MÉRITO.....	643
DAS PRÁTICAS DIDÁTICAS A PARTIR DO SISTEMA DE APOSTILAMENTO.....	647
DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO ALGÉBRICO NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM FOCO	651
EDUCAÇÃO INFANTIL CONSIDERANDO OS ESPAÇOS EXTERNOS	657
EDUCAÇÃO MUSICAL: A MÚSICA COMO PRÁTICA SOCIAL EM ESPAÇOS NÃO FORMAIS DE EDUCAÇÃO.....	661
ESPAÇOS E TEMPOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	665
FORMAÇÃO POR COMPETÊNCIAS COMO PRINCÍPIO DE ORGANIZAÇÃO CURRICULAR: “EFEITOS COLATERAIS” PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	669
HUMANIZAÇÃO: EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS EM COEVOLUÇÃO	673
IDENTIFICAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES ATUANTES NA EDUCAÇÃO PRESENCIAL E/OU A DISTÂNCIA (EAD).....	677
INDICAÇÕES CURRICULARES DO ÚLTIMO ANO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A TRANSIÇÃO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL.....	681
INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL E PORTUGAL: CONTEXTOS FACILITADORES	685
INTERDISCIPLINARIDADE: ENTRELACANDO O CONHECIMENTO	689
LER NA ESCOLA: IMAGENS E CONTEMPORANEIDADE	695
LIDERAZGO PEDAGÓGICO: ¿QUÉ NOS DICEN DIRECTORAS DE CENTROS INFANTILES SOBRE LAS DIFICULTADES PARA SU EJERCICIO?.....	699
MEMÓRIAS DE PROFESSORES SOBRE OS PROCESSOS EDUCATIVOS NAS ESCOLAS MULTISSERIADAS DO MUNICÍPIO DE CONCÓRDIA	703
O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA ALÉM DAS DATAS COMEMORATIVAS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES	707
O ENSINO E A APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	711
O GIBI NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL	715
O PAPEL DA GLOBALIZAÇÃO NO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA	719

O PAPEL DO TRABALHO EM GRUPO NA FORMAÇÃO DA AUTONOMIA DO PENSAMENTO: UMA ABORDAGEM PIAGETIANA.....	723
O PORTFÓLIO DIGITAL COMO ESTRATÉGIA DE AVALIAÇÃO.....	727
O REPOSITÓRIO DE CONTEÚDO DIGITAL COMO UMA IMPORTANTE FERRAMENTA PARA AS PESQUISAS DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA.....	731
O TRABALHO PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL FACE AOS PROCESSOS DE RESISTÊNCIA À CONCEPÇÃO HEGEMÔNICA DE ESCOLA	735
O USO DA AVALIAÇÃO POR PORTFÓLIO NO ENSINO SUPERIOR MILITAR: UMA EXPERIÊNCIA ..	739
OS ESPAÇOS/AMBIENTES E A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES A PARTIR DAS ABORDAGENS DE FREINET	743
PRÁTICAS PARA DESENVOLVER/ESTIMULAR A EMPATIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: É POSSÍVEL?.....	747
PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO NOS LIMIARES DA EDUCAÇÃO RIBEIRINHA MARAJOARA: UM OLHAR ANTROPOLÓGICO-FILOSÓFICO.....	751
PROPOSIÇÕES DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL.....	755
RÁDIO ESCOLA E O USO DO LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL I: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA.....	759
RÁDIO ESCOLA E O USO DO LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL I: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA.....	763
REORIENTAÇÕES GERENCIALISTAS DO TRABALHO DOCENTE NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE NA GESTÃO 2017-2020	767
SITUANDO A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA....	771
SUCESSO E INSUCESSO DE ESTUDANTES NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES DE ANOS INICIAIS DA ESCOLA PÚBLICA.....	775
TECNOLOGIAS DIGITAIS IMPLICAÇÕES NAS APRENDIZAGENS	779
TESSITURA DO CONCEITO DE AUTONOMIA EM FREIRE	783
TRILHAS ECOLÓGICAS: CONTEXTO PARA EDUCAÇÃO AMBIENTAL E PRESERVAÇÃO DO MEIO AMBIENTE	787
VALORES DEMOCRÁTICOS NA ESCOLA PÚBLICA: SOBRE CONSTRUÇÕES NO ESPAÇO DA SALA DE AULA	791
VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS DA DIVISÃO DISTRITAL ZONAL OESTE CONSTRUÍDAS JUNTO ÀS UNIDADES DE ENSINO	795

APRESENTAÇÃO

A democracia não é um tema novo. Práticas e ferramentas democráticas foram inventadas, reinventadas e disseminadas em diferentes momentos e lugares na história da humanidade. Porém, é certo que, desde a Grécia Antiga, a luta democrática sempre envolveu discussões entre desiguais.

Consoante afirma Benevides (1996, p. 225), a concepção moderna de democracia comporta princípios fundados “[...] na soberania popular e no respeito integral aos direitos humanos”. Coloca, como grandes desafios para uma vida democrática, a educação política e a formação cidadã. Desse ponto de vista, educação e democracia constituem um todo indissociável.

A educação, como ato político, deve capacitar as pessoas para a solução dos problemas sociais por meio de relações democráticas e humanizadoras. A democracia, construção histórico-social, demanda conhecimento da coisa pública e participação na vida social, donde a indissociabilidade entre ambas. Mas quais arranjos e quais práticas são necessários para um país ser democraticamente governado? Como se apresentam as condições de fortalecimento de instituições democráticas dos países, em geral, tendo em conta o atual contexto político-social, de necessidade de enfrentamento de crises econômicas com consequências nas políticas sociais, nos valores morais, éticos e de convivência coletiva? Quais impasses e desafios demarcam o desenvolvimento de uma cultura política democrática que contribua para a formação de cidadãos igualmente democráticos? Qual o lado sombrio das democracias contemporâneas, seus riscos, dilemas e contradições? Esses são alguns questionamentos que sintetizam e orientam o debate do VI Colóquio Internacional de Educação da Unesco que tem como tema “Democracia em tempo de crises”.

Esses são alguns questionamentos que sintetizam e orientam o debate do VI Colóquio Internacional de Educação da Unesco que tem como tema “Democracia em tempo de crises”. O evento tem por finalidade ampliar as possibilidades de diálogo e reflexão entre estudantes de graduação e pós-graduação, docentes da educação básica e da educação superior e pesquisadores da área da educação e afins sobre a necessária indissociabilidade entre educação e democracia e os enfrentamentos necessários para que a educação se constitua, efetivamente, em um direito público e subjetivo de todo cidadão.

EIXOS TEMÁTICOS

Educação e Trabalho: Transformações do mundo do trabalho. Educação não formal e informal em diferentes formas e contextos. Educação popular e movimentos sociais. Educação de jovens e adultos. Educação permanente e trabalho. Educação integral e escola. Trabalho e formação profissional. Educação social e políticas sociais. Educação ao longo da vida.

Educação e Cidadania: Educação e emancipação humana. Direitos sociais e direitos humanos. Democracia direta e democracia representativa. Políticas públicas e processos participativos. Políticas sociais e práticas conselhistas. Movimentos sociais e diversidade. Redes sociais e ativismo político.

Estado e Políticas Educacionais: Estado e a produção das políticas sociais. Política educacional e projetos de sociedade. Modelos de desenvolvimento e políticas educacionais. Atuação de organismos internacionais e reformas da educação na atualidade. Regulação do Estado e avaliação da educação. Direito à educação e condições de acesso e permanência. Financiamento e programas educacionais. Relações público-privado na oferta da educação.

Filosofia e Educação: Fundamentos éticos da Educação. A dimensão estética da Educação. Linguagem e Educação. Processos filosófico-formativos. Filosofia como vertente humanizadora.

Formação e Trabalho Docente: Formação inicial e continuada de professores. Políticas de formação e profissionalização de professores. Iniciação à docência. Identidade docente. Trabalho docente.

Processos Educativos: Estudos de diferentes tempos e espaços educativos, níveis de escolarização e modalidades de educação com ênfase nos processos educativos. Processos de ensino e de aprendizagem. Avaliação da aprendizagem. Currículo e práticas pedagógicas. Relação teoria e prática educativa.

**EIXO TEMÁTICO
EDUCAÇÃO E TRABALHO**

A COMPREENSÃO DE LETRAMENTO DOS ALFABETIZADORES DE JOVENS E ADULTOS

TROMM, Maria Isabel
Universidade da Região de Joinville (Univille)
mariaisabeltromm@gmail.com

KOERNER, Rosana Mara
Universidade da Região de Joinville (Univille)
rosanamarakoerner@hotmail.com

Resumo: O estudo que aqui se apresenta teve como objetivo verificar a compreensão de letramento dos alfabetizadores de jovens e adultos da rede municipal de ensino de uma cidade no norte catarinense. Sendo a abordagem qualitativa, o questionário foi o instrumento de geração de dados. Os dados foram analisados de acordo com o que preconiza a Análise de Conteúdo (FRANCO, 2012). Soares (2003), Kleiman (2005) e Tardif (2014) fundamentam a pesquisa. Verificam-se ideias diversas sobre o letramento, contextualizadas com a vivência dos alunos da EJA na sociedade letrada.
Palavras-chave: Educação de jovens e adultos. Alfabetização. Letramento. Professor alfabetizador.

1 INTRODUÇÃO

A temática aqui apresentada está voltada para o letramento no contexto da alfabetização de jovens e adultos da rede municipal de ensino de uma cidade situada ao norte de Santa Catarina. Teve-se como objetivo neste estudo verificar a compreensão de letramento dos professores alfabetizadores da EJA. A questão norteadora do presente estudo delinea-se assim: “Na voz dos professores da EJA, qual a compreensão que têm acerca do que seja letramento?” A partir dos dados gerados com a questão: “O que você entende por Letramento?” de um questionário aplicado a 12 professores da EJA, foram buscadas as respostas para tal indagação. Soares (2003), Mortatti (2004), Kleiman (2005) e Tardif (2014) compõem o aporte teórico.

1.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Trata-se de um estudo qualitativo, uma vez que se pretende verificar o que os professores alfabetizadores da Educação de Jovens e Adultos compreendem sobre o letramento. De acordo com Gatti e André (2010, p. 30), as pesquisas chamadas de qualitativas: “[...] vieram a se constituir em uma modalidade investigativa que se consolidou para responder ao desafio da compreensão dos aspectos formadores/formantes do humano, de suas relações e construções culturais, em suas dimensões grupais, comunitárias ou pessoais.”

O instrumento para a geração dos dados foi o questionário, do qual foi selecionada (para este texto) uma pergunta (aberta) referente à compreensão sobre letramento, aplicados a doze professores alfabetizadores de jovens e adultos, dos quais dez responderam e devolveram o questionário.

Para este artigo preconiza-se então a análise de conteúdo, tornando as compreensões contextualizadas em seus espaços de atuação e tempo de formação (FRANCO, 2012), sendo que os alfabetizadores possuem tempo de atuação diferenciada e, assim, supostamente, adquiriram novos saberes em seu trabalho ou em formações continuadas: “[...] a contextualização deve ser considerada como um dos principais requisitos, e mesmo ‘o pano de fundo’, no sentido de garantir a relevância dos resultados.” (FRANCO, 2012, p. 31).

Ao relatar as compreensões dos professores alfabetizadores da EJA, utiliza-se a letra “P”, significando professores, acrescido do número indicativo da ordem em que as respostas foram recebidas, exemplo: “P7”, “P10”.

2 O LETRAMENTO E A ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Até a década de 80, no Brasil, o termo essencialmente utilizado para denominar a fase de aprendizagem das habilidades de ler e de escrever era alfabetização. Assim, por muitas vezes era necessário explicar que este termo não estava somente explicando a aquisição da técnica de escrita e leitura, mas também o processo de formação de um cidadão leitor e escritor (MORTATTI, 2014).

A introdução do termo letramento amplia a percepção individual da leitura e da escrita para o aspecto social, sendo que letramento é uma tradução de *literacy*, do inglês, que significa:

[...] o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que esteja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la. (SOARES, 2003, p. 17).

De acordo com os conceitos apresentados pela autora, entende-se o letramento como a utilização social da escrita, seja ela valorizada ou não, distanciando o entendimento do termo como uma consequência da alfabetização. Assim, compreende-se que os jovens e adultos analfabetos também podem ser consideradas pessoas letradas:

É possível ser não escolarizado e analfabeto, mas participar de práticas de letramento, sendo, assim, letrado de uma certa maneira. O termo *letramento* busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrando contextos sociais diversos, numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural. (ROJO, 2009, p. 11).

Pelo caráter social que está embutido na concepção de letramento, é inegável que ele se configura como uma temática urgente e absolutamente necessária na formação e na prática pedagógica dos professores da Educação de Jovens e Adultos.

É necessário perceber que no ambiente da EJA encontram-se pessoas que possuem suas próprias estratégias para conviver na sociedade letrada. Em decorrência disto, é dever do professor valorizar estes conhecimentos e contextualizá-los nos momentos de ensino, pois muitas vezes a sociedade discrimina o saber dos analfabetos. Os professores alfabetizadores possuem fundamental influência como mediadores de aprendizados significativos que contribuem com as necessidades coletivas e individuais dos jovens e adultos que já são marcados pelo fracasso escolar.

Por isso, a temática do letramento também é basilar para a prática pedagógica dos alfabetizadores que se encontram plenamente envolvidos com a tarefa de possibilitar o acesso à tecnologia da escrita a pessoas que dela se encontravam afastadas por diferentes motivos. Neste contexto, acredita-se que o conceito de letramento apresentado é confirmado com os saberes experienciais¹ dos alfabetizadores, que são saberes específicos, desenvolvidos pelos professores baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio:

A **experiência** provoca, assim, um efeito de retomada crítica dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional. Ela filtra e seleciona os outros saberes, permitindo assim aos professores reverem seus saberes, julgá-los e avaliá-los e, portanto, objetivar um saber formado de todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação constituído pela prática cotidiana. (TARDIF, 2014, p. 53, grifo nosso).

Na prática pedagógica cotidiana da EJA o professor poderá aprofundar o saber acadêmico de sua formação, por meio da interação constante com os alunos e seus conhecimentos. Compreender o letramento e relacioná-lo com a experiência docente parece ser um saber fundamental que deve ser conservado, transformado e atualizado.

2.1 AS COMPREENSÕES DE LETRAMENTO

Todos os dados gerados foram obtidos por meio da resposta à pergunta do questionário: “O que você compreende por letramento?”.

Das respostas geradas pelos dez professores alfabetizadores de jovens e adultos, apenas dois descreveram o letramento como a interpretação e compreensão do texto, conceito já reinterpretado agora para o aspecto social: “Letramento é o resultado da compreensão e interpretação do que se lê.” (P2). “É compreender o que está lendo e fazer ligações temporais.” (P5) (informações verbais).

Os demais professores, totalizando oito, por mais que em determinadas expressões cite também o processo de alfabetização para descrever o letramento, ressaltam a vivência no contexto social. É possível, por exemplo, estabelecer relação da compreensão de um alfabetizador com o poema “O que é Letramento” de Kate M. Chong (1996), citado por Soares (2003), pois o letramento é apresentado para além da alfabetização, como o estado de quem se envolve nas práticas cotidianas de forma prazerosa e se utiliza da leitura e da escrita para vivenciar o mundo. Assim relata o alfabetizador:

¹ Os saberes da formação profissional são apresentados por Tardif (2014) e classificam-se em: disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais.

Contextualiza o mundo através do processo da alfabetização para que o indivíduo se perceba parte significativa desse contexto todo e se localize no mundo participando dele – das pequenas às grandes coisas da vida – o letramento nos propicia este entendimento, leitura e participação de mundo. (P1) (informação verbal).

Por meio das análises, percebe-se a compreensão dos professores sobre a relação que existe entre a alfabetização e o letramento, sempre contextualizando o letramento no dia a dia dos alunos:

Letramento tem relação com o uso social da escrita. São práticas que as pessoas continuarão utilizando quanto ao uso da escrita e leitura. (P4).

É conhecer o código a ponto de decodificar e codificar. Linguagem falada por meio de sinais, escrita dentro de um contexto social. (P3) (informações verbais).

A partir destas compreensões relatadas pelos professores, recordamos os estudos de Mortatti (2004, p. 112): “[...] Não se deve entender a mera substituição de ‘alfabetização’ por ‘letramento’, nem a alfabetização como pré-requisito para o letramento, equívocos por vezes observados.” Assim, não se pode considerar o letramento como um método de alfabetização, mas sim a vivência em situações que se utilizam da escrita ou leitura socialmente.

Na fala dos professores, também é notável a fundamentação em estudos do letramento, como já citado o conceito de Soares (2003). Um professor alfabetizador citou, inclusive, os gêneros textuais diferenciados, dando indícios de que reconhece a necessidade de trabalhar com as práticas sociais da escrita formatadas nos diferentes gêneros. Pode-se afirmar que este tangencia, então, o conceito de letramento definido como a utilização da escrita e leitura socialmente: “É se apropriar do sistema de leitura e escrita, tendo como princípio a sua realidade, utilizando gêneros textuais pertencentes ao seu dia a dia, que faça significado ao aluno.” (P6) (informação verbal).

Este olhar diferenciado é apontado por Kleiman (2005, p. 47) como: “[...] a ampliação do universo textual, que significa, concretamente, a inclusão de novos gêneros, de novas práticas sociais de instituições que, até pouco tempo, não tinham chegado aos bancos escolares.”

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível compreender o espaço de alfabetização de jovens e adultos como um ambiente letrado, pois percebemos nas respostas dos professores o quanto o cotidiano e as experiências, que possivelmente são compartilhadas, refletem no conceito sobre o letramento, assim como, principalmente, as contribuições de Magda Soares. Com as compreensões dos professores descritas neste artigo, espera-se voltar a atenção para a formação aprofundada nos estudos do Letramento, uma vez que este é de fundamental importância na prática pedagógica.

As diferenças nas compreensões de letramento demonstram que há um processo de definição do termo, o que possibilita a diversidade dos pensamentos sobre sua abrangência: “Pode-se concluir, então, que há diferentes conceitos de letramento, conceitos que variam segundo as necessidades e condições sociais específicas de determinado momento histórico e de determinado estágio de desenvolvimento.” (SOARES, 2003, p.80).

O letramento deve continuar sendo alvo de estudo com aprofundamento teórico, assim como vários outros aspectos que interferem na educação. As pesquisas e novas definições abordadas precisam chegar aos professores que atuam em sala de aula, tanto na alfabetização como nas demais disciplinas da educação voltada aos jovens e adultos, sendo que estes possuem amplo conhecimento pela vivência na sociedade letrada.

REFERÊNCIAS

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2012.

GATTI, Bernadete; ANDRÉ, Marli E.D.A. A Relevância dos Métodos de Pesquisa Qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, Vivian; PFAFF, Nicolle. **Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação**. Petrópolis: Vozes, 2010.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso “ensinar” o letramento**. São Paulo: Rever. 2005.

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

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. 6. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

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

A CONCEPÇÃO EDUCACIONAL DA FEDERAÇÃO DAS INDÚSTRIAS DO ESTADO DE SANTA CATARINA (FIESC)

TEIXEIRA, Rodrigo Kaufmann
Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc)
rodrigokauf@gmail.com

SILVA, Mariléia Maria da
Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc)
marileiamaria@hotmail.com
Financiamento: Capes

Resumo: O presente estudo tem como objetivo analisar a concepção de formação humana da Federação das Indústrias do Estado de Santa Catarina (FIESC). Referenciado pelo materialismo histórico dialético, a pesquisa é do tipo documental, sendo composta pelas edições da revista Indústria & Competitividade. Constatou-se que a FIESC apresenta formulações educacionais que seguem a lógica do sistema capitalista, a partir de uma concepção economicista de educação visando aumentar a produtividade, bem como conformar os indivíduos às novas necessidades do capital.

Palavras-chave: Formação humana. FIESC. Revista Indústria & Competitividade.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta os resultados parciais de uma pesquisa, em nível de mestrado. O tema se refere ao pensamento educacional da Federação das Indústrias do Estado de Santa Catarina (FIESC). Nosso objetivo é analisar a concepção educacional da FIESC expressa na revista Indústria & Competitividade. Essa pesquisa faz parte de um projeto maior ancorado em um grupo de pesquisa da qual fazem parte os autores. Referenciado pelo materialismo histórico dialético, a pesquisa é do tipo documental (MARCONI; LAKATOS, 2008) e compõe o nosso escopo de análise as edições impressas da revista Indústria & Competitividade, compreendendo o período entre 2013 e 2018.

Levamos em consideração, neste estudo, que as formulações educacionais da FIESC repercutem na formação humana da classe trabalhadora, pois suas proposições já estão materializadas no território catarinense, seja pela oferta de educação básica, profissional e superior a partir de suas entidades ligadas à educação, ou mesmo pela elaboração de campanhas que buscam influenciar no aumento da escolaridade dos trabalhadores e na “melhora” da qualidade de ensino.

2 A FIESC E A EDUCAÇÃO

A FIESC é um órgão de representação dos empresários industriais de Santa Catarina, que por sua vez é filiada à Confederação Nacional da Indústria (CNI). A FIESC teve origem em 1950 com o objetivo de representar os interesses dos empresários industriais catarinenses para além das instâncias sindicais patronais. Tais interesses orbitavam em torno de melhores condições de infraestrutura para o desenvolvimento econômico e social do estado de Santa Catarina (FEDERAÇÃO DAS INDÚSTRIAS DO ESTADO DE SANTA CATARINA, 2015). No que diz respeito ao âmbito educacional, logo no início de sua constituição, a FIESC buscou a criação de entidades educacionais procurando formar mão de obra para a indústria, assim como fez a CNI na esfera nacional.

A FIESC criou as entidades regionalizadas do Serviço Social da Indústria (SESI), do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e do Instituto Eivaldo Lodi¹ (IEL). Surgida em 1951, o SESI/SC alega promover ações em saúde, assim como contribuir “para a melhoria da escolaridade e o desenvolvimento de trabalhadores e lideranças para a indústria catarinense.” (FEDERAÇÃO DAS INDÚSTRIAS DO ESTADO DE SANTA CATARINA, 2017, p. 9). O SENAI/SC foi criada em 1954 com o propósito de atuar na educação profissional. O IEL/SC teve origem em 1969 e atua na “articulação entre o setor produtivo, as agências de fomento e as instituições de ensino e pesquisa.” (FEDERAÇÃO DAS INDÚSTRIAS DO ESTADO DE SANTA CATARINA, 2017, p. 9).

A criação dessas entidades foi a maneira de mostrar como a FIESC tem se preocupado com a questão da educação, porém, evidentemente ligada aos interesses da indústria. Atualmente, esta preocupação vem se mantendo e assumindo novos contornos. Em 2012, ela lançou o “Movimento A Indústria pela Educação”, que nas palavras da FIESC busca “elevar a escolaridade básica e a qualificação profissional dos trabalhadores e contribuir para a melhoria

¹ Eivaldo Lodi foi o primeiro presidente da CNI.

da qualidade da educação catarinense.” (FEDERAÇÃO DAS INDÚSTRIAS DO ESTADO DE SANTA CATARINA, 2016, p. 58). Em 2016, com a adesão de outras federações empresariais catarinenses, de entidades da sociedade civil e do Estado, esta iniciativa passou a ser denominada de “Movimento Santa Catarina pela Educação”.

Em maio de 2013, a FIESC lançou a revista Indústria & Competitividade com o argumento de que seria preciso dialogar com a sociedade. Sua publicação é feita quadrimestralmente, tanto por meio impresso, como também em versão digital. Até o presente momento foram publicadas 15 edições. O atual presidente da FIESC, Glauco José Côrte, revela os motivos da criação da revista: “Não é nosso intuito usar o veículo para expor, prioritariamente, realizações do Sistema FIESC e seus dirigentes, mas sim do setor que ele representa.” (FEDERAÇÃO DAS INDÚSTRIAS DO ESTADO DE SANTA CATARINA, 2013, p. 3). A revista não trata exclusivamente sobre a educação, ela discute outros temas que impactam no setor produtivo, como gestão, pessoas, logística, entre outros.

3 AS FORMULAÇÕES EDUCACIONAS PRESENTES NA REVISTA INDÚSTRIA & COMPETITIVIDADE

Ao fazermos o levantamento de nosso *corpus* documental, nos deparamos com temas diversificados em relação à educação, que precisam ser analisados com maior profundidade. Nesse sentido, diante do atual estágio de nossa investigação, optamos por apenas identifica-los a fim de apresentarmos um panorama do pensamento educacional da FIESC expresso nas edições.

Na primeira edição da revista Indústria & Competitividade, identificamos no índice o seguinte argumento: “A produtividade da indústria e o crescimento do país dependem de maior qualidade da educação. Conheça as ações do sistema FIESC e como as empresas superam os problemas.” (FEDERAÇÃO DAS INDÚSTRIAS DO ESTADO DE SANTA CATARINA, 2013, p. 15). Percebemos que esta concepção de educação propalada pela FIESC está ligada com a teoria do capital humano.

A concepção de educação como capital humano é uma abordagem da teoria do capital humano, muito difundida no início da década de 1960. Essa teoria demonstra o valor econômico da educação e a entende como algo decisivo no desenvolvimento da economia e da sociedade. Ela defende a ideia de que investir em pessoas, em uma força de trabalho mais competitiva, oportuniza a melhoria das condições de trabalho e o aumento da produtividade, de forma a capacitar as pessoas a produzirem bem-estar para si próprias e para suas famílias. (MOTTA, 2012, p. 270).

O discurso da FIESC alega que a educação é capaz de garantir maior produtividade tornando a economia mais competitiva, ao mesmo tempo em que traria benefícios aos indivíduos a partir de uma melhor posição no mercado de trabalho. Ou seja, apontam a educação a partir de uma perspectiva economicista.

A segunda edição não apresentou em seu sumário uma indicação de que trataria da educação, no entanto, verificamos que ela é abordada indiretamente em outras seções da revista. A matéria veiculada traz uma preocupação de empresários da região do Vale do Itajaí em relação à necessidade de se investir na qualificação dos profissionais para garantir competitividade.

A divulgação das ações e parcerias do então “Movimento A Indústria pela Educação” constitui a temática educacional da terceira edição da revista. Entendemos que as parcerias público-privadas são o que estão por trás disso. Motta (2016, p. 324) nos diz que estas parcerias visam interceder na classe trabalhadora a partir de dois movimentos: “qualificando a força de trabalho em potencial e educando para se adaptar às incertezas do mundo do trabalho mundializado.” Ou seja, procuram imprimir a lógica das relações sociais do modo de produção capitalista.

Assim como na segunda edição da revista, a quarta também não possui em seu sumário uma indicação a respeito do tema educação, porém, ela aparece sob a forma de entrevista. A conversa foi com Mozart Neves Ramos, importante figura no cenário educacional brasileiro a partir de sua inserção no Instituto Ayrton Senna como diretor de articulação e inovação e também no movimento Todos pela Educação. Ao ser questionado sobre a agenda educacional brasileira, Ramos apontou para a necessidade de fazer uma reforma no ensino médio com vistas a articula-lo com a educação profissional e tecnológica, proposta que foi aprovada com a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.

Já na quinta edição da revista, o tema educacional aparece explícito no sumário da seguinte forma: “Campanha Pais pela Educação estimula trabalhadores a acompanhar e apoiar a vida escolar dos filhos, o que se reflete nos resultados do ensino.” (FEDERAÇÃO DAS INDÚSTRIAS DO ESTADO DE SANTA CATARINA, 2014, p. 4). Tal campanha é uma das iniciativas lançadas em 2014 pela FIESC a partir do então “Movimento A Indústria pela Educação.”

Na sexta edição, encontramos uma matéria sobre a expansão do ensino técnico do SENAI/SC a partir de salas de aulas montadas em caminhões. E na sétima edição, publicada no mesmo ano, o foco foi nas experiências relatadas por jovens integrantes da iniciativa “Embaixadores da Educação de Santa Catarina” (mais uma iniciativa do então “Movimento A Indústria pela Educação”).

A edição de número oito da revista Indústria & Competitividade traz novamente a questão do aumento da produtividade a partir da qualificação profissional, especificamente o ensino técnico. Na nona edição, a FIESC apresenta seu projeto de voluntariado junto às escolas da rede pública catarinense. Tomaz e Martins (2009, p. 10) investigaram o projeto de voluntariado da Federação das Indústrias do Estado de Minas Gerais (FIEMG) e constataram que “o voluntário seja um organizador e difusor da nova cultura cívica no local de trabalho e na comunidade em que vive, fortalecendo os laços entre capital e trabalho e conferindo à empresa alguns diferenciais na concorrência do mercado competitivo”. Entendemos que há uma confluência entre os projetos da FIESC e da FIEMG, por este motivo, mais uma vez é possível verificar a lógica do capital nas proposições educacionais da Federação catarinense.

Em sua 10ª edição, a revista ressalta sua articulação com as demais federações do empresariado catarinense (comércio, agricultura e transportes). E na 11ª edição a FIESC volta a abordar a questão da educação (e saúde) como fatores de produtividade, mas dessa vez deixando mais explícito a teoria do capital humano.

Em 2017, o conteúdo educacional da 12ª edição discorre sobre a carreira docente, apresentando um programa de capacitação aos professores da rede pública estadual e municipal de Chapecó. Ainda no mesmo ano é lançada a 13ª edição, que aborda as competências socioemocionais como sendo cada vez mais demandadas pelo mercado de trabalho. Em relação a esta concepção educacional, SMOLKA et al (2015) relatam que devido às controvérsias referentes aos fundamentos epistemológicos de se avaliar tais competências, esta proposição defendida pela FIESC apresenta diversos problemas, sendo assim, problemático aplicá-los nas escolas e nas empresas.

Na 14ª publicação da revista, o assunto tratado a respeito da educação é acerca da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na modalidade de educação à distância (EaD). E na 15ª e última edição até então publicada, a matéria discute a situação da juventude brasileira e novas concepções de educação para formar profissionais e cidadãos para o mundo do trabalho.

4 CONCLUSÃO

A partir da exposição das formulações educacionais da FIESC presentes na revista Indústria & Competitividade, compreendendo o período entre os anos de 2013 e 2018, constatamos que este veículo difunde uma visão de mundo baseada no modo de produção capitalista, sempre relacionando as questões educacionais à lógica de mercado. Dentre as formulações que mais se destacam, consideramos a teoria do capital humano e as competências socioemocionais, como elementos para apreender as formulações do setor industrial tendo em vista as novas necessidades do capital no processo de expropriação da classe trabalhadora (FONTES, 2010).

REFERÊNCIAS

FEDERAÇÃO DAS INDÚSTRIAS DO ESTADO DE SANTA CATARINA. **FIESC 65 anos**: o passo à frente da indústria catarinense. 2. ed. Editora Expressão, 2015.

FEDERAÇÃO DAS INDÚSTRIAS DO ESTADO DE SANTA CATARINA. **FIESC**: relatório anual 2016. Florianópolis, 2017. Disponível em: <<https://fiesc.com.br/download/file/fid/25678>>. Acesso em: 10 out. 2017.

FEDERAÇÃO DAS INDÚSTRIAS DO ESTADO DE SANTA CATARINA. **Revista Indústria & Competitividade**, Florianópolis, n. 1, 2013.

FEDERAÇÃO DAS INDÚSTRIAS DO ESTADO DE SANTA CATARINA. **Revista Indústria & Competitividade**, Florianópolis, n. 5, 2014.

FEDERAÇÃO DAS INDÚSTRIAS DO ESTADO DE SANTA CATARINA. **Revista Indústria & Competitividade**, Florianópolis, n. 10, 2016.

FONTES, Virgínia. **O Brasil e o capital-imperialismo**: Teoria e história. 2. ed. Rio de Janeiro: FIOCRUZ/UFRJ Editora, 2010.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MOTTA, Vania. **Ideologia do capital social**: atribuindo uma face mais humana ao capital. 1. ed. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2012.

MOTTA, Vania. Investimento social privado em educação: desmonte do caráter público da educação. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 16, p. 332, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8644082/14394>>. Acesso em: 01 jul. 2018.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante et al. O problema da avaliação das habilidades socioemocionais como política pública: explicitando controvérsias e argumentos. **Educação e sociedade**, v. 36, p. 219-242, 2015.

TOMAZ, Adriane Silva; MARTINS, André Silva. Voluntariado, educação e hegemonia: aspectos do projeto educativo da Federação das Indústrias de Minas Gerais. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO - ANPED, 32., 2009, Caxambú. **Anais...** Caxambú, 2009. Disponível em: <<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT09-5926--Int.pdf>>. Acesso em: 01 jul. 2018.

A RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E O PROCESSO DE REINserÇÃO SOCIAL DE MULHERES EGRESSAS DO SISTEMA PRISIONAL BRASILEIRO

ALMEIDA, Rogério da Silva
Secretaria de Estado da Segurança Pública do Estado de Roraima (SESP/RR)
senoralmeidabr@gmail.com

Resumo: Este artigo tem como objetivo compreender a relação entre educação e o processo de reinserção social de mulheres egressas do sistema prisional. O tipo de pesquisa utilizado foi o qualitativo e método indutivo. O referido estudo usou-se de uma abordagem bibliográfico-documental. Foi possível compreender que a educação é fator primordial, com vistas a garantir o cumprimento do objetivo principal, pós encarceramento de mulheres, que é o de reeducar para reinserção na sociedade.

Palavras-chave: Educação. Reinserção. Egressas. Prisional.

1 INTRODUÇÃO

O contexto de restrição e privação de liberdade, tem ganhado destaque, à medida em que a temática prisional e as respectivas debilidades têm sido enfatizadas pelos meios de comunicação. Entretanto, relacionar mais especificamente à mulher reclusa, é algo menos explorado.

Esta reflexão aborda sobre compreender a relação entre educação e o processo de reinserção social de mulheres egressas do sistema prisional, onde faz com que se tenha um apanhado de informações pertinentes e específicas sobre a mulher encarcerada, bem como a posterior egressa deste contexto, a partir de uma interação educacional e formadora, trazendo a visão, não somente técnica, mas, conseqüentemente, social.

No que se refere aos procedimentos metodológicos, o método indutivo é o que se relaciona com a proposta, a partir de uma pesquisa do tipo bibliográfico-documental, fundamentando-se em literaturas científicas e relevantes da área evidenciada, bem como dados disponibilizados por instituições gerenciadoras da temática do estudo.

2 DESENVOLVIMENTO

As mulheres têm ganhado notoriedade entre aqueles que cometem crimes relacionados especificamente às drogas. Segundo o Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (Infopen), do Departamento Penitenciário Nacional (Depen), do Ministério da Justiça, a faixa etária da mulher presa no Brasil é caracterizada por um público jovem, destacando-se 27 % do total, sendo entre 18 e 24 anos, seguido dos 23 % daquelas entre 25 e 29 anos (DEPARTAMENTO PENITENCIÁRIO NACIONAL, 2017), o que demonstra a prematuridade na entrada da mulher no crime.

Sobre as peculiaridades da mulher no crime, traz-se a seguinte abordagem:

Têm sido mães protetoras e defensoras, irmãs leais, esposas abnegadas, amantes dispostas, virgens oferecidas como troféu. Mas também tem rompido estereótipos e modificando relações de poder até envolver-se diretamente em um negócio perigoso que, segundo um olhar preconceituoso, só podiam ou deveriam conduzir os homens. Inteligentes, sagazes, valentes, sanguinárias, ambiciosas e controladoras, algumas tem chegado a ser, diretamente, as chefas. (RÍOS, 2015, tradução nossa).

Segundo o comentário, as mulheres têm sido inseridas no contexto criminal, devido ao estereótipo de sua “fragilidade”. Apesar da presença feminina ter sido ampliada em unidades prisional, há o intento por desenvolver ações que minimizem tal processo, por meio do resgate da dignidade da pessoa que ela representa dentro da sociedade, dispositivos legais como a Lei 11.340, chamada Lei Maria da Penha em 07 de agosto de 2006, já buscavam (embora que aparentemente tardio) o favorecimento e valorização de direitos e deveres, pertencentes a elas. Dentre os direitos garantidos por essa lei, destaca-se o seguinte artigo:

Art. 3º Serão asseguradas às mulheres as condições para o exercício efetivo dos direitos à vida, à segurança, à saúde, à alimentação, à educação, à cultura, à moradia, ao acesso à justiça, ao esporte, ao lazer, ao trabalho, à cidadania, à liberdade, à dignidade, ao respeito e à convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 2006).

Com mais este suporte jurídico, foi possível resgatar valores e realizar conquistas, especialmente dentro do sistema prisional, onde, conforme Campos e Corrêa (2012), a educação deve ser a alternativa almejada para a garantia dos direitos humanos, neste caso às mulheres privadas de liberdade.

Com este intuito, pensa-se na educação como estratégia para a preparação para o retorno à sociedade extramuros, ou seja, retorno ao contexto anteriormente ocupado na sociedade. Quanto à questão do termo da ressocialização ou reinserção social, o autor e pesquisador Elionaldo Julião, do livro que trata da temática, apresenta uma discussão dos conceitos, mas que de forma geral têm a mesma ideia, sendo sinônimos de inclusão social, socialização, sociabilidade, etc. (JULIÃO, 2012). Neste sentido, a expressão “reinscrição social”, foi adotada por constar em maior frequência em publicações relacionadas.

Partindo-se da compreensão do termo apresentando, as políticas voltadas ao egresso que já vigoram, devem visar a preparação desde o convívio familiar até a sociedade como um todo, uma vez que essa pessoa foi presa em determinado momento, mas que não deixou de ser humano (COYLE, 2002).

Kornhaber (2011) evidencia as contribuições de Gardner, na contemporaneidade, onde apresenta a educação como motivadora para despertar a visão para um novo milênio em que moralidade e inteligência podem trabalhar juntos para a criação de um mundo, onde todos possam conviver, independe de suas concepções ou limitações.

Em cumprimento à Lei de Execução Penal – LEP, em 1984 (BRASIL, 2006), bem como outros posteriores dispositivos legais, fundamentaram a oferta educacional para pessoas em contexto de privação de liberdade, desde o ensino básico, passando pelos cursos profissionalizantes e, em alguns casos, a oferta do ensino superior, além da participação de exames nacionais, como o ENEM, vestibulares e outros.

Dessa forma, a educação permite que o indivíduo tenha a visão de criação e favorece as melhores condições de vida (LÜCK, 2010), a partir das interações socio-educacionais. Neste sentido, torna-se indispensável a sua aplicabilidade para o processo de reinserção social de egressos de unidades prisionais, já que é um dos objetivos principais, pós-encarceramento.

Neste sentido pode-se refletir sobre a questão da resiliência, apresentada por Giménez (2013), a partir o fato de uma mulher ter passado, em dado momento por uma situação de adversidade, mas que ao longo do tempo conseguiu superá-la e aprender de forma positiva através desta. Casos como esse são possivelmente evidenciados quando o reeducanda em cumprimento de pena ou egressa do sistema prisional passa a ter a consciência de querer mudar e superar as dificuldades e limitações, por meio da experiência vivenciada, resgatando o papel da figura da mãe e sua relevância no ambiente familiar.

Paulo Freire apresenta ações muito incentivadas em atividades de oferta educacional na EJA, podendo-se aplicar às reclusas, tais como as discussões sobre o tema relacionado à sua ausência no lar, através de um método ativo, onde contextualiza a situação em que se encontram e, por estarem compartilhando da mesma situação, dialogando e desenvolvendo estratégias em conjunto (FREIRE, 2011).

A partir dessa concepção é necessário que o professor seja o principal incentivador na participação ativa das alunas reclusas, é indispensável que seja levado em consideração o que Giménez (2013) afirma, pois, segunda a autora, deve-se estar sempre atualizado quanto às práticas pedagógicas não somente no âmbito de sua atuação, mas deve buscar novas estratégias e compartilhar de experiências com demais educadores, com a finalidade de promover a automotivação e assim poder motivar seus respectivos públicos-alvo.

Para Freire (2011), deve ser reflexo de uma educação baseada na valorização dos conhecimentos prévios das alunas, sempre que possível, considerando cada aspecto, especialmente quando se fala em ambientes de restrição e privação de liberdade.

Nesta concepção, apresenta-se o professor como o papel primordial no favorecimento destas interações com o grupo, porque promovendo a motivação, a partir de atividades em grupo, como o exemplificado, favorece desde estímulos e incentivos no processo de ensino e aprendizagem, levando-as mais além.

Um exemplo apresentado por Castro Rodríguez (2007), trata da experiência de atividades colaborativas sociais com alunos com risco de exclusão social, onde o educador é o que possui o papel fundamental nos processos de intervenção, junto às práticas laborais e sócio educacionais.

Neste caso, aplicando-se às mulheres com restrição e privação de liberdade, torna-se viável a reinserção social, onde as mesmas sairão da unidade prisional, em busca de uma nova oportunidade, conscientizadas e esperançosas por construir um novo caminho. É válido inferir que, a orientação e educação, foi proporcionada por profissionais que almejam a contribuição e consolidação das egressas, em uma sociedade mais receptiva, por conta das novas posturas

adotadas por cada uma, visando o resgate de suas respectivas dignidades e o valor no âmbito familiar, bem como da sociedade de forma geral.

3 CONCLUSÕES

O estudo, em atenção ao objetivo formulado, abordou as temáticas do contexto prisional brasileiro, bem como a presença da educação no processo de reinserção social, evidenciando as peculiaridades da mulher egressa, sua formação técnica e visão resiliente, ante a sociedade em geral.

Foram apresentados posicionamentos, que fazem com que haja reflexão sobre a presença mulher no mundo do crime e seu papel dentro da família. Neste sentido, fomenta a busca por estratégias que minimizem os reflexos nos demais âmbitos sociais.

Por fim, após as abordagens teóricas, foi possível compreender que a relação entre educação e a reinserção social de mulheres egressas de unidades prisionais, é fator primordial, com vistas a garantir o cumprimento do objetivo principal pós encarceramento, que é de reeducar para reintegrar à sociedade.

Neste aspecto, a educação assume o protagonismo, concretizando suas ações, por intermédio dos professores, que atuam no ensino (formação/qualificação) de mulheres com restrição e privação de liberdade, culminando no fomento de estudos subsequentes a este, desde o âmbito nacional ao contexto mais regionalizado, no sentido de implementação de propostas desenvolvidas por estudiosos de pós-graduação *stricto sensu* e demais interessados, sejam de órgãos públicos, bem como os de natureza privada, doravante mais relacionado à inserção no mercado de trabalho.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Lei n. 11.340, de 07 de agosto de 2006. Que dispõe sobre mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: 08 ago. 2006.
- CAMPOS, Amini Haddad; CORRÊA, Lindinalva Rodrigues. **Direitos humanos das mulheres**. Curitiba: Juruá, 2012.
- CASTRO RODRÍGUEZ, María Montserrat et al. **La escuela en la comunidad. La comunidad en la escuela**. Barcelona: Editorial GRAÓ, 2007.
- COYLE, Andrew. **Administração Penitenciária: Uma Abordagem de Direitos Humanos**. Manual para Servidores Penitenciários. Londres: Internacional Centre For Prison Studies, 2002.
- DEPARTAMENTO PENITENCIÁRIO NACIONAL. **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias INFOPEN Mulheres**. 2. ed. Organização Thandara Santos. Brasília, DF: Ministério da Justiça e Segurança Pública, 2017.
- FREIRE, Paulo. **La educación como práctica de la libertad**. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- GIMÉNEZ, Salvadora. **Estrés y Resiliencia: conozca estos conceptos para repensar su vida**. Asunción: R. C. Impresiones, 2013.
- JULIÃO, Elinaldo Fernandes. **Sistema penitenciário brasileiro: Política de execução penal**. Petrópolis: De Petrus el Alii; Rio de Janeiro: Faperj, 2012.
- KORNHABER, Mindy L. Howard Gardner, 1943-. In: PALMER, Joy A. (Org.). **50 Grandes Educadores Modernos: de Piaget a Paulo Freire**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011. p. 330-338.
- LÜCK, Heloisa. **Gestão da cultura e do clima organizacional da escola. Série Cadernos de Gestão**. Petrópolis: Vozes, 2010.
- RÍOS, Cecilia González. **Todo lo que necesitas saber sobre narcotráfico**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós, 2015.

AGROECOLOGIA E HORTA ESCOLAR: O ENSINO DE CIÊNCIAS A PARTIR DE PRINCÍPIOS E DE PRÁTICAS AGROECOLÓGICAS

ODY, Leandro Carlos
Universidade Federal Fronteira Sul (UFFS)
leandro.ody@uffs.edu.br

SILVA, Denilson da
Universidade Federal Fronteira Sul (UFFS)
denilson.silva@uffs.edu.br
Financiamento: UFFS

Resumo: O presente texto aproxima, dentro da proposta da Educação do Campo, os conceitos da Agroecologia e o ensino de Ciências da Natureza. Como instrumentos empíricos de análise utilizaremos fragmentos recentes da experiência docente no Curso Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza – Licenciatura, no Campus Erechim, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) a partir do Projeto de Pesquisa *Agroecologia e horta escolar: perspectivas para um ensino de ciências contextualizado a partir da produção de alimentos saudáveis*.

Palavras-chave: Agroecologia. Horta escolar. Ensino de Ciências. Educação do Campo.

1 INTRODUÇÃO

Educar de forma contextualizada é condição para que o processo formativo seja eficiente e significativo para educadores e educandos. O presente trabalho visa apresentar reflexões sobre a formação de educadores em Ciências da Natureza no Curso Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza – Licenciatura, no Campus Erechim, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) a partir do Projeto de Pesquisa *Agroecologia e horta escolar: perspectivas para um ensino de ciências contextualizado a partir da produção de alimentos saudáveis*. Esse projeto, implementado no início de 2018 na UFFS, *Campus Erechim*, está sendo executado na área experimental destinada à produção agroecológica, no campus. Seu intuito é o de formar futuros licenciados em Ciências da Natureza num ambiente muito próximo da realidade das escolas do campo. A horta escolar, presente em muitas das escolas do campo, é um espaço privilegiado para as investigações da área das Ciências da Natureza, na medida em que cria na escola um espaço familiar aos estudantes oriundos do espaço do campo.

O desafio da Educação do Campo é educar de forma contextualizada, quebrando barreiras e preconceitos que fundamentam a ideia de que, para permanecer no campo, não é necessário estudar. A Agroecologia, um dos princípios que está na base da construção do conhecimento na Educação do Campo, possibilita, a partir das Ciências da Natureza e da horta escolar, a contextualização que preconizamos neste trabalho. Apresentamos, aqui, reflexões iniciais desse projeto que pretende, a partir do ambiente da horta escolar agroecológica, trabalhar o ensino de Ciências da Natureza, respeitando os diferentes saberes já existentes nas comunidades de nossos alunos.

2 O ENSINO DE CIÊNCIAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO A PARTIR DA HORTA ESCOLAR AGROECOLÓGICA

A luta por uma educação do campo emerge de reflexões de educadores e de trabalhadores do campo que, representados pelos movimentos sociais, ousaram dizer que queriam uma educação diferenciada. Contrapondo a proposta da Educação Rural, que apenas leva uma educação da cidade para o campo sem a colaboração das pessoas que ali vivem, a Educação do Campo considera a realidade das pessoas, as relações sociais, culturais e históricas que estão no campo e a partir desse contexto conduz o processo formativo. Esse processo é permeado por saberes populares, pela cultura do povo do campo, pelas práticas comunitárias e coletivas, pelas reais necessidades da vida dessas pessoas em constante aproximação com o saber científico.

Currículos, estratégias e metodologias de ensino, avaliações entre outros elementos que fazem parte do universo escolar, na proposta da Educação do Campo, devem ser pensados a partir do seu contexto. Isso exige autonomia de educadores e de educandos do campo que pensam o seu lugar a partir dele mesmo desenvolvendo posturas críticas e construindo saberes no processo formativo. Essa postura crítica, fruto da compreensão do próprio mundo, aliada às ideologias que fundamentam a luta camponesa pelo protagonismo estão diretamente vinculados à consciência da

importância de unir, numa visão holística, dois elementos centrais na vida e na formação desse povo: terra e educação (COSTA; CABRAL, 2016, p. 184).

Uma das características presentes quando se pensa a Educação do Campo é a luta dos povos do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação, no campo e do campo. De acordo com Caldart (2011), *no campo*: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; *do campo*: o povo tem direito a educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais. Portanto, em sua gênese – a Educação do Campo – projeta e materializa um processo de *consciência de mudança* que vai para além dela mesma.

Os elementos anteriores nos permitem compreender o quanto a educação integral idealizada por Gramsci (2011) pode nos iluminar na busca por práticas que mesmo diante da complexidade não dissociem o trabalho intelectual (reflexivo) do trabalho manual (práticas). Nos permitem perceber o quão falho é analisar a realidade e a história a partir da fragmentação do conhecimento que compõe o currículo disciplinar nos processos de escolarização formais. Percebe-se ainda, o quanto o currículo organizado por áreas do conhecimento e que compõem as matrizes dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo pode ser um primeiro passo diante dos desafios da compartimentalização do conhecimento. Potencialidades e desafios que iremos aprofundar ao tratar do *Projeto Horta Agroecológica* que estamos construindo no espaço da Universidade. Perspectiva que alia teoria e prática, que nos permite perceber (através da pesquisa) o potencial pedagógico e metodológico na composição do processo formativo de futuros docentes à Educação do Campo, que materializa a interdisciplinaridade através da Agroecologia e que permite, a partir de práticas coletivas, se construir alternativas à produção, à geração de trabalho e renda comunitárias aos camponeses e povos tradicionais.

Durante o *Encontro Nacional: 20 anos da Educação do Campo e do PRONERA*, realizado na Universidade de Brasília, entre os dias 12 e 15 de junho deste ano (2018), para celebração e reflexão das duas décadas da Educação do Campo, reafirmou-se, na Carta-manifesto produzida ao longo do evento, além de inúmeros compromissos, um dos seus princípios centrais, a Agroecologia:

Afirmar a Agroecologia como matriz tecnológica, princípio social e pedagógico e projeto de agricultura camponesa e familiar e nosso engajamento com a produção de conhecimento e desenvolvimento da agricultura, da pesca, do extrativismo vegetal a partir dos princípios da agrobiodiversidade, do agroextrativismo e da segurança e soberania alimentar dos territórios. (FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2018, p. 3).

Aspectos que passamos a discutir buscando o entrelaçamento teórico e empírico entre a agroecologia e o Ensino de Ciências, a partir do trabalho formativo que estamos desenvolvendo, fruto da experiência docente no ensino, na extensão e na pesquisa, e da centralidade da Agroecologia na Educação do Campo.

Por natureza a Agroecologia é uma ciência interdisciplinar, pois sua proposta, além de aproximar diversas áreas do conhecimento a partir de estudos e práticas comuns, busca uma compreensão de mundo unificada onde é possível uma coevolução entre os sistemas naturais e sociais, entre ambiente e cultura (GLIESSMAN apud GUBUR; TONÁ, 2012). Altieri (2016) traz outros elementos que permitem ampliar nossa compreensão e que ganha relevo na articulação que aqui propomos. Destaca ser a ciência que tem princípios ecológicos e sociais que se traduzem nos sistemas de produção baseando-se em tecnologias, mas sem desprezar as condições sociais, culturais, ambientais e participativas.

O conhecimento científico, numa proposta agroecológica, é desenvolvido a fim de produzir saberes que possibilitem essa compreensão de mundo mais ampla. A ciência, em sua pretensão de desenvolver conhecimentos que possibilitem maior entendimento e domínio sobre os fenômenos naturais, numa perspectiva agroecológica, se une aos conhecimentos populares para promover o desenvolvimento de práticas de sustentabilidade social, econômica e cultural numa contraproposta ao capitalismo que, na ânsia do lucro, da concentração e do individualismo, conduz à destruição dos ecossistemas. A Agroecologia carrega um grande potencial educativo e serve para promover o desenvolvimento formativo tanto no âmbito da produção social, cultural e alimentar quanto colabora para o desenvolvimento de conhecimentos científicos voltados à sustentabilidade, à preservação dos recursos naturais e à própria vida.

Vários princípios agroecológicos promovem a manutenção da riqueza natural dos locais onde são produzidos os alimentos que vão para a mesa do consumidor. Entre esses princípios, segundo Altieri (2016) estão a reciclagem de nutrientes e energia, a melhoria da matéria orgânica e da atividade biológica do solo, a diversificação das espécies de plantas, a implementação de sistemas agroflorestais, o uso de sementes nativas, controle natural de pragas, uso de compostagem e de adubação verde, entre outros.

A condução dos estudos agroecológicos precisa respeitar e considerar os saberes populares em diálogo com os saberes científicos. Em consideração aos saberes populares, Guhur e Toná (2012, p. 62) afirmam que: “[...] as populações

do campo são portadoras de um saber legítimo, construído por meio de processos de tentativa e erro, de seleção e aprendizagem cultural, que lhes permitam captar o potencial dos agroecossistemas com os quais convivem há gerações.”

Tendo presente a proposta da Educação do Campo juntamente com os princípios da agroecologia, o projeto de pesquisa *Agroecologia e horta escolar: perspectivas para um ensino de ciências contextualizado a partir da produção de alimentos saudáveis*, implementado na Universidade Federal da Fronteira Sul – *Campus Erechim*, visa um trabalho interdisciplinar envolvendo a comunidade universitária com a comunidade regional para o desenvolvimento de conhecimentos a partir dessas temáticas centrais.

A horta escolar agroecológica, seja no espaço da universidade, seja presente nas escolas do campo é um espaço para o aprimoramento do conhecimento científico que, sendo em um ambiente mais próximo dos alunos, acaba motivando a produção de conhecimentos com um significado maior para eles. Nela é possível trabalhar temas relacionados à educação ambiental, à Agroecologia, à produção de alimentos saudáveis e à nutrição dentre outros temas que são muito próximos às vivências desses alunos no ambiente fora de sua escola, em seu cotidiano familiar e comunitário. No caso de nossa experiência no *Campus Erechim*, o projeto que estamos desenvolvendo, tem como um dos eixos centrais trabalhar conteúdos relacionados à área das Ciências da Natureza, na perspectiva interdisciplinar tendo a horta escolar como espaço catalisador de estudo, ação e reflexão. A partir dela é possível trabalhar elementos de Física, de Química e de Biologia, de modo interdisciplinar pensando não somente conteúdos específicos dessas disciplinas, mas os vínculos que esses têm a partir do contexto do campo motivados também por disciplinas que pensam os fundamentos da educação, a realidade do campo, a Agroecologia, as políticas educacionais, o trabalho cooperativo e coletivo na produção.

As fases iniciais do projeto são caracterizadas por uma investigação dos saberes e práticas agroecológicas da região tendo presente os conhecimentos oriundos das comunidades de nossos alunos e do diálogo junto a entidades da região de abrangência da Universidade Federal da Fronteira Sul – *Campus Erechim* que trabalham com a Agroecologia. Nossos alunos são, em sua grande maioria, indígenas, outros são filhos de pequenos agricultores da região e, em menor número, alunos de áreas urbanas. Muitos são os conhecimentos populares vinculados à produção de alimentos orgânicos e de plantas medicinais junto ao contexto de nossos alunos e de entidades que promovem a produção e a comercialização de alimentos saudáveis nesta região. Com esse levantamento será possível a implementação de uma horta escolar na sede do *Campus* e, concomitantemente, nas escolas onde nossos alunos estejam realizando os estágios supervisionados (componentes curriculares que ocorrem do quinto ao oitavo semestre letivo no Curso) ou em escolas que deem abertura para essa iniciativa.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A universidade enquanto espaço de produção de conhecimento científico é lugar privilegiado para esse tipo de iniciativa. Esperamos que, a partir dos resultados deste projeto, possamos estimular a produção de conhecimentos, de alimentos com base agroecológica e que, ao desenvolver esses conhecimentos, também possamos auxiliar na promoção do desenvolvimento social, econômico, ecológico e cultural das comunidades onde essas ações chegarem.

O trabalho que aqui apresentamos procura ser uma contribuição para que se desenvolva práticas dentro da Universidade que qualifiquem o processo formativo dos futuros licenciados em Educação do Campo. Processo que promova, a partir da interdisciplinaridade nas Ciências da Natureza, o ponto de partida para uma educação integral – na perspectiva de Gramsci – e que se volte à qualificação da Educação Básica na região, principalmente às populações do campo (povos tradicionais e agricultores familiares). Processo esse que tenha como princípio a Agroecologia e que tenha como motivação a capacidade de não somente manter a Escola do Campo aberta, como também a vida produtiva comunitária, familiar e solidária como possibilidades de autonomia dentro de outra organização da economia produtiva.

Unir iniciativas populares de organização econômica e de construção do conhecimento popular e do conhecimento científico é uma das formas de contrapor a lógica capitalista. Na proposta da Educação do campo é possível juntar essas iniciativas que têm na Agroecologia e no conhecimento das Ciências da Natureza a base para seu desenvolvimento. A horta escolar é um exemplo de iniciativa prática para a formação dos jovens estudantes do campo. O envolvimento com questões que fazem parte do cotidiano desse povo motiva nele a busca por mais conhecimento. É preciso combater a ideia de que, para ficar no campo, não é necessário estudar. O empoderamento do povo do campo passa pelo desenvolvimento de novos conhecimentos a partir da problematização daquele contexto.

REFERÊNCIAS

ALTIERI, Miguel. **La Agricultura del Futuro. Agroecology in Action**, 28 Oct. 2016. Disponível em: <<http://agroeco.org/la-agricultura-del-futuro>>. Acesso em:

COSTA, Maria Lemos; CABRAL, Carmen Lúcia de Oliveira. Da Educação Rural à Educação do Campo: uma luta de superação epistemológica/paradigmática. **Revista brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 1, n. 2, p. 177-203, jul./dez, 2016.

CALDART, Roseli Salete et al. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO. **Carta manifesto do encontro nacional: 20 anos de educação do campo e prounera**. Brasília: UnB, 2018. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1yQ-IJD7I-C-GgIlv3NOjFK2_1prrukBB6/view>. Acesso em:

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere: os intelectuais; o princípio educativo; jornalismo**. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011. v. 2.

GUHUR, Dominique M. P.; TONÁ, Nilciney. Agroecologia. In: CALDART, R. et al. **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. São Paulo: Rio de Janeiro: Expressão Popular, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012.

AVALIAÇÃO FORMATIVA DOCENTE E DISCENTE EM DIFERENTES CONTEXTOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR E PROFISSIONAL: UMA REFLEXÃO COMPARATIVA

LOPES, Fernanda Sprada
Centro Universitário Internacional (Uninter)
fernanda@lopesprada.com.br

RIZOTTO, Silvana Mara Bernardi
Centro Universitário Internacional (Uninter)
silvanarizotto@hotmail.com

Resumo: as reflexões apresentadas são provenientes de entrevistas qualitativas na área da educação no município de Curitiba, no Estado do Paraná. O objetivo é dialogar e perceber a importância da visão educacional destes formadores. Através de entrevistas com doze profissionais da educação de três instituições, uma escola estadual, uma organização não governamental e uma faculdade particular, constatou-se neste estudo comparativo inicial que a pesquisa desta temática tem nos mostrado um mundo diverso em relação à formação do profissional da educação. Muitos profissionais desenvolvem seu pensar com características próprias, moldando o seu repensar da formação, pautando-se em novas metodologias, onde o saber é construído pelas experiências de cada indivíduo.

Palavras-chave: Formação. Ferramentas. Pessoas. Conhecimento. Ensino.

1 INTRODUÇÃO

Atualmente o mundo do trabalho exige um profissional que domine não apenas o conteúdo técnico específico da sua atividade, mas que, igualmente, detenha capacidade crítica, autonomia para gerir seu próprio trabalho, habilidade para atuar em equipe e solucionar criativamente situações desafiadoras em sua área profissional. Sendo que o processo de mediação de aprendizagem passa pela mudança no processo de ensinagem, sendo necessária a adoção de estratégias de aprendizagem desafiadoras.

Mas, cabe inquirir: como este profissional enfrenta o desafio de desenvolver, aplicar e avaliar situações de aprendizagem? Qual tem sido a aceitação dos alunos frente às mudanças nos processos de ensinagem? Como as mudanças na prática pedagógica se refletem na aprendizagem do aluno?

Possíveis respostas para estas perguntas passam por uma reflexão sobre a atuação do docente no processo educativo; suas crenças e experiências profissionais, a necessidade de realizar o rompimento com práticas pedagógicas fragmentadas, nas quais o aluno é visto como um ser submisso, passivo, sendo o professor o único detentor do conhecimento e responsável por sua transmissão.

Muitos professores não se dão conta da importante dimensão que tem seu papel na vida de seus alunos, e um dos aspectos que quer se ressaltar neste artigo é a importância da formação do professor em pleno século XXI, pois, não há como acontecer uma educação adequada às necessidades dos alunos sem contar com o comprometimento ativo do professor e do formador desse professor no processo educativo.

Este artigo se propõe a analisar algumas reflexões em diversos contextos, discutindo os possíveis impactos da formação docente. O tema aborda em perspectiva de entrevista realizada em três instituições distintas de ensino, a instituição "A" é uma escola estadual atende alunos do ensino fundamental II e ensino médio; a instituição "B" é uma Organização Não-Governamental (ONG) atende jovens através da lei 10.097/2000 – Lei de Aprendizagem; a instituição "C" é uma universidade particular com cursos voltados a indústria; as três instituições são sediadas no Município de Curitiba.

2 TREINAMENTO, FORMAÇÃO E APRENDIZAGEM NA SOCIEDADE DO CONHECIMENTO

A relação professor-aluno é uma condição do processo de aprendizagem, pois essa relação dinamiza e dá sentido ao processo educativo. Apesar de estar sujeita a um programa, normas da instituição de ensino, a interação do professor e do aluno forma o centro do processo educativo. A relação professor-aluno pode se mostrar conflituosa, pois se baseia no convívio de classes sociais, culturas, valores e objetivos diferentes. Podemos observar dois aspectos da interação professor-aluno: o aspecto da assimilação de conhecimento e a própria relação pessoal entre professor e aluno e as normas disciplinares impostas. Essa relação deve estar baseada na confiança, afetividade e respeito, cabendo

ao professor orientar o aluno para seu crescimento interno, isto é, fortalecer as bases morais e críticas, não deixando sua atenção voltada apenas para o conteúdo a ser dado.

Na fala dos doze profissionais entrevistados, a relação entre professor e aluno foi destacada a existência de uma linha muito tênue para que ocorra a proximidade do professor a seus alunos. Mas percebemos que nos três ambientes, nenhuns dos profissionais entrevistados apresentaram mais a imagem do professor apenas como um detentor e transmissor de conteúdos e conhecimentos, o que já é uma grata surpresa.

O que evidenciamos na fala da maioria dos entrevistados, é que um outro professor e outra escola são necessários para atender às demandas do século XXI, pois as tarefas encontradas pelo professor hoje em seu ambiente de atuação são bem diferentes das que eram encontradas no passado. Com a difusão da tecnologia o grande desafio do profissional da educação é a aprendizagem. E para que essa aprendizagem ocorra, uma série de mudanças devem ocorrer de forma concomitante.

Para esse professor hoje em sala de aula, o grande desafio (seja no ambiente “A”, “B” ou “C”) não é a aquisição do conhecimento, mas sim fazer com que seus alunos sejam capazes de dar sentido às coisas, que sejam capazes de compreendê-las e contextualizá-las.

Com a chegada das novas tecnologias, o exercício profissional de capacitação modificou-se, deixamos para trás as velhas escolas capacitadoras e dá espaço às novas metodologias de trabalho, mudando assim o conceito dos processos de aprendizagem, onde havia um centralizador do conhecimento e passamos a processos de troca, de multiplicação de conhecimento, não se fala mais em um profissional como formador onipotente, mas sim em mediadores que aprendem e ensinam ao mesmo tempo.

O profissional que detém o conhecimento da reengenharia, da sustentabilidade e da resiliência, por exemplo, torna-se uma mão de obra sincronizada com o desenvolvimento e a aplicação de novas tecnologias e metodologias de trabalho, resultando em maior desenvolvimento das competências para estabelecer as relações interpessoais, desenvolvimento inovador, análise e síntese das situações cotidianas do aprender.

Há quase três décadas Ivor Goodson (1991) já defendia a necessidade de investir na formação multidisciplinar do professor, levando em consideração para suas práxis seus saberes e suas experiências o que levará a formar sua identidade como profissional da educação.

Devolver à experiência o lugar que merece na aprendizagem dos conhecimentos necessários à existência (pessoal, social e profissional) passa pela constatação de que o sujeito constrói o seu saber ativamente ao longo do seu percurso de vida. Ninguém se contenta em receber o saber, como se ele fosse trazido do exterior pelos que detêm os seus segredos formais. A noção de experiência mobiliza uma pedagogia interativa e dialógica. (DOMINICÉ, 1990, p. 149-150).

O professor deve assumir como protagonista de sua profissão, segundo Holly & Mc Loughlin, 1989 e Lyons, 1990, não basta mudar o profissional é necessário mudar os contextos que intervêm, isto é, da mesma maneira que a construção não pode se dissociar do saber, o professor não pode mudar sem a transformação das instituições em que trabalham. O desenvolvimento do profissional deve estar ligado necessariamente ao projeto e aos objetivos articulados pela instituição educacional.

Estamos diante de um grande dilema educacional, onde se quebrou o paradigma que o professor era o centro do processo educativo e agora entra em uma nova era onde o professor e o aluno constroem o conhecimento juntos. Sabemos que a trajetória educacional é longa e cheia de mudanças, mas é papel do professor proporcionar aos seus discentes um cenário que facilite e promova a aprendizagem significativa, concordo com Rubens Alves “[...] eu gostaria de sugerir que se criasse um novo tipo de professor, um professor que nada teria a ensinar, mas que se dedicaria a apontar para os assombros que crescem nos desvãos da banalidade cotidiana.” Falamos aqui num ensino que respeite as habilidades, conhecimentos, experiências de cada um, seja ele professor ou aluno.

Segundo Adams (apud MERTENS, 1996, p. 69), embora a educação e a formação baseada em competências tenham se originado nos Estados Unidos durante os anos 20 do século passado, ainda nos anos 1950 e 1960 prevalecia, na forma de organização do trabalho, o modelo taylorista-fordista de produção.

Quando começou a ser introduzida, a tecnologia educacional estava fortemente relacionada com uma pedagogia tecnicista. A utilização dos recursos da informática na educação nos anos 1970, do ensino individualizado, baseado em modelos comportamentalistas de aprendizagem, assumiu os conceitos do ensino programado e da máquina de ensinar.

Porém, é extremamente importante lembrar que as tecnologias são um meio e, portanto, não podem nem devem ser o único campo de atuação e pesquisa para a educação. Elas não podem ser vistas exclusivamente como

estratégias pedagógicas inovadoras tampouco que sua utilização representa a robotização do sujeito. É preciso lembrar que toda proposta educativa tem uma dimensão técnica, mas nem toda proposta técnica pressupõe um pensamento tecnicista ou técnico instrumental.

As transformações na sociedade, nas relações sociais e no mundo do trabalho, provocadas pela globalização e inovação tecnológica, têm gerado um impacto no mundo da educação, em especial na educação profissional. Em um contexto de quebra de paradigmas, a atuação do sujeito no trabalho está mudando e, desta forma a renovação das estruturas e das práticas pedagógicas.

A presença oportuna da tecnologia em nossa sociedade remete à necessidade de sua presença na escola. Na definição de Lévy (1993), a tecnologia é, assim como a escrita, uma tecnologia da inteligência, fruto do trabalho do homem em transformar o mundo.

Segundo P5 em sua entrevista “Não existe um só método que tenha dado o mesmo resultado com todos os alunos [...] A aprendizagem se torna mais eficaz quando o professor conhece a natureza das diferenças entre seus alunos.”

Hoje, a transformação, a mudança, a busca por uma nova Prática docente, é um fato indiscutível. É a ordem natural do momento em que estamos vivendo. Mas a mudança está atrelada ao passado, ou seja, às experiências vividas pelo homem para, por meio da avaliação crítica, científica e reflexiva, agregar novos valores à vida atual e, conseqüentemente, à futura.

3 CONCLUSÕES DOS RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO

Ao se estabelecer uma comparação entre os dados levantados nas entrevistas e os referenciais estudados, pode-se afirmar que por mais divergências que tenham ocorrido nos posicionamentos dos entrevistados, foi possível notar que existe uma preocupação em buscar caminhos cada vez mais eficazes de convivência na escola. É importante considerar que, como em toda a pesquisa, esta revelou apenas alguns aspectos delimitados pela temática, pois a relação professor-aluno vai muito além das questões aqui analisadas, isso acontece principalmente, devido às constantes e aceleradas mudanças que ocorrem na sociedade e refletem no contexto escolar.

Percebemos neste estudo comparativo inicial que a pesquisa desta temática tem nos mostrado um mundo diverso em relação à formação do profissional da educação. Muitos profissionais estão desenvolvendo seu pensar com características próprias, moldando o seu repensar da formação, que até pouco tempo objetivava a transmissão de conteúdo apenas, afim de que os professores atuassem didaticamente em sala de aula. Progressivamente essa prática vem sendo substituída por novas metodologias, onde o saber é pautado pelas experiências de cada indivíduo.

Considerando o pensamento de Gauthier 1998, que enfatiza a dificuldade de trabalhar com modelo de conhecimentos formalizados, já que o trabalho do professor é interativo, traçamos o panorama sobre a formação do profissional da educação, tentamos identificar as nuances dessa formação nas três instituições pesquisadas, através das entrevistas feitas com 12 profissionais, sendo 4 de cada instituição, um diretor, um coordenador pedagógico e dois professores, percebemos e mensuramos como a formação é abordada em diferentes contextos.

Algumas das fontes pesquisadas mostraram carência da formação científica para tal, portanto ficamos sem algumas respostas sobre a formação do profissional, como exemplo, qual o conhecimento base para a formação ideal do profissional da educação?; ou como é constituído o saber da experiência? Mas, podemos observar que toda formação é um projeto de ação pedagógica, pois a formação dentre as instituições pesquisadas mostra-se como transformadora, em que todas abordam a valorização das pessoas como combustível para a inovação e a implantação de novas metodologias, percebe-se que estão a caminhar para um mundo educacional mais próximo do indivíduo, em alguns momentos percebemos um caminhar lento, mas progressivo.

REFERÊNCIAS

DOMINICÉ, Pierre. **L'histoire de vie comme processus de formation**. Paris: Éditions L'Harmattan.1990.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma Teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: UNIJUÍ, 1998

GOODSON, Ivor F. **Sponsoring the Teacher's Voice: Teachers' Lives and Teacher Development**. 1991.

HOLLY, Mary Louise; MCLOUGHLIN, Caven S. (Ed.). **Perspectives on Teacher Professional Development**. Lewes: The Falmer Press, 1989.

LÉVY, Pierre. **Educação e cybercultura**: o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993

MERTENS, Leonard. **Competencia laboral**: sistemas, surgimiento y modelos. Montevideo: Cinterfor, 1996.

CONTRAPONOS ENTRE ADAM SMITH E FRIEDRICH ENGELS

DRABESKI, Leticia Andreia
Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro)
leth.drabeski@gmail.com

SOUZA, Mariela de
Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro)
marysouza516@gmail.com

Resumo: O presente texto aborda as teorizações dos filósofos Adam Smith e Friedrich Engels. Ambos discutem a organização e divisão do trabalho. Smith se constitui como referência ao liberalismo econômico atrelado a projeções que supostamente tenderiam a se materializar, ao passo que Engels subsidia reflexões a respeito da economia capitalista após verificar seus efeitos.

Palavras-chave: Trabalho. Educação. Formação humana.

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo enfoca contribuições de Adam Smith e de Friedrich Engels para a compreensão de importantes aspectos referentes ao mundo do trabalho. Smith, em seu livro *Uma investigação sobre a natureza e a causa da riqueza das nações* ou apenas *A riqueza das nações* estabelece como o trabalho deve ser organizado na sociedade e que formação devem ter os trabalhadores para dar conta da divisão do trabalho. Por sua vez, Engels em *Situação da classe operária na Inglaterra* dá conta de como se materializou a situação dos trabalhadores, especificamente na cidade de Manchester. Os dois livros foram escritos como um intervalo de aproximadamente seis décadas sendo a obra de Smith uma teorização de como deveria ser o mundo do trabalho e a de Engels uma descrição crítica de como tal mundo efetivamente se materializou.

Para melhor situar o tema, serão apresentados dados biográficos dos dois pensadores. Na sequência, as obras serão brevemente cotejadas com o objetivo de identificar suas respectivas filiações filosóficas.

2 DESENVOLVIMENTO

Adam Smith (1723 – 1790) é apresentado como “[...] um suave professor escocês de filosofia moral, modesto e distraído, um sábio gentil com dinamite fluindo de sua pena.” (SMITH apud RICARDO, 1984, p. 7). Lecionou retórica e beletrismo e posteriormente se tornou professor de lógica e filosofia moral, mas abandonou a universidade para se tornar tutor do jovem duque de Buccleuch, o qual posteriormente lhe ofereceu uma pensão, o que fez com que o economista pudesse se dedicar exclusivamente ao seu livro, com o qual revolucionou a economia política da época.

Servirão para este estudo o primeiro e o segundo capítulo de *A Riqueza das Nações*, intitulados respectivamente “Sobre a divisão do trabalho” e “Sobre o princípio que deu origem à divisão do trabalho”.

Ao analisar o aumento da produtividade resultante da divisão do trabalho Smith elenca três pontos essenciais: aumento da destreza, economia de tempo e aperfeiçoamento instrumental. Segundo o pensador inglês, ao desenvolverem um único trabalho durante toda sua vida os trabalhadores desenvolvem destreza em sua única função e assim “[...] aumenta, infalivelmente, a quantidade de trabalho que eles podem realizar [...]” (SMITH, 1984, p. 9). É considerável também, a economia de tempo propiciada quando o trabalhador deixa de trocar ferramentas e atividades, visto que “[...] duas tarefas podem ser efetuadas no mesmo local, a perda de tempo é sem dúvida muito menor.” (SMITH, 1984, p. 10) Para tanto, o aperfeiçoamento instrumental se mostra fundamental, uma vez que as máquinas facilitadoras do trabalho reduzem o tempo indispensável “[...] permitindo a um só homem fazer o trabalho de muitos.” (SMITH, 1984, p. 9). A divisão do trabalho com aumento de destreza e emprego de maquinário acarreta um aumento considerável de produtividade.

A respeito da formação necessária aos trabalhadores para atuarem segundo a divisão do trabalho, Smith afirma que quando cada operário concentra sua atenção em uma única função tende a descobrir formas mais rápidas e eficazes de realizar a atividade. E ressalta que na divisão do trabalho é “[...] natural esperar que algum ou alguns dos que se empregam em determinada tarefa acabem por encontrar métodos mais fáceis e simples de realizá-la, desde que a natureza desta admita esta simplificação.” (SMITH, 1984, p. 10). Em outras palavras, o indivíduo que

dedica mais tempo a sua exclusiva atividade tende a desenvolver e aperfeiçoar seu talento ou habilidade e assim ser um sabedor de sua função.

Se por um lado Smith teorizou a partir de uma ideia pré-concebida sobre a organização do trabalho, Friedrich Engels compôs sua teoria a partir de como o trabalho havia se materializado passadas algumas décadas do processo de industrialização. Filho de industrial com alto poder aquisitivo, Engels (1820-1895) preparava-se para gerir os negócios da família quando foi enviado à Inglaterra para estagiar em instâncias associadas à indústria do seu pai, no ramo têxtil. No entanto, vivenciando os processos de industrialização daquele país, o jovem Engels inicia reflexões sobre as condições do operariado inglês no regime capitalista, o que o leva a desenvolver um posicionamento político e intelectual totalmente contrário ao esperado pelo seu pai. Tanto que, por meio de suas observações e estudos relacionados à economia política, os quais foram desenvolvidos em conjunto com Karl Marx, Engels se insere ativamente na luta pela causa dos operários.

Engels descreve como está organizado espaço geográfico da cidade de Manchester que é “[...] construída de forma tão peculiar que se pode morar nela durante anos, entrar e sair diariamente, sem entrar em contato com um bairro de trabalhadores, ou mesmo com um trabalhador [...]” (ENGELS, 1984, p. 308). Essa descrição denuncia as desigualdades entre as classes econômicas que haviam se constituído durante a industrialização e a consolidação da economia capitalista.

Engels demonstra indignação ao descrever a situação em que vivem os operários da Inglaterra. Como milhares de pessoas abandonaram os campos e buscaram abrigo nos centros urbanos, proprietários se beneficiaram alugando verdadeiros chiqueiros para moradia dos operários. Segundo descreve, nesse processo os proprietários se ocuparam de

[...] explorar a pobreza dos trabalhadores, estragar a saúde de milhares, para que *eles* se enriqueçam; somente a indústria conseguiu tornar possível que o trabalhador apenas recém-libertado da servidão pudesse outra vez ser usado como simples material, como *objeto*, que ele tenha que se deixar trancar numa moradia que para qualquer outro seria péssima, e que ele agora, com seu dinheiro sacrificado, tenha o direito de deixar-se arruinar totalmente. (ENGELS, 1984, p. 316).

Ao considerar a organização do trabalho e a regulação social, Smith afirma que todos os membros seriam atingidos por uma abundância geral, até mesmo as camadas mais baixas da sociedade. Visto que “[...] cada trabalhador fornece às outras pessoas aquilo de que elas necessitam e estas pagam-lhe do mesmo modo.” (SMITH, 1984, p. 11). Ao considerar o bem-estar coletivo como algo natural da sociedade e certo que a realização de interesses individuais seria benéfico a toda a sociedade já que a “[...] certeza de poder trocar o excedente da sua produção, depois de satisfeita as suas necessidades, pelo excedente da produção dos outros homens que leva cada homem a dedicar-se a uma única tarefa [...]” (SMITH, 1984, p. 14)

Mas Engels ao observar os trabalhadores da Inglaterra, a primeira cidade industrial do país constata que os trabalhadores não possuem nenhuma propriedade e que dependem do salário para sua sobrevivência, e que muitas vezes se torna insuficiente para sua própria alimentação “[...] a sociedade, dissolvida em simples átomos, não se preocupa com eles, deixa-os manter-se a si mesmos e suas famílias, e além disso, não lhes fornece os meios necessários para fazê-lo de um modo permanente e eficiente.” (ENGELS, 1984, p. 317-318).

Diferente do exposto por Smith, que defendia a exaltação da destreza do trabalhador Engels afirma que “[...] até o melhor, é por isso constantemente exposto à possibilidade de perder o emprego e o pão, isto é, a morrer de fome, e muitos sucumbem.” (ENGELS, 1984, p. 317-318). E acrescenta que com o florescimento da indústria, os valores dos terrenos subiam e mais freneticamente se era construído sem levar em conta “[...] a saúde e o conforto dos moradores - nenhum barraco é tão ruim que não se encontre sempre um pobre que não pode pagar outro melhor -; a única consideração é sobre o maior lucro possível.” (ENGELS, 1984, p. 316).

3 CONCLUSÕES

Ambos dos teóricos tiveram sua importância e contribuíram para debates relacionados ao trabalho e à sua organização no contexto capitalista. Adam Smith teoriza que todos os membros da sociedade seriam beneficiados por trocas materiais, inclusive de trabalho, seguindo interesses pessoais. Por outro lado, Friedrich Engels elaborou estudos *in loco*, em destaque pelo industrial inglês, pelos quais verificou que a previsão de Smith não se materializou. No lugar da prosperidade prevista por Smith, encontrou-se miséria material e intelectual generalizada entre os trabalhadores de Manchester.

REFERÊNCIAS

ENGELS, Friedrich. Manchester. In: ENGELS, Friedrich. **A Situação da classe operária na Inglaterra**. São Paulo: Ática, 1984.

SMITH, Adam. **Uma Investigação Sobre a Natureza e Causas da Riqueza das Nações**. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

EDUCAÇÃO E COMPETIVIDADE: A ATUAÇÃO DA CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

BAHNIUK, Caroline
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
carolbahniuk@yahoo.com.br
Financiamento: CAPES-PNPD

Resumo: O presente artigo tem por objetivo discutir o pensamento pedagógico da CNI recuperando, de forma crítica, sua trajetória histórica a partir dos trabalhos de Rodrigues (1998) e Melo (2010). Traz também elementos iniciais da pesquisa documental referente a concepção e atuação da CNI na atualidade no que se refere a educação num contexto marcado pela intensificação e precarização do trabalho - dimensões centrais do trabalho no capitalismo contemporâneo. De forma que evidenciamos a complexificação da concepção e da atuação da CNI na área educacional e para além dela na atualidade.

Palavras-chave: Educação. Trabalho. Confederação Nacional da Indústria.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo tem por objetivo discutir o pensamento pedagógico da Confederação Nacional da Indústria recuperando, de forma crítica, sua trajetória histórica a partir de outras pesquisas. Pela pesquisa documental elencamos algumas publicações mais recentes relativas a educação do período compreendido entre 2013-2018 para analisar a concepção atual e as ações da CNI no campo educativo e sua relação para a (com) formação do trabalhador para as exigências da indústria na atualidade. A pesquisa encontra-se em estágio inicial e compõe o estágio doutoral intitulado “Estratégias ideológicas da CNI para a (con) formação dos trabalhadores”.

Reconhecemos que há em curso nas últimas décadas uma extensa ofensiva sobre os direitos sociais e trabalhistas a nível mundial, concretizados por meio de um ajuste estrutural, com a intenção de ampliar de forma (direta e indireta) a extração de valor da força de trabalho e manter a reprodução ampliada do capital num contexto de profunda crise social.

As reformas (Trabalhista e Previdência) em curso no Brasil, compõem a agenda prioritária das diversas entidades patronais (CNI, Febraban, CNA) as quais formulam, sistematizam e divulgam as propostas relacionadas à modernização trabalhista. Dentre as quais a Confederação Nacional da Indústria (CNI) e suas entidades federadas em cada estado – representantes da fração burguesa ligadas à indústria, possui um papel de destaque nessa ação. Como podemos reconhecer na expressividade dos documentos formulados pela entidade, na veiculação de suas proponentes em distintas mídias, na participação em audiências públicas e na ocupação de espaços do congresso nacional, entre outros.

Para tanto as organizações patronais formulam e divulgam um projeto político educacional de caráter ideológico conservador, o qual se coloca no sentido de convencer a classe trabalhadora para ele aderir apresentando-o como um projeto necessário, moderno, apolítico. Convém assinalar que todo esse processo de ajuste não se realiza sem conflitos presentes nas lutas e resistências da classe trabalhadora.

Essas transformações ao fim e ao cabo buscam regular e ampliar o emprego parcial, temporário e subcontratado, marca tendencial do trabalho no capitalismo contemporâneo, recriando e reeditando velhas formas de exploração do trabalho, por meio do empreendedorismo, cooperativismo, trabalho voluntário, familiar e doméstico, entre outras expressões do trabalho explorado na atualidade (HARVEY, 2010; ANTUNES, 2013). Flexibilidade e desregulamentação equivalem à precarização do trabalho.

2 O PENSAMENTO PEDAGÓGICO DA CNI: ASPECTOS HISTÓRICOS

Nesse momento nos referenciamos em duas pesquisas Rodrigues (1998) & Melo (2010) realizadas em períodos distintos, a partir das quais recuperamos, em linhas gerais, a reconstrução crítica da trajetória da constituição do pensamento pedagógico da CNI.

O trabalho de Rodrigues (1998) concretiza essa retrospectiva desde a fundação da CNI em 1938 e a criação de sua tríade pedagógica: a) SENAI (1942) responsável pelas ações massivas de educação profissional; b) SESI (1946) com a intenção de conformar o trabalhador moral e civicamente por meio de ações na área de educação, saúde, lazer e serviço social; c) IEL (1969) voltado para a formação de força de trabalho especializada às necessidades do mercado, por meio de ações de integração da universidade com a indústria. Os primeiros foram constituídos por meio de decretos

leis, o que comprova desde sua origem a íntima relação entre essas instituições e Estado. O autor demonstra a ampliação do debate educacional pelos industriais, em especial na década de 1980 e 1990 quando a entidade se torna um dos principais aparelhos de hegemonia do Brasil. Ocorre também nesse período a construção de um novo *télos* da entidade denominado de economia competitiva, sintonizado ao novo padrão de acumulação flexível, com vistas a atingir maior lucratividade no mercado nacional e internacional.

A publicação “Educação Básica e Educação Profissional” de 1993 é um documento importante que demarca uma nova postura da entidade em relação a educação da classe trabalhadora. Nele há um aprofundamento da educação básica e sua relação com a competitividade, bem como a defesa da universalização – do Ensino Fundamental e Ensino Médio, o que se apresenta como uma novidade do discurso dessa entidade. O documento coloca como intencionalidade sensibilizar os empresários da necessidade de investir em educação básica, como possibilidade de gerar mais desenvolvimento e competitividade. O advento das novas tecnologias e novas formas de gestão do trabalho requerem um novo perfil de trabalhador polivalente para atuar num mercado “flexível”, neste contexto, é necessário uma formação geral básica para a tornar o trabalhador empregável, a ser desenvolvida pela Educação Básica. O novo padrão produtivo coloca em maior exigência as capacidades intelectuais do trabalhador, tais como: o pensamento lógico, a abstração, a criatividade, entre outros. Exigem também uma maior volatilidade e flexibilização das relações trabalhistas. (RODRIGUES, 1998)

Para o referido autor há uma permanência na concepção pedagógica da CNI, de caráter ideológico, confrontadas por diversas pesquisas do campo educacional crítico em relacionar de forma direta a educação com desenvolvimento econômico, colocando essa como um dos principais vetores para esse desenvolvimento, bem como para resolução dos problemas sociais. De forma que, a educação se apresenta, de forma ideológica, como condição para resolver as mazelas sociais, as quais são de fato produzidas pela exploração do trabalho, realizada pelos industriais e toda a classe burguesa.

Melo (2010) analisa o pensamento pedagógico da CNI mais detidamente a partir dos anos 2000. Para ele manteve-se o *télos* da economia competitiva na intenção de construir a competitividade da indústria brasileira internacionalmente. Diz ainda que, os documentos da entidade no campo educacional desse período, apresentam um maior ecletismo teórico e aproximação às teses pós-modernas. Destaca as seguintes categorias como centrais desse projeto educativo: capital humano, empregabilidade, polivalência, saber ser e o empreendedorismo. Nas publicações analisadas pelo autor a CNI critica a expansão somente quantitativa da expansão da Educação Básica, a qual não gera maior produtividade. Outra crítica colocada em destaque seria o privilégio do Ensino Superior, que recebe maiores recursos comparados a Educação Básica.

O autor demonstra a falsa qualidade requisitada pela CNI relacionada a uma maior subordinação da educação aos interesses empresariais e uma intensa defesa da flexibilização (redução) dos direitos trabalhistas. No campo educacional a principal publicação refere-se a “Educação para a nova Indústria” datada de 2007, a qual reforça a ideia de uma educação generalista para a Educação Básica ancoradas nas categorias citadas e no novo perfil profissional exigido do trabalhador desenhado inicialmente nas décadas anteriores. Aparece também um conjunto propositivo para contribuir na “qualidade da educação”- o que significa para além da aparente positividade a educação voltada para as necessidades restritas da indústria, gerando uma formação esvaziada de conhecimentos teóricos e científicos. Desse campo propositivo destacam-se a melhoria da infraestrutura das escolas, a formação dos professores, a avaliação de desempenho, e a destinação dos recursos financeiros por mérito, entre outras.

2.1 ATUALIDADE DAS PROPOSTAS E AÇÕES DA CNI PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

Com vistas a complementar e atualizar o pensamento pedagógico da CNI analisamos alguns documentos mais atuais da referida entidade: a) Educação para o mundo do trabalho (CNI, 2013); b) Educação para o mundo do trabalho: a rota da produtividade (2014); c) Educação: a base para a competitividade (CNI, 2018), os quais comprovam algumas permanências com as pesquisas anteriores e algumas novas ações e prioridades. Das permanências o que mais se evidenciam refere-se à relação direta entre educação, desenvolvimento e resolução dos problemas sociais.

A educação eleva a produtividade. Por isso, o maior desafio do sistema educacional formal e profissional brasileiro é o de preparar os jovens e adultos para um mercado de trabalho em profunda mutação tecnológica e organizacional. Porém, a baixa escolaridade da população brasileira e a baixa qualidade da educação são fatores que interferem na capacidade dos trabalhadores de interagir com as novas tecnologias e métodos de produção, com

efeitos negativos para a produtividade e a competitividade e, conseqüentemente, para o crescimento econômico sustentado. (CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA, 2014, p. 9-10).

Em relação as prioridades atualizadas destacamos: a focalização do público alvo das políticas e proposições referentes a Educação Básica - o jovens e o Ensino Médio – colocando em destaque a Reforma do Ensino Médio (porém sem descuidar do Ensino Superior, Educação Profissional e a Educação Básica como um todo); a priorização das disciplinas Matemática, Português e Ciências para toda a Educação Básica, enfatizando a mudanças bruscas na estrutura curricular, considerada muito rígida, teórica, obsoleta aos tempos hodiernos e sua relação com material didático, as avaliações em larga escala e inserção das novas tecnologias; a necessária ampliação da relação entre Ensino médio e Educação profissional. Outro ponto em destaque é a necessidade rever a política de formação de professores (ênfase na sala de aula, na experiência prática e nas novas tecnologias), cursos novos de licenciatura por área de conhecimento, política de gestão escolar aos moldes empresariais e responsabilização do gestor.

Além da concepção do pensamento pedagógico da CNI da atualidade, a qual não se difere em essência, das décadas anteriores, inserida ainda no *telos* da economia competitiva, reconhecemos uma complexificação na forma de atuação dessa entidade, em particular, na direção tornar hegemônico seu projeto particularista: o que se evidencia no conjunto expressivo de material produzido pela entidade referente a educação e outras áreas estratégicas; na interlocução com outros parceiros e representantes do capital em áreas da educação – movimento Todos pela educação e outros, na sensibilização de maiores parcerias entre entidades empresariais e o poder público no campo educacional, na ampliação do atendimento educacional pelas redes SENAI e SESI, na concordância e na participação da formulação das principais políticas educacionais da atualidade (Reforma de Ensino Médio; Base Nacional Comum Curricular, entre outras).

Em síntese essas foram as considerações conclusivas de acordo com o objetivo de pesquisa anunciado e o estágio inicial da pesquisa, as quais demonstram o papel estratégico que cumpre a CNI no que tange as alterações e ações no campo da (con) formação dos trabalhadores na atualidade.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. A nova morfologia do trabalho e suas principais tendências. In: **Riqueza e Miséria do Trabalho no Brasil II**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2013.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA. **Educação**: a base para a competitividade. Brasília: CNI, 2018.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA. **Educação para o mundo do trabalho**: Documento conceitual. Brasília: CNI, 2013.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA. **Educação para o mundo do trabalho**: a rota da produtividade. Brasília: CNI, 2014.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. 20. ed. São Paulo: Loyola, 2010.

MELO, Alessandro. **O projeto pedagógico da Confederação Nacional da Indústria para a Educação Básica nos anos 2000**. 2010. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade Federal do Paraná, 2010.

RODRIGUES, José. **O moderno príncipe industrial**: o pensamento pedagógico da Confederação Nacional da Indústria. Campinas: Autores Associados, 1998.

EDUCAÇÃO E TRABALHO NO REGIME MILITAR: DESVELAMENTOS DO MITO DITATORIAL

SILVA, Adnilson José da
Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná (Unicentro)
prof.adnilson@hotmail.com

CARVALHO, Saulo Rodrigues de
Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná (Unicentro)
saulorc1982@gmail.com

DALAROSA, Adair Angelo
Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná (Unicentro)
adairdalarosa@hotmail.com

Resumo: O texto rebate os reclames feitos pelo senso comum de uma nova intervenção militar com vistas à implantação de um período de ordem, de prosperidade e de correta articulação entre educação e trabalho. Com recurso a importantes obras sobre História da Educação, constrói-se, ainda que brevemente, um conjunto lógico oposto à mitificação de que a ditadura militar que teve lugar no Brasil de 1964 a 1985 teria comprovados méritos no campo social e educacional.

Palavras-chave: educação. Trabalho. Mito. Ditadura.

1 INTRODUÇÃO

Em períodos caracterizados por conturbação política, como o atual, marcado por um golpe contra a democracia em um movimento mundial de ataque à classe trabalhadora, digladiam o mito e o logos. Antagônicos, o mito reúne formas doxológicas de explicação e de reclame político, ao passo que o logos demanda o trabalho de análise e de desvelamento crítico da realidade.

Nas contraposições políticas atuais, há os que reivindicam o retorno de uma ditadura militar no Brasil, crentes de que o período em que os militares ocuparam o poder foi marcado por ampla prosperidade e por sadias conjugações entre educação e trabalho. Esses reivindicantes, sem apoio em dados históricos, mas simplesmente manifestando um desejo de instalação de um ambiente conservador, se mostram disseminadores de um mito. Cabe, portanto, contrapor a eles registros e análises na perspectiva do logos. Neste breve trabalho serão resgatados conteúdos que evidenciam os reais acontecimentos relacionados às políticas nacionais de educação para o trabalho. O objeto central aqui considerado é a Lei n. 5692, de 1971, que tratou da reforma do ensino profissionalizante no contexto da ditadura militar. Ainda nos limites deste texto serão apresentados aspectos da educação politécnica, entendida como o contraponto à política oficial de formação para o trabalho, e que expressa outro aspecto do mito do militarismo, a saber, a ideologia anticomunista e sua aversão a tudo quanto apresente conteúdo marxiano.

2 DESENVOLVIMENTO

A Lei n. 5.692/71 foi promulgada durante o regime militar, iniciado em 1964. Apresentando abundantes dados numéricos, José Willington Germano destaca as abissais diferenças sociais entre ricos e pobres no período da ditadura. Em 1960, os 10% mais ricos concentravam 39,6% de toda a renda nacional, enquanto os 60% mais pobres dividiam 24,9% da referida renda. No auge das diferenças, em 1970 e 1972, os 10% mais ricos detinham 52,6% da renda brasileira, restando 16,8% dela para os 60% mais pobres. No final do regime, os 10% mais ricos contavam 47,9% da renda nacional e os 60% mais pobres se viravam com 17,7% dela (SINGER apud GERMANO, 2011, p. 89). O quadro evidencia que o Estado promoveu políticas de estímulo ao capital combinadas com uma gestão da força de trabalho que concentrou a riqueza de tal maneira que praticamente metade da população economicamente ativa ficou mantida abaixo da linha da pobreza. Ao mesmo tempo, os militares garantiram um ambiente de aparente tranquilidade entre empregados e patrões empreendendo políticas compensatórias que, juntamente com a força policial, impediam revoltas entre as classes menos favorecidas (GERMANO, 2011, p. 88-93).

Mesmo frente ao quadro histórico adverso, segundo Germano, o processo de elaboração do projeto de lei de diretrizes e bases da educação nacional que apresentou a reforma do ensino de 1º. e 2º. graus, resultante de um grupo de trabalho que envolveu intelectuais fiéis ao Regime Militar, foi recebido com certo entusiasmo. No que diz respeito ao

1º. grau, o projeto contemplava itens há muito reivindicados por setores da sociedade como a modernização do sistema educacional, a ampliação do tempo de escolarização e a ampliação de ofertas, o que significava, à primeira vista, possibilidade de inclusão das classes subalternas na escola. O projeto, enviado ao congresso pelo chefe do poder Executivo, foi aprovado em tempo recorde e sem emendas resultando na Lei n. 5.692/71 (GERMANO, 2011, p. 164-171).

No tocante ao 2º. grau, a tônica dada pelo governo foi a da profissionalização, o que criou a expectativa de que a formação profissional nesse nível de ensino garantiria possibilidade de bons empregos e de renda no “Brasil grande” que vivia o seu milagre econômico. Referindo-se ao artigo 5º da Lei 5.692/71, a pesquisadora do INEP Nádia Gomes afirma que [...] o aspecto mais definidor dos rumos que deve tomar o ensino de 2º grau está, na lei, na ‘qualificação para o trabalho’, objetivo, aliás, próprio aos dois níveis de ensino: fundamental e médio (GOMES, 1976, p. 69).

A burguesia viu na profissionalização compulsória no 2º. grau um mecanismo garantidor da sua exclusividade no acesso ao ensino superior; a classe subalterna viu a ampliação das matrículas e a chance de se formar com qualidade para o mercado de trabalho como possibilidades de ascensão social; o capital se sentiu favorecido porque as escolas providenciariam um exército industrial de reserva; os segmentos tradicionais, como um todo, aplaudiram a escola que sintetizaria trabalho, ordem e moral. Como afirma Germano, a reforma dos níveis básicos de ensino redundaram em uma estratégia governamental para acalmar os diversos setores da sociedade (GERMANO, 2011, p. 176-184).

Integrada ao Plano Nacional de Desenvolvimento, a educação foi considerada área prioritária pela necessidade de se formar trabalhadores adequados ao novo modelo de produção industrial, que contava com inovações tecnológicas proporcionadas pela intensificação da presença do capital internacional. Essas mudanças demandaram

[...] um aumento no nível geral de escolaridade do trabalhador, mas, por sua vez, esse aumento teria de ser concedido de forma compatível com a posição periférica de nossa economia: a industrialização crescente exige uma base de educação fundamental e algum treinamento, o suficiente para o indivíduo ser introduzido na manipulação de técnicas de produção e aumentar a produtividade, sem, contudo, ter sobre o processo nenhum controle, nem mesmo qualquer possibilidade de exigências salariais que um nível mais elevado de escolarização e qualificação acabaria por suscitar. Enfim, era interessante para os meios empresariais que tivéssemos a mão de obra com alguma educação e treinamento, bastante produtiva e, ao mesmo tempo, barata. (ROMANELLI, 2007, p. 234).

Frente a isso entende-se que o Estado brasileiro manteve no período de vigência da Lei número 5692 (de 1971 a 1996) um projeto oficial de educação que deu continuidade ao projeto liberal de sociedade porque tinha seu poder jurídico-político e sua ideologia pautados pelos interesses do capital, inclusive (senão principalmente) do internacional, e que sob a hegemonia do capital a formação para o trabalho se caracteriza como fator de alienação dos sujeitos.

O modelo de formação escolar para o trabalho introduzido pela legislação brasileira não é inédito, tampouco recente, posto que

A relação educação-sociedade contém dois aspectos fundamentais na prática e na reflexão pedagógica moderna: o primeiro é a presença do trabalho no processo da instrução técnico-profissional, que agora tende para todos a realizar-se no lugar separado “escola”, em vez do aprendizado no trabalho, realizado junto aos adultos; o segundo é a descoberta da psicologia infantil com suas exigências “ativas”. Estes dois aspectos têm entre si relações mais profundas do que possa parecer a uma primeira consideração, embora na prática essas duas exigências pedagógicas sejam divergentes [...] Estes dois aspectos disputam o grande e variado movimento de renovação pedagógica que se desenvolve entre o fim do Oitocentos e o início do Novecentos, na Europa e na América. (MANACORDA, 2010, p. 367).

Nesse quadro situa-se uma importante contradição que caracteriza a história da educação brasileira:

Na sociedade classista a educação não é a mesma para o filho do operário e para o filho do burguês. A divisão de classes se mantém no ensino, de forma que ao filho do operário cabe um ensinamento limitado, enquanto o filho do burguês se prepara para desfrutar da vida e para governar. A escola só chegou ao trabalhador de forma extremamente limitada, sendo suficiente para a leitura de instruções, necessária na sociedade que se industrializa, e para inculcar a moral burguesa junto com a consciência de classe, fazendo dos operários rebanho manso e fácil de governar. (LODI-CORRÊA; JACOMELI, 2011).

Este projeto oficial de educação, formado historicamente, alcançou a formação profissional ofertada pelo Colégio Estadual Francisco Carneiro Martins, uma vez que constituiu o discurso mundialmente hegemônico, salvaguardado pelo estado e inserido nos ambientes escolares desde a formação de professores até os documentos que definiram a sua prática como trabalhadores.

Contrária ao determinismo capitalista é a perspectiva politécnica de formação. Nas palavras de Frigotto (1993, p. 188-189),

O que é relevante fixar e historicizar é que a união ensino e trabalho produtivo, e a defesa de formação politécnica, decorrem, no âmbito teórico, político e prático, da própria luta de reconquista, pela classe trabalhadora, das condições objetivas de sua produção, isto é, da reconquista de algo que é a própria possibilidade de a classe ser redimida da sua degradação. A união ensino e trabalho produtivo decorre, então, da luta pelo resgate da relação objetiva que o homem perdeu para produzir pelo trabalho, em relação aos demais homens, sua existência, mediante o surgimento da propriedade privada. Na perda do poder de apropriar-se, como proprietário coletivo das condições de sua produção física e psico-social, o homem perde a si mesmo; é alienado, degradado.

Importa observar que a educação politécnica está radicada nos estudos de Nadja Krupskaja, pensadora soviética da primeira metade do século XX. Para ela, diferentemente da educação capitalista que prepara os sujeitos para a operação produtiva mas os alija da compreensão sobre movimentos da economia e da política diretamente vinculados ao trabalho, na educação politécnica

El obrero no solo tiene que saber operar un torno, sino también conocer el diseño del torno, conocer otros tipos de tornos, cuáles de ellos hacen falta para ciertos trabajos, dónde y a qué precio se pueden adquirir tornos mejores, si conviene o no importarlos, si se saca provecho de esto; debe saber hacer el dibujo técnico, hacer cálculos, conocer la mecánica y su historia, conocer el comercio. Es preciso que conozca también las propiedades del hierro que trabaja dónde y cómo se produce, en qué condiciones, dónde y cómo puede ser adquirido, etc. Debe estar informado sobre las necesidades de hierro en su país y en otros, de su demanda, saber dónde y cómo vender la producción, computar su costo, etc. (KRUPSKAJA apud AMBONI; BEZERRA NETO; BEZERRA, 2013, p. 10).

A filiação do Brasil ao projeto econômico ocidental, caracterizado pela hegemonia capitalista, e a postura do governo ditatorial de infundada ojeriza ao pensamento marxista impediram que os fundamentos politécnicos influenciassem a educação nacional.

3 CONCLUSÕES

A perspectiva político-pedagógica assentada nos interesses burgueses comprovadamente não proporciona ordem, prosperidade e correta articulação entre educação e trabalho. A História da Educação no Brasil contém abundantes recursos para a refutação lógica do *mito* da ação salvífica da ditadura militar. Entende-se, mediante o recurso a fontes bibliográficas consistentemente embasadas, que os propósitos da Lei n. 5692/71 foram antes expressões dos interesses da burguesia e não do conjunto de intelectuais militares e civis que ocuparam o poder nacional entre 1964 e 1985.

No bojo do projeto burguês, coube aos que oficializaram as políticas educacionais voltadas à formação escolar profissionalizante evitar a centralidade do trabalho como valor, como princípio educativo e como distintivo de classe, salvaguardando assim os interesses do capital. O alcance desse objetivo se comprova no discurso de oposição a princípios de formação fundamentados no pensamento marxiano e no contínuo processo de acumulação de riquezas em pequena parcela da população.

REFERÊNCIAS

AMBONI, Vanderlei; BEZERRA NETO, Luiz; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos. **Trabalho e educação na construção da Rússia Socialista**. Disponível em: <<http://www.estudosdotrabalho.org/texto/gt8/trabalho.pdf>>. Acesso em: 14 set. 2013.

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.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e Educação no Brasil (1964-1985)**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GOMES, Nádia Franco da Cunha. **Análise do currículo de ensino de 2º grau**: implicações de uma redefinição da política educacional. Rio de Janeiro: INEP, 1976.

LODI-CORRÊA, Samantha; JACOMELI, Marta Regina Martins. Krupskaja: revolucionária e educadora. In: JORNADA DO HISTEDBR, 10., 2011, Campinas. **Anais...** Campinas: Unicamp, 2011. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada10/trabalhos.html>. Acesso em: 07 set. 2013.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação**: da antiguidade aos nossos dias. Tradução Paolo Nosella. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930-1973)**. 31. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

EDUCAÇÃO INTEGRAL: FATOR DE INTEGRALIDADE NA FORMAÇÃO DOS SUJEITOS

RACOSKI, Franciele
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)
francielracoski@outlook.com

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo apresentar a Educação Integral como uma concepção de educação capaz de promover uma formação total dos indivíduos, a partir do reconhecimento de suas vivências. Apresentaremos características da Educação Integral que tem objetivo de promover o desenvolvimento das potencialidades dos sujeitos, os preparando para a vida em sociedade. Partindo do entendimento de que a educação tem um caráter social e que a escola deve ser um ambiente onde as experiências sociais são reconstruídas.

Palavras-chave: Educação. Educação Integral. Escola. Formação.

1 INTRODUÇÃO

A educação é algo eminentemente de cunho social. O simples fato de observarmos o nosso cotidiano pode provar esta afirmação. Conforme explicitado por Durkheim (2014) todas as educações específicas possuem uma base comum, algo que as identifique. Contudo, afirma que essa base comum pode variar de uma sociedade para outra, pois cada sociedade nutre um certo ideal humano. Assim:

[...] cada tipo de povo possui uma educação que lhe é própria e que pode defini-lo ao mesmo título que a sua organização moral, política e religiosa. A observação dos fatos conduz, portanto, à seguinte definição: "A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que ainda não estão maduras para a vida social. (DURKHEIM, 2014, p. 10).

Neste sentido, a educação tem como propósito provocar, instigar na criança diferentes estados físicos, de intelecto e também morais, os quais são exigidos pela sociedade em que vive, sendo assim, caracterizada através da socialização e das relações sociais que se estabelecem no convívio social.

Através desta perspectiva apresenta-se que as relações escolares estão interligadas com normas, valores e atitudes, constituindo essas características como indicadores do funcionamento da escola. Esse funcionamento possibilita a construção de sujeitos na sua singularidade, conforme afirma Charlot (2002, p. 19):

[...] o ambiente escolar é fator fundamental para a consolidação da prática e da consciência sobre os direitos humanos, o desenvolvimento da autonomia, da capacidade crítica, da busca pela emancipação e da formação de identidade. Assim, são as interações e os vínculos entre os vários atores que permitem uma aproximação das vivências e dos conflitos que possibilitam, dificultam ou impedem a efetivação das garantias desses direitos.

Conforme explicitado por Charlot (2002) a convivência diária obrigatória dos estudantes, marcada por horários, normas, regras, na qual seu comportamento e conduta está em jogo a todo momento, caracteriza-se por encontros e desencontros entre os sujeitos. Pois neste cenário as relações sociais apresentam-se muitas vezes em forma de conflito e contradição.

É importante ressaltar que as relações e interações que ocorrem no ambiente escolar não devem ser vistas somente como conflituosas ou harmoniosas. Ao contrário, nelas contem pluralidade e muitas vezes apresentam em uma mesma relação aspectos de conflito e de amizade. A reflexão da autora demonstra que ao considerar a escola como um espaço de convivência entre os pares, os grupos de referência, são capazes de construir identidades.

A partir dessa reflexão, a educação caracteriza-se como um mecanismo ativo de transformação de um povo e, é papel da escola estimular a formação de valores, hábitos e comportamentos, de maneira democrática e comprometida, promovendo assim o ser humano em sua totalidade.

A escola deve fornecer um ambiente que respeite as diferenças e as características próprias de grupos e minorias. Nela habitam e integram de forma dinâmica diversos atores. Cada um destes atores é capaz de trazer diferentes elementos sociais para a escola, como sua história de vida, suas expectativas, seus medos, frustrações, dificuldades e potencialidades, tornando assim, o ambiente escolar um local de relações sociais de toda ordem.

Ao compreender a educação como um campo fundamental na formação dos sujeitos, apresentamos a concepção da Educação Integral como uma possibilidade para o desenvolvimento dos mesmos em sua totalidade.

2 EDUCAÇÃO INTEGRAL

A Educação Integral assume o papel de um eixo articulador das experiências educativas dos alunos, intencionando suas aprendizagens de uma maneira multidimensional, na qual estejam presentes aspectos intelectuais, físicos, emocionais, culturais e sociais.

Segundo Cavaliere (2002), na contemporaneidade, a Educação Integral “se apresenta no binômio educação/proteção, educação integral/currículo integrado ou educação integral/tempo escolar”. Este trabalho privilegia o segundo binômio, ao trazer a perspectiva educativa de projetos de trabalho, enquanto proposta de ressignificação do currículo escolar, como uma possibilidade de promover uma educação integral que visa à formação de sujeitos autônomos.

Os sistemas educacionais enfrentam o desafio de firmar uma escola que permita o desenvolvimento de cada indivíduo. Tal desafio deve respeitar as individualidades e assegurar o crescimento pessoal, às possibilidades de conhecer e respeitar o outro, desenvolvendo assim, a capacidade de viver socialmente.

Compreendendo assim, o papel das instituições escolares em constantemente reinventar-se, destacaremos a Educação Integral como uma forma de construir um novo olhar para a educação dos sujeitos. Partindo do entendimento de que cada contexto social revela uma visão diferente de educação, e que esta perspectiva educacional tem como intuito o desenvolvimento dos sujeitos em diferentes aspectos.

Na perspectiva de Corá e Wrublewski (2012, p. 59-60) a Educação Integral refere-se à concepção de uma educação completa, que seja capaz de oportunizar o desenvolvimento do sujeito em sua integralidade. Neste sentido, pensar a educação de forma integral é pensar também em ampliar e qualificar o tempo escolar.

[...] para consolidar a educação integral como política pública, é necessário um tempo para esse acontecimento [...] para que essa efetivação aconteça de fato [...] a ampliação da jornada escolar requer vários adendos nos espaços escolares, desde infraestrutura, recursos humanos, alimentação, materiais pedagógicos até inúmeros debates com a comunidade escolar.

Entende-se assim que, a Educação Integral abarca diversos aspectos: econômicos, sociais, culturais, capazes de estabelecer relações diretas com a escola e o contexto que a envolve. Assim, a necessidade de centrar a atenção na realidade social escolar, é fator fundamental neste processo de educar os sujeitos de forma integral. Compreender as especificidades locais de cada escola requer ações que sejam capazes de reconfigurar os processos de ensino aprendizagem, construindo uma nova concepção de educação, envolvendo os processos escolares e sociais.

A partir dessa reflexão, podemos dizer que a Educação Integral é uma possibilidade de estabelecer um diálogo entre a sociedade e a escola, desenvolvendo um trabalho intersetorial, capaz de levantar elementos intrinsecamente ligados a realidade dos alunos. “Partir de seus saberes, de sua realidade vivencial, promovendo o debate constante do conhecimento elaborado, é, sem dúvida, um desafio da escola contemporânea.” (CORÁ; TALGATTI, 2012, p. 93).

Com essa afirmativa teórica, destacamos que a escola deve buscar essa visão crítica da sociedade, para legitimar uma educação integral que esteja alinhada ao sentido da vida dos sujeitos, que de alguma forma busque uma conexão com o meio vivido do mesmo, para além dos muros da escola, criando assim, a possibilidade de conceber uma educação que faça parte de sua vida, não esquecendo que “o humano é um ser complexo imerso na complexidade do mundo vivido.” (SANTOS; LOSS, 2012, p. 138).

Além disso, a busca da estimulação, das descobertas novas relações, podem impulsionar uma postura criadora, integradora e inclusiva ao estudante. Assim, a escola deve contar com projetos educacionais que tenham como objetivo assegurar a educação emancipadora do educando e sua interação com a sociedade e o papel do educador é fundamental para que isso aconteça, pois:

O educador transformador não pode estar cheio dele mesmo; deve conceber que o ato de educar não é transferir conhecimento, e sim construir o conhecimento, pautado na realidade e nos saberes daquela comunidade onde se insere o aluno. Deve utilizar as mais variadas formas para essa construção, fazendo com que o corpo humano em sua práxis se transforme em corpo cultural consicente de sua existência e que não se configure apenas como um espaço vazio a ser preenchido por conteúdos sem significados. (SANTOS; LOSS, 2012, p. 139).

Vale ressaltar que no exercício da docência, o professor frente à compreensão de sua importante tarefa deve buscar desenvolver um trabalho qualificado, de forma a garantir que o processo objetive-se em integrar ações de educar e emancipar, oferecendo condições para o desenvolvimento físico, afetivo, social e intelectual mediante propostas de atividades que promovam a curiosidade, epostaneidade, criatividade, participação, organização, disciplina,

respeito, liberdade, entre outros fatores. Desta concepção os parâmetros curriculares nacionais apresentam uma visão democrática da educação escolar e sua capacidade de formação do indivíduo em sua totalidade.

A educação escolar é uma prática que tem a possibilidade de criar condições para que todos os alunos desenvolvam suas capacidades e aprendam os conteúdos necessários para construir instrumentos de compreensão da realidade e de participação em relações sociais, políticas e culturais diversificadas e cada vez mais amplas. Estas condições são fundamentais para o exercício da cidadania na construção de uma sociedade democrática e não excludente. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO, 1997).

Transformar esta aprendizagem em instrumentos para os sujeitos compreenderem e participarem de sua realidade, deve ser realizada como algo significativo e interessante para os mesmos, uma vez que este momento de instrumentalização da prática pedagógica com suas diferentes realidades sociais, será memorizado e acionado sempre que necessário. Para tanto, a forma como os conteúdos são abordados, instrumentalizados e transmitidos, é decisivo nos processos de aprendizagem.

É importante ressaltar que o professor qualificado é aquele que oportuniza aos educandos momentos significativos para que assim possam adquirir uma aprendizagem significativa, e não reduzir os alunos a simples receptores de informações, percebendo o aluno como um agente de transformações.

3 CONCLUSÕES

Quando falamos em educar o indivíduo em sua integralidade, precisamos ter em mente que não existem fórmulas ou receitas prontas capazes de fornecer soluções ou respostas definitivas, mas existem possibilidades de um fazer diferente e factível.

Professores comprometidos com uma Educação Integral, precisam estar cientes de seu importante papel na promoção do desenvolvimento pleno dos indivíduos em todas as suas dimensões, para o estímulo da diversidade de práticas educacionais, para o envolvimento de todos os agentes implicados no processo formativo e para a ressignificação dos espaços, dos tempos e dos saberes, compreendendo que a aprendizagem é algo permanente na vida dos indivíduos e não apenas limitada à fase escolar dos mesmos.

Repensar o entendimento que se tem do educando, implica, necessariamente, repensar a função da escola, o papel docente, o valor dos conteúdos curriculares e a organização dos saberes. Implica questionar o conhecimento único, incluir e empoderar outros agentes e outras vozes, se aventurar pelo inesperado e incerto. E isso demanda um grande esforço para desacomodar uma estrutura que por mais antiga e inapropriada que nos pareça ainda encontra forte respaldo para sua manutenção.

Dito isto, é importante destacar que os conceitos, assuntos, temas e conteúdos abordados em cada aula devem ser utilizados como ferramentas, e tais ferramentas utilizadas pelo professor devem auxiliar ao aluno na compreensão de características diferentes daquelas que ele observa no mundo social. Ou seja, deve permiti-lo olhar e intervir na realidade social de uma maneira diferente, possibilitando também que estabeleça relações entre os fenômenos sociais que o cercam.

REFERÊNCIAS

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, MEC/SEF, 1997. v. 1.

CAVALIERE, Ana Maria. Tempos de escola e qualidade na educação pública. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, out. 2002. Edição Especial.

CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, Porto Alegre, a. 4, n. 8, p. 432-443, jul./dez. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n8/n8a16.pdf>>. Acesso em: 19 jun. 2018.

CORÁ, Élsio José; TALGATTI, Carla. A experiência do projeto “Tecendo redes na perspectiva de Bairro Educador” nas escolas públicas municipais de Erechim/RS. In: CORÁ, Élsio José; LOSS, Adriana Salete; BEGNINI, Sérgio (Org.). **Contribuições da UFFS**: para educação integral ampliada. Chapecó, 2012.

CORÁ, Élsio José; WRUBLEWSKI, Juliana. A educação integral em jornada ampliada no município de Erechim/RS: uma experiência em construção. In: CORÁ, Élsio José; LOSS, Adriana Salete; BEGNINI, Sérgio (Org.). **Contribuições da UFFS**: para educação integral ampliada. Chapecó, 2012.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. Tradução Stephania Matousek. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

SANTOS, Marcelo Miorelli Antunes dos; LOSS, Adriana Salete. Acorda, escola! O corpo aprende. In: CORÁ, Élsio José; LOSS, Adriana Salete; BEGNINI, Sérgio (Org.). **Contribuições da UFFS**: para educação integral ampliada. Chapecó, 2012.

EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR: PESQUISAS EM EDUCAÇÃO E QUESTÕES EMERGENTES

DALPIAZ, Luiza Helena
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
lhdalpia@gmail.com

BARP, Thallyany Wendy
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
thallybarp2@gmail.com

SIMÃO, Andréia Aparecida
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
andreia@perfilco.com.br

Financiamento: Uniedu (Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina)

Resumo: Nosso objetivo é apresentar elementos sobre o tema da educação não escolar, na produção científica da educação no Brasil, tendo em vista caracterizar algumas tendências que sinalizam problemas emergentes sobre o tema. Trata-se de uma pesquisa exploratória realizada com os Anais de Reuniões Nacionais da Anped, do período 2005 a 2015. Resultados parciais indicam que a educação não escolar se constitui em noção historicamente híbrida e fragmentada em diferentes formas educativas.

Palavras-chave: Educação não escolar. Multirreferencialidade. Práticas educativas. Políticas públicas. Cidadania.

1 INTRODUÇÃO

Na presente comunicação expomos resultados do trabalho de uma *tríade de pesquisadoras*, membros de uma equipe de pesquisa: coordenadora/orientadora, orientanda de iniciação científica e pesquisadora-associada.

O tema da *educação não escolar* está sendo abordado desde uma distinção conceitual. Conforme Afonso (2001, p. 31), “a educação não escolar (informal e não-formal) sempre coexistiu com o campo da educação escolar”, em termos de “intersecções e complementaridades”. Para esse autor, a educação não escolar se constitui em campo “disputado por diferentes racionalidades políticas e pedagógicas, exigindo por isso [...] vigilância epistemológica.” (AFONSO, 2001, p. 35).

O *objetivo* é apresentar elementos sobre o tema da educação não escolar, na produção científica da educação no Brasil, tendo em vista caracterizar algumas tendências que sinalizam problemas emergentes do referido tema. Em nosso percurso investigativo, a educação não escolar emerge do entrelaçamento entre pesquisas individuais e coletivas, realizadas e em andamento.

Em termos metodológicos, conforme Severino (2007), nossa pesquisa é de tipo *exploratória*. A coleta de dados foi realizada nos Anais de Reuniões Nacionais da Anped, no período compreendido entre 2005 e 2015. Nesse período, a Anped realizou 10 (dez) reuniões nacionais. Em 2017, a Anped contava com um total de 23 (vinte e três) Grupos de Trabalho (GT's), entre os quais selecionamos três: GT03 – Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos; GT06 – Educação popular; GT18 – Educação de pessoas jovens e adultas. Como critério de escolha dos três GT's consideramos formas recorrentes de educação não escolar evidenciadas no percurso coletivo de pesquisa, no qual se situa a presente investigação.

A abordagem da produção científica nesses GT's foi realizada pelo levantamento de resumos de trabalhos apresentados nos referidos GT's, disponíveis no *site* da Anped. Trabalhamos com nove reuniões nacionais, da nº 29 (2006) à nº 37 (2015), optamos por desconsiderar os dados da reunião nº 28 (2005), tendo em vista a constatação da ausência de resumos de trabalhos apresentados.

2 EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR: ANAIS DE ENCONTROS NACIONAIS DA ANPED

No *plano epistemológico*, nosso trabalho tem como fundamento a *multirreferencialidade*, no sentido proposto pelo educador e pesquisador francês Jacques Ardoino.

Assumindo plenamente a hipótese da complexidade, ou mesmo da hyper-complexidade, da realidade a respeito da qual interroga-se, a abordagem multirreferencial propõe uma leitura plural de seus *objetos* (*práticos ou teóricos*), sob diferentes ângulos, que implicam tanto *visões* específicas quanto *linguagens*, apropriadas às descrições necessárias,

em função de *sistemas de referência* distintos, supostos, reconhecidos explicitamente *não-redutíveis uns aos outros*, ou seja, heterogêneos. (ARDOINO, 1993, p. 15).¹

Por meio da articulação de elementos provenientes de autores de referência, Vargas (2015) organizou uma diferenciação de termos, a qual vem subsidiando nossas pesquisas. A *educação escolar* consiste na apropriação do conhecimento historicamente construído e sistematizado; esta forma educativa conta com legislação própria e prevê trajetórias sequenciais, em diferentes planos: da educação infantil ao ensino superior. A *educação informal* contempla, de forma permanente, as aprendizagens que constituem todas as experiências do indivíduo, ao longo de toda vida.

A *educação não formal* se particulariza pela intervenção educativa, ou profissional e/ou militante e/ou voluntária, realizada em diferentes contextos, cuja intencionalidade contempla simultaneamente o exercício da cidadania e o protagonismo das pessoas, para promover transformações individuais e coletivas. As formas interventivas se organizam tendo como base o diálogo, a problematização da vida cotidiana e o processo participativo.

A *coleta de dados* dos resumos foi organizada em três tabelas, uma tabela para cada um dos três GTs selecionados, considerando os seguintes itens: título do trabalho, autor(es), resumo, link para o trabalho integral. As informações contidas nas três tabelas (GT03, GT06 e GT18) constituem o material sobre o qual estamos trabalhando na sistematização e análise de dados. Abaixo apresentamos uma tabela síntese, contendo um levantamento das referidas reuniões nacionais e respectivos números de trabalhos apresentados em cada GT:

Tabela 1 – Reuniões Nacionais da Anped: trabalhos apresentados

Reuniões	Nº 29	Nº 30	Nº 31	Nº 32	Nº 33	Nº 34	Nº 35	Nº 36	Nº 37	Total
GT's	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2015	
GT03	11	09	12	07	12	17	15	08	21	131
GT06	16	19	09	13	10	10	13	12	18	145
GT18	14	11	15	14	13	16	16	12	23	157
Total	41	39	36	34	35	43	44	32	62	433

Fonte: os autores.

Para realizar a *sistematização e a análise de dados* associamos duas referências metodológicas. Por um lado, preceitos da *análise temática*, uma das formas da análise de conteúdo, para identificar relações entre os dados e evidenciar núcleos de sentido (BARDIN, 2009). Por outro lado, a *pesquisa qualitativa*, tendo em vista considerar significados e intencionalidades implícitas nos dados (MINAYO, 1996).

Esses dois procedimentos são articulados e adaptados em função de um preceito epistemológico, fundamentado na *multirreferencialidade*, o qual supõe uma plasticidade artesanal para uma produção de conhecimentos que se caracteriza pela “bricolagem” científica (ARDOINO, 1993, p. 23). Assim sendo, trabalhamos os resumos sem categorias de análise estabelecidas *a priori*. Nessa “atitude mais radical” (ALVES, 1992, p. 56) construímos, ao contrário, categorias que emergem dos dados. Trata-se de criar condições para realizar leituras singulares, nas quais permitimos que o texto nos influencie, nos questione e nos provoque a pensar. As categorias são formuladas a partir de (re)leituras de cada resumo e de interlocuções entre as pesquisadoras.

A sistematização e a análise que realizamos evidenciam que a *educação não escolar* se caracteriza por uma constituição híbrida e fragmentada. *Híbrida* porque a educação não escolar tem sua origem situada em um cenário complexo no qual, em contextos diversos, diferentes formas educativas se entrecruzam, se confundem, se superpõem e se excluem mutuamente. Ao mesmo tempo *fragmentada* porque diferentes formas de educação não escolar se apresentam frequentemente dissociadas e desmembradas na cena pública.

A sistematização e a análise de dados evidenciam *planos temáticos* dos quais emergem problemas a serem abordados. A título indicativo dessa diversidade temática apresentamos elementos que nos parecem imprescindíveis a aprofundar.

No *plano epistemológico* se coloca o problema de *fundamentos* que compõem a noção de educação não escolar. O termo apresenta-se paradoxal, pois contempla sentidos opostos, dependendo do contexto onde é abordado: seja como tecnologia social para construir a sociedade dual neoliberal; seja como ideologia libertária e comunitária para enfrentar a atual crise civilizatória. Entre esses dois extremos encontra-se uma miríade de possibilidades.

¹ A tradução de textos, do francês para o português, foi realizada por Luiza Helena Dalpiaz.

No *plano político* se evidencia o problema das *relações de poder e relações com o saber* (LOURAU, 1970). Nesse sentido estamos problematizando a vinculação entre educação e cidadania. No trabalho sobre o tema da *cidadania* consideramos uma perspectiva sócio-histórica e polissêmica: a cidadania é “um conceito histórico, o que significa que seu sentido varia no tempo e no espaço.” (PINSKY; PINSKY, 2016, p. 9). Ao mesmo tempo, nos interrogamos sobre o sentido da cidadania no mundo de hoje.

No *plano formativo* se coloca o problema da educação não escolar como uma prática de *intervenção social*. Os dados evidenciam um conjunto eclético: diversidade de áreas temáticas, variedade conceitual, multiplicidade de metodologias, heterogeneidade de atores sociais, diferenças organizacionais. Os dados também apontam para efeitos de ações empreendidas, entre as quais se destacam a (des)profissionalização de intervenções socioeducativas em diferentes políticas sociais, assim como a (des)continuidade de políticas públicas (GROPPO, 2013).

No *plano metodológico*, em função de razões sócio históricas a aprofundar, os dados sinalizam para certo predomínio do problema da *participação social*, em práticas de educação não escolar. Fenômenos contemporâneos apontam para novos rumos do debate sobre processos participativos: seja novos sujeitos políticos (GOHN, 2015), seja movimentos sociais da sociedade em rede (CASTELLS, 2017).

Esses quatro planos temáticos indicam problemas emergentes para o debate sobre a educação não escolar, no campo da educação, os quais constituem tendências de pesquisas subsequentes.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta comunicação problematizamos elementos da produção científica sobre o tema da educação não escolar, no campo da educação. Conforme apresentado, a abordagem do tema evidencia um cenário que se caracteriza por planos temáticos interligados: epistemologicamente paradoxal e politicamente contraditório, eclético em termos formativos e, no qual, processos participativos regularmente constituem o plano metodológico.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo Janela. Os lugares da educação. In: VON SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes; PARK, Margaret Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro (Org.). **Educação não formal**: cenários da criação. Campinas: Unicamp/Centro de Memória, 2001. p. 29-38.
- ALVES, Alda Judith. A “revisão da bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 81, p. 53-60, mai 1992. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/990/999>>. Acesso em: 08 fev. 2018.
- ARDOINO, Jacques. L'approche multiréférencielle (plurielle) des situations éducatives et formatives. **Pratiques de Formation – Analyses**, Saint-Denis, n. 25-26, p. 15-41, abr. 1993.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. ed. rev. e atual. Lisboa: Edições 70, 2009.
- CASTELLS, Manuel. **Redes de indignação e esperança**; movimentos sociais na era da internet. Tradução Carlos Alberto Medeiros. 2. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.
- GOHN, Maria da Glória. Desafios para a pesquisa em ciências sociais na América Latina na temática da participação social. **Polis**, n. 41, p. 1-11, 2015. Disponível em: <<http://journals.openedition.org/polis/11186>>. Acesso em: 28 jan. 2018.
- GROPPO, Luís Antonio. Um esboço sobre a gênese do campo das práticas sócioeducativas no Brasil: aplicação da noção de campo social de Bourdieu. **Série-Estudos**, Campo Grande, n. 35, p. 59-78, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://www.gpec.ucdb.br/serie-estudos/index.php/serie-estudos/article/viewFile/21/315>>. Acesso em: 22 mar. 2018.
- LOURAU, René. **L'analyse institutionnelle**. Paris: Minuit, 1970. (Arguments).
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento; pesquisa qualitativa em saúde**. 4. ed. São Paulo: Hucitec, Rio de Janeiro: ABRASCO, 1996.
- PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **História da cidadania**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

VARGAS, Sérgio Rogério Silva de. **Educação não escolar e política de segurança pública**; tensões emergentes. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação)–Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2015.

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO SISTEMA PENITENCIÁRIO

RIZOTTO, Silvana Mara Bernardi
Centro Universitário Internacional (Uninter)
silvanarizotto@hotmail.com

Resumo: A realidade do sistema prisional é bastante complexa. Tratando-se da questão da educação profissional, deparamo-nos com polêmicas, limites e desafios. Um dos maiores desafios da segurança pública no Brasil é garantir que egressos do sistema carcerário não voltem a cometer crimes. Para isso, é preciso acesso à educação e à profissionalização. O trabalho de organizações não governamentais também é fundamental para a garantia dos direitos das pessoas privadas de liberdade e para a ressocialização dos presos através da educação profissional. É nesse contexto que se busca analisar a atuação de profissionais que atuam no sistema prisional.

Palavras-chave: Educação. Trabalho. Ressocialização. Profissionalização.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo objetiva sistematizar reflexões sobre a educação profissional no âmbito do sistema prisional como estratégia de reintegração social de presidiários.

A educação no sistema penitenciário é iniciada a partir da década de 1950. Até o princípio do Século XIX, a prisão era utilizada unicamente como um local de contenção de pessoas – uma detenção. Não havia proposta de requalificar os presos. Esta proposta veio a surgir somente quando se desenvolveu dentro das prisões os programas de tratamento. Antes disso, não havia qualquer forma de trabalho, ensino religioso ou laico.

Assim, somente em meados dos anos 50, constatou-se o insucesso deste sistema prisional, o que motivou a busca de novos rumos, ocasionando na inserção da educação escolar nas prisões. Foucault (1987, p. 224) diz: “A educação do detento é, por parte do poder público, ao mesmo tempo uma precaução indispensável no interesse da sociedade e uma obrigação para com o detento, ela é a grande força de pensar.”

A grande maioria dos indivíduos presos não tiveram melhores oportunidades ao longo de suas vidas, principalmente a chance de estudar para garantir um futuro melhor. Nesse sentido, o tempo que despenderá atrás das grades pode e deve ser utilizado para lhe garantir estas oportunidades que nunca teve, por meio de estudo e, paralelamente, de trabalho profissionalizante.

2 DESENVOLVIMENTO

O binômio Trabalho e Educação, como virtudes necessárias e moralizantes na vida do cidadão, estão presentes desde a Reforma Protestante.

Ao mesmo tempo em que é reinventada para punir, a prisão é, pela primeira vez, uma instituição que visa integrar o criminoso à sociedade. Aos poucos, essas instituições começam a ocupar espaços nos grandes centros urbanos. Pensava-se que somente a detenção proporcionaria transformação aos indivíduos enclausurados. A ideia era que estes refizessem suas existências dentro da prisão para depois serem levados de volta à sociedade. Entretanto, percebeu-se o fracasso desse objetivo. Os índices de criminalidade e reincidência dos crimes não diminuíram e os presos em sua maioria não se transformavam. A prisão mostrou-se em sua realidade e em seus efeitos visíveis denunciadas como “grande fracasso da justiça penal” (FOUCAULT, 1987).

A educação é um direito social assegurado pela Constituição Federal e consagrado na legislação internacional. No entanto, quando se trata da população encarcerada, tal direito parece não ter o mesmo grau de reconhecimento. Se é fato que as camadas pobres da população são privadas de vários direitos, entre eles, o direito a uma educação de qualidade, essa realidade torna-se ainda mais contundente e pior – mais invisível ou naturalizada – em se tratando de pessoas condenadas pelo sistema de justiça penal. No Brasil, em muitas instituições penais, a oferta de serviços educacionais é inexistente, insuficiente ou extremamente precária, o que se soma a regimes disciplinares e legais que não incentivam ou mesmo inviabilizam o engajamento de pessoas presas em processos educacionais.

O conceito de ressocialização de detentos, pelo trabalho e pela qualificação profissional, com o propósito de prepará-los ao reingresso social, baseia-se na afirmação de que o trabalho é fonte de equilíbrio na nossa sociedade e também é agente ressocializador nas prisões do mundo todo. Através do trabalho, os indivíduos garantem equilíbrio e melhor condicionamento psicológico, bem como melhor comprometimento social. **Ensinar um ofício enquanto**

cumprem a pena é a maneira mais eficaz para ressocializar os presos, e, é nesta ocasião que entra a educação profissional no sistema penitenciário.

De acordo com relatos de profissionais que atuam com a educação profissional presidiária, percebe-se que apesar de no primeiro momento do curso os alunos estarem interessados nos dias de redução de pena e no lanche que ganharão, no decorrer do curso, ocorre uma mudança geral de atitude por parte dos alunos (detentos). O perfil muda e eles passam realmente a encarar este curso como uma Qualificação Profissional. Alguns até vislumbram uma possível mudança quando estiverem libertos.

É nesse momento que se é capaz de constatar o resultado gratificante de todo o trabalho desenvolvido por um docente que ignorou todos os fatores de risco, preconceito e insegurança que poderia ter sentido no momento de sua convocação para dar aula dentro do Sistema Penitenciário. O mesmo ocorre com toda a equipe que há por trás desses cursos, afinal, trabalhando nos bastidores, há a Coordenação de Educação Profissional, a Orientação Pedagógica, a Secretaria, o Administrativo e estão todos envolvidos nesse processo. A satisfação ocorre quando os Docentes relatam seus resultados positivos, porque então significa que tudo deu certo.

O primeiro pensamento é que nada dará certo e há de fato um misto de sentimentos de alegria e insegurança. Alegria, porque se acredita que de fato a instituição e seus colaboradores estão fazendo algo bom para quem precisa, para quem, por um motivo ou outro, saiu dos padrões corretos da lei e da sociedade e, por esse motivo, enfrentará discriminação. Insegurança, porque não se sabe ao certo o que esperar dessa situação. Ao final, nossa missão se resume em não julgar, mas transformar vidas, não importa de quem seja.

A necessidade de serem ouvidos, de receber um sorriso e de por um momento acreditarem que encontraram pessoas que não desistiram deles é imensa. Ouvir que estão aprendendo algo útil para suas vidas, saber que ao menos um vai sair totalmente transformado e levará cada ensinamento para sua vida é excepcional. Para os docentes, conforme palavras ditas por eles, “não há pagamento maior do que o respeito recebido por esses alunos”.

Todavia, fazendo uma comparação entre adultos e adolescentes, é entristecedor constatar que o adolescente de um Educandário não entende nem considera os cursos como uma ferramenta transformadora com a mesma proporção que os adultos, porque sabem que, de certa forma, são beneficiados por ainda não terem atingido a maioria penal.

Porém, tal fato remete a constatação de que as ações de transformação, principalmente com os jovens, precisam ocorrer antes que caminhos errados e tortuosos, no entanto mais fáceis, surjam em suas vidas.

A Educação e a Qualificação Profissional devem ser utilizadas para transformar a vida dos jovens, antes que eles aprendam a empunhar uma arma de fogo, certamente este é o caminho mais próximo de se cumprir a missão.

3 CONCLUSÕES

A educação é um direito de todos. As políticas e ações apresentadas têm que realmente sair do papel e fazer parte da rotina dos ambientes prisionais, não somente como algo isolado e pontual, mas como uma política universal de Estado.

Educar o homem é a medida mais apropriada e eficaz para o seu progresso e desenvolvimento enquanto indivíduo e ser social. Inserir o homem no mercado de trabalho é proporcionar-lhe as condições para viver dignamente no meio social.

Não restam dúvidas que o papel da educação no cárcere deve ser de reeducar os criminosos e auxiliá-los a ter uma visão mais ampla de mundo, a buscar outras formas de inserção na sociedade, pois observa-se que os detentos que tem acesso à escola estão mais acessíveis ao mercado de trabalho. É através do ensino que os encarcerados têm a oportunidade de se humanizarem e se transformarem. A Educação é transformadora quando se quer transformar. O ensino aprendizagem se faz com o professor por que ele é mediador.

É preciso acreditar na ressocialização dos presidiários, caso contrário o trabalho dos educadores junto a eles não terá nenhuma valia. Vale a máxima que diz que o homem é do tamanho daquilo que pensa, portanto, é preciso ser gigantesco. Querendo ou não o educador se torna responsável por aqueles que educam. Se profissionais da educação prisional, que tem acesso direto com os presos, não fizeram “a diferença”, quem fará?

REFERÊNCIAS

BECCARIA, Cesare. **Dos delitos e das penas**. 2. ed. São Paulo: Ícone, 1998.

BRASIL. Constituição. República Federativa do Brasil: (1995). Promulgada em 5 de outubro de 1988. 26. ed. atual. e ampl. São Paulo: Saraiva, 2007.

BRASIL. **Lei n. 7.210, de 11 de julho de 1984**. Institui da Lei de Execução Penal. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 jul. 1984. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/L7210.htm>>. Acesso: 03 jul. 2018.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso: 03 jul. 2018.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Tradução Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA. **Avaliação do Atendimento à população egressa do sistema penitenciário do Estado de São Paulo**. Brasília, DF, 2007.

HABILIDADES, PROFISSIONAL DO FUTURO E DEMOCRACIA: UM OLHAR PARA A INDÚSTRIA 4.0 E A BNCC

MELCHIORETTO, Albio Fabian
FIESC SENAI
albio.melchiorretto@gmail.com

KRIEGER, Tatiana
FIESC SENAI
tatiana.krieger@sc.senai.br

Resumo: A reflexão que apresentamos tem como provocação a democracia e como ela atravessa questões de educação e do trabalho através da discussão das habilidades exigidas ao profissional do futuro pela Indústria 4.0 e aquelas que são apresentadas como essenciais na Base Nacional Comum Curricular - BNCC. Nossa reflexão nasce a partir de questões vividas em ambiente de educação profissionalizante. Com este contexto temos como objetivo cartografar as habilidades exigidas pela Indústria 4.0 e quais delas também estão na BNCC. Para tal realizamos uma pesquisa documental comparativa territorializada a partir das leituras do conceito aproximativo de rizoma de Gilles Deleuze e Félix Guattari. Embora encontramos pontos convergentes entre os dois documentos, há um desencontro quando do foco ao ingresso do estudante no mundo do trabalho. Com esta diferença concluímos que, enquanto o documento oficial do estado pensa questões de ordem social, o discurso do mercado foca em proposições de caráter prático ao trabalho e que tal distanciamento poderia, em grau especulativo, gerar um estado de crise no que entendemos por democracia.

Palavras-chave: Democracia. Indústria 4.0. BNCC. Habilidades.

1 INTRODUÇÃO

O uso da palavra democracia em tempos hodiernos ultrapassa o significado etimológico da palavra. De maneira geral, segundo Abbagnano (2007) aceitamos a democracia como um regime de participação que não exclui a consulta popular e a superação de estados totalitários. Para Rawls (2013), o uso de democracia pode ser atrelado a observância das regras de jogo, evidenciado que tais regras são expressões de valores que implicam em condições de liberdade e equidade. Pensar movimentos que alteram tais condições é, de certo modo, aceitar a existência ou a possibilidade de um estado de crise na democracia de nosso tempo. A partir deste duplo jogo de expressões e condições de valores e com a possibilidade de estado de crise apresentamos a proposta de pensar a Indústria 4.0, a formação do profissional do futuro e aquilo que Base Nacional Comum Curricular – BNCC – prevê como possibilidade para esta formação. A proposta do trabalho é cartografar o aparecimento das habilidades exigidas pela Indústria 4.0 na BNCC e também de que maneira estes discursos de habilidades e a Indústria 4.0 perpassam a discussão da democracia. O trabalho é pensado a partir de análise documental da versão definitiva da BNCC, apresentada em março de 2018, contrapondo referências bibliográficas que apresentam a Indústria 4.0 e leituras de fundo de Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995) que pensamos o método a pesquisa. A cartografia, via de regra, é entendida a partir da Geografia, mas aqui, a trataremos a partir da leitura dos pensadores franceses que pensam uma ligação de campos de conhecimento que permitem ir além de um mapa físico, tratando das relações de poder e dos jogos de verdade que atravessam o escopo da análise. Não se desenha um mapa no sentido tradicional, mas uma exposição de relações. Por eventualidade desvela-se forças de tensões causadoras de crise. Um emaranhado entre os temas e ideias.

2 HABILIDADES PARA O FUTURO NA INDÚSTRIA 4.0 E NA BNCC

Apresentaremos a análise documental apontando primeiro as habilidades consideradas essenciais para o profissional do futuro a partir do que é pensado pela Indústria 4.0. A primeira consideração necessária para entrar no tema em si, é apontar que aquilo que chamamos neste texto de Indústria 4.0 é um produto que nasceu a partir da 4ª Revolução Industrial. Segundo Schwab (2016), vivemos um momento onde a automação, desvelada a partir da fase anterior da Revolução Industrial, traz consigo um novo paradigma de organização social. Para chegar a este paradigma é importante perceber a passagem das fases anteriores da Revolução que teve como primeiro marco a invenção da máquina a vapor e a expansão da malha ferroviária entre o final do século XVIII e início do século XIX. A 2ª Revolução, dada entre a passagem dos séculos XIX e XX, com a expansão da eletricidade e com o modo de produção taylorista-fordista e a 3ª, a partir da segunda metade do século XX, com a revolução digital. A soma destes, segundo Schwab (2016), culminam na 4ª Revolução. O que diferencia esta fase das anteriores é a possibilidade de análise e a percepção das alterações a

partir dos próprios acontecimentos. A Revolução 4.0, como também é chamada, é uma fusão de diversas tecnologias, não apenas as digitais, mas essencialmente este, que promovem alterações rápidas e significativas, provocando aquilo que Texeira (2015) chama de educação cyborgue. Segundo Schwab (2016), o Uber, um dos fenômenos mundiais, foi lançado em 2009, quando das primeiras discussões sobre a Revolução 4.0 são de 2007, transformou-se em algo de vivência em escala mundial. Um exemplo que caracteriza a velocidade e mescla a tecnologia com um modelo de viver em extensão cyborgue. Não é apenas meio, mas a tecnologia como elemento vivencial. Neste contexto, na Alemanha, em 2011, surge uma discussão em torno do que chamam de Indústria 4.0, que é o olhar da Revolução 4.0 a partir dos meios de produção e de governança, e como estes meios transformam significativamente a sociedade.

A consolidação de novos paradigmas, novas condições e novos perfis de profissionais ligadas a esta nova forma de produção e governança são exigidas ao profissional do futuro. Segundo a Conferência Nacional da Indústria (CNI) (2016) e World Economic Forum (WEF) (2016) ao profissional da Indústria 4.0 cabe o desenvolvimento da cultura organizacional com capacidades de inovação, comunicação e criatividade. Para tal, ele precisa de um conhecimento elevado em nível técnico com flexibilidade cognitiva construído por meio de aprendizagem ativa. Desenvolverá a inteligência emocional com confiabilidade para ampliar análise sistêmica e empreendedora com vistas à resolução de problemas. Tais características não são receitas, mas, tanto a CNI (CONFERÊNCIA NACIONAL DA INDÚSTRIA, 2016) quanto a WEF (WORLD ECONOMIC FORUM, 2016), ao olhar a revolução em curso, evidenciam um discurso em que prevê a escola como um espaço privilegiado para o desenvolvimento das competências do profissional da Indústria 4.0.

Para pensar a educação, tomamos como base a BNCC (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2018), na versão publicada em 19 de março de 2018, e analisamos a introdução dela onde aponta dez competências que são essenciais para a educação integral. Segundo a BNCC (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2018), são necessários à formação, a valorização de conhecimentos historicamente construídos para colaborar na construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Outra competência visa exercitar a curiosidade intelectual para investigar causas, elaborar hipóteses e criar soluções, inclusive de caráter tecnológico. São necessários também a mobilização de habilidades sócio emocionais para a solução de conflitos. Foco na valorização da diversidade social. Os conhecimentos são mobilizados, não apenas para a construção intelectual pessoal, mas para a realização de escolhas dentro do espaço social que ele está inserido. Percebemos ainda sete competências que abordam conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que tratam de dimensões de vida social e da natureza, como as tecnologias digitais e da informação, entre outras, que é o pressuposto existencial da quarta fase da Revolução Industrial. Na BNCC (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2018) não há uma hierarquia entre as dez competências gerais descritas. Estas competências são a base para a construção dos processos educativos; aprendizagens sintonizadas com necessidades hodiernas diante dos desafios da sociedade contemporânea.

Temos aqui duas situações distintas com um viés teórico diferente, ou até poderíamos afirmar, em certo grau, deslocadas para territórios diferentes. Para lê-las usaremos a cartografia a partir de Deleuze e Guattari (1995). Segundo os autores, falam da cartografia a partir do uso de palavras por meio de seu deslocamento e território, numa construção dada a partir das características aproximativas do rizoma, apresentadas na introdução de Mil Platôs. A cartografia não é reduzida a método, mas pensada como uma estratégia de análise e crítica percebe a relação de diferentes territórios e campos de força que atuam sobre uma determinada ação. Deleuze (1990) sugere que a cartografia envolve linhas de um dispositivo tal qual se faz um novo. Cartografamos as diferentes abordagens de competências previstas para o profissional do futuro a partir do discurso da Indústria 4.0 e as competências indicadas pela BNCC, que é nosso novo.

Nos discursos de Indústria 4.0 e de desenvolvimento de competências extraídas da BNCC, encontramos pontos convergentes. Ambos apontam a necessidade do desenvolvimento de conhecimentos técnicos, de flexibilidade cognitiva e o desenvolvimento das inteligências socioemocionais. No entanto, parece haver um desencontro com o sentido dado a estes pontos. Enquanto a literatura da Indústria 4.0 aponta a importância para o desenvolvimento de competências socioemocionais com vistas a flexibilidade e movimentações cognitivas para resolução de problemas e desenvolvimento do empreendedorismo, a BNCC aponta que estes mesmos pontos sejam desenvolvidos com vistas ao caráter cidadão, humanitário na construção de uma sociedade justa. Enquanto um aponta a importância do desenvolvimento de conhecimentos técnicos, o outro aponta como curiosidade intelectual inclusive de caráter técnico. São caminhos distintos

Não se trata de discursos diferentes, mas de sentidos diferentes dado ao mesmo discurso. Nesta mesma cartografia, é o rizoma que faz sentido. Enquanto os discursos da Indústria 4.0 aparecem como mola propulsora de uma sociedade de caráter prático, os discursos da BNCC aparecem utopicamente carregados de desejos de justiça e igualdade.

A análise guattari-deleuziana indica olhar as relações de poder e os jogos de verdade que atravessam nossos discursos. Aqui há a chave da relação deste tema com o pensar da democracia. São jogos de aproximação e de repulsa. Enquanto um olha o desenvolvimento a partir dos meios de produção, a outra possibilidade pensa numa construção sócio cidadã. A Indústria 4.0 traz campos de força que impactam diretamente na democracia exercendo o olhar por um viés neoliberal. Pensar democracia neste jogo de verdade entre a BNCC e a Indústria 4.0 é pensar o estado de crise que se formam a partir de uma escola que visa habilidades para sujeitar o estudante a uma condição de profissional do futuro que desconsidera, num primeiro olhar, valores de justiça e igualdade.

3 ALGUNS ENTRELAÇAMENTOS

Nesta pesquisa, elaborada através de análise documental, cartografamos os discursos que aparecem na literatura sobre Indústria 4.0 e na BNCC, no que se refere às competências exigidas para os profissionais do Século XXI. Identificamos que os discursos aparentes em ambos os casos tratam de características comuns, o que dá a impressão de se tratar das mesmas coisas. No entanto, uma leitura mais atenta destes documentos, foi possível observar que os sentidos dados para estas competências se diferenciam em ambas propostas. Enquanto um aponta para uma formação prática do sujeito, no sentido do aperfeiçoamento profissional, o outro trata a formação com sentido subjetivo de formação de um sujeito crítico para atuação em sociedade na busca da igualdade e justiça. Não se trata de dizer que são discursos divergentes, talvez os mesmos possam até ser complementares, no entanto, esta disparidade de discursos, pode causar efeitos na democracia deste século.

O que temos é a apresentação de um duplo jogo com viés teórico diferenciado que olham para um mesmo ponto de partida, a escola, mas tudo no campo da especulação. Diante disto podemos especular que a falta de alinhamento poderia provocar dispersões profundas diante da escola e o mundo do trabalho. Rizomaticamente haveria em reforço dos discursos de exploração de mão de obra, com a manutenção de um status de explorador e do explorado. A manutenção da maquinaria sistêmica que, semelhante a um rolo compressor, geraria assimetria no processo escolar. Pensar desta forma, é assumir a institucionalização da crise, e o fim da democracia, como um padrão que implica na cessão de condições de liberdade e equidade. Não há democracia na assimetria, há crise, a superação dela está na equidade como saída, como aponta Rawls (2003). A Indústria 4.0, como descrita pela CNI (CONFERÊNCIA NACIONAL DA INDÚSTRIA, 2016), se sustenta em habilidades e características próximas do neoliberalismo, em certo grau, são incompatíveis com a democracia, promovendo, em primeiro plano, uma gestão de si como solução e não um olhar amplo e orgânico às condições sociais que constituem este imenso território de discursos e forças.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- CONFERÊNCIA NACIONAL DA INDÚSTRIA. **Desafios para a Indústria 4.0 no Brasil**. Distrito Federal: Brasília, 2016.
- DELEUZE, Gilles; GATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. 1. ed. São Paulo: Edições 34, 1995.
- DELEUZE, Gilles. **¿Que és un dispositivo?** Barcelona: Gedisa, 1990.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF, 2018.
- RAWLS, John. **Justiça como Equidade: uma reformulação**. Tradução Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- SCHWAB, Klaus. **A quarta revolução industrial**. São Paulo: Edipro, 2016.
- TEIXEIRA, João de Fernandes. **O cérebro e o robô: inteligência artificial, biotecnologia e a nova ética**. São Paulo: Paulus, 2015.
- WORLD ECONOMIC FORUM. **The future of Jobs: employment, skills and workforce strategy for the fourth revolution**. Global Challenge Insight Report, 2016.

HORTA FAMILIAR COMUNITÁRIA E EDUCAÇÃO NÃO FORMAL: EXPERIÊNCIA FORMATIVA JUNTO A GRUPOS EM VULNERABILIDADE SOCIAL NO CRAS BARÃO

MORAES, Flávia Roberta Silva
Universidade Federal Fronteira Sul (UFFS)
flaviarosilvamoraes@gmail.com

ODY, Leandro Carlos
Universidade Federal Fronteira Sul (UFFS)
leandro.ody@uffs.edu.br

Resumo: O objetivo deste trabalho é apresentar a experiência realizada junto a um grupo de mulheres e junto a um grupo de crianças em situação de vulnerabilidade social no município de Barão de Cotegipe, RS. Defendemos a ideia de que podemos aprender e ensinar nos mais variados espaços, realizando diferentes educações, sendo nosso foco principal a educação não formal, demonstrando que a horta passa a ser um local para realizar processos educativos de transformação política e social dos grupos envolvidos.

Palavras-chave: Horta. Espaço formativo. Educação não formal. Educação popular.

1 INTRODUÇÃO

O trabalho que aqui apresentamos traz o relato de uma experiência formativa a partir da Horta Comunitária do CRAS Barão e do Projeto EDUCARTE, no município de Barão de Cotegipe, Rio Grande do Sul, como espaços formativos de educação não formal. Através de metodologias diversificadas e contextualizadas, com grupos de mulheres e de crianças em vulnerabilidade social, realizamos diversas oficinas dos mais variados assuntos, para que ambos pudessem ser protagonistas de suas próprias histórias.

Além de promover uma alimentação mais econômica e saudável, pudemos perceber, junto aos grupos atendidos, a partir de cada encontro semanal, uma maior participação e o desenvolvimento de vínculos de parceria entre os participantes deste projeto. Isso mostra a importância de processos formativos, mesmo aqueles distantes do espaço escolar, que caracterizam ações de educação não formal. Dentro de uma proposta de educação popular, destacamos o benefício de processos formativos que criam condições de desenvolvimento de um olhar mais crítico da própria realidade no intuito de transformá-la.

2 A HORTA FAMILIAR: EDUCAÇÃO NÃO FORMAL E FORMAÇÃO DE FAMÍLIAS EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL NO CRAS BARÃO

Escrever, pensar ou dialogar sobre educação nos remete à escola, a certificados, a espaços formais de aprendizado, porém, nos enganamos bastante se fixarmos nosso entendimento nisso, pois aprendemos nos mais diferentes espaços, inclusive debaixo de uma árvore, em galpões, em aldeias, nas igrejas, em casa, nos sindicatos, nos movimentos sociais, nos partidos, nos órgãos públicos ou privados, em qualquer lugar que possua a intencionalidade de promover a educação e o aprendizado. Para que esta educação seja coerente e atrativa para os indivíduos inseridos nela, precisamos conhecer as realidades e saberes destes participantes, pois todos possuem conhecimentos e experiências que precisam ser considerados para que, a partir deste conhecimento, possamos elaborar estratégias e metodologias de ensino apropriadas àquele contexto.

Percebemos que existem diferentes espaços de educação, assim como temos diferentes e variados modelos de educação. Gohn (2006, p. 28) faz uma breve distinção entre diferentes propostas educacionais da seguinte forma:

[...] a educação formal é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados; a informal como aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização - na família, bairro, clube, amigos, etc., carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados; e a educação não-formal é aquela que se aprende "no mundo da vida", via os processos de compartilhamento de experiências principalmente em espaços e em ações coletivas cotidianas.

Assim como temos diferentes espaços, temos também diversas educações, uma delas é a educação popular. Segundo Brandão e Streck (2008, p. 30), a educação popular não é um nível de ensino, nem uma modalidade de trabalho pedagógico, é uma convergência entre os movimentos sociais para estabelecerem a dimensão de suas práticas

pedagógicas e a necessidade de setores dissidentes a se reorganizarem como movimentos pedagógicos. Uma educação em busca de compromissos, definindo-se como fração e instrumento de movimentos de cultura popular, movimentos de educação setorializadas que se realizam através de ações diretas junto ao povo, através da igreja, de agências de saúde, de comunicação social, de mobilização popular.

A partir destes conceitos, referente a espaços e tipos de educação, pretendemos apresentar uma experiência prática a partir de uma horta como espaço para a educação não formal como processo formativo no CRAS Barão. Propomos tal estudo buscando uma aprendizagem significativa para os sujeitos inseridos nestes espaços, promovendo metodologias pedagógicas interessantes, contextualizadas e instigantes para os membros participantes, buscando nas atividades realizadas uma aproximação entre as experiências e conhecimentos trazido por estas comunidades, movimentos sociais, sindicatos, projetos e a partir do PBF (Programa Bolsa Família).

Observando e analisando a realidade das mulheres participantes da Horta Comunitária Familiar e de crianças carentes, integrantes do Projeto EDUCARTE, ambas participantes do Programa Bolsa Família do município de Barão de Cotegipe, como não pensar ou elaborar algo de educação para a humanização e ascensão social destes grupos, desmistificando a alienação sofrida pelas classes sociais, motivando e mostrando caminhos possíveis, de busca e realização pessoal, para uma vida melhor em sociedade.

Para que este projeto obtivesse êxito, a equipe do CRAS Barão, preocupada com estas famílias em vulnerabilidade social, realizou um encontro com este grupo de mulheres em dezembro de 2017, demonstrando ideias para desenvolver e criar um maior vínculo entre ambas, para que pudessem desenvolver atividades ou oficinas que lhe trouxessem uma melhoria de vida e um possível trabalho futuramente. Após investigarem sobre as devidas possibilidades de realização, chegam a um denominador comum, a HORTA FAMILIAR. Os encontros iniciaram em janeiro de 2018, utilizando um terreno ocioso no CRAS Barão. Esta horta foi construída a céu aberto, no chão, com formato circular, como se fosse um relógio biológico. As integrantes iniciais do projeto acreditam que a horta é uma extensão de suas casas e jardins, então, para elas, a mesma deve ser bela e harmoniosa aos olhos de todos.

Para que este trabalho pudesse se desenvolver e render bons frutos, a equipe do CRAS, precisava ter um monitor para dar continuidade a estas atividades, liderando e motivando o grupo, para desenvolver as atividades necessárias, além de trazer informações e conhecimentos diversificados, atender a dúvidas e desejos apresentados. A monitora contratada para trabalhar com esse grupo é formada em Licenciatura em Matemática e Física, Pós-Graduada em Gestão Escolar e mestranda do Mestrado Profissional em Educação da UFFS, Campus Erechim, Pesquisadora na linha de pesquisa em Educação não formal: práticas político-sociais.

É importante instigar o que as integrantes desse projeto gostam de saber, pensam e querem aprender. Momentos em que o tempo está chuvoso e impossibilita o trabalho na horta, por exemplo, são momentos em que são realizados estudos sobre temas ligados ao contexto da horta. As mesmas aprendem desde como plantar, onde plantar, como adubar, semear, o que realizar com as hortaliças, buscando receitas diversificadas aproveitando caules e folhas dos vegetais que colhem. Também é estimulada a busca de novos saberes que possam ajudar na economia e manutenção de suas casas, incentivando, além disso, o cuidado e a preservação do meio ambiente, buscando, a partir desse conhecimento, ter uma vida mais saudável.

Após visualizar, perceber e analisar os resultados obtidos nesta horta, fomos convidados para trabalhar com horta suspensa no Projeto EDUCARTE, em contraturno escolar, onde são inseridas crianças com vulnerabilidade social, oriundas do Programa Bolsa Família, CAD ÚNICO do município, confeccionando horta suspensa com litros de garrafa pet, trabalhando a sustentabilidade e a limpeza do meio ambiente. Cada estudante fez a sua horta, desde cortar a garrafa pet, furar, colocar terra, substrato, a mudinha de planta e depois molhar. Adoraram a atividade e ficaram com o dever de continuar molhando, cuidando para que ela cresça.

3 CONCLUSÕES

Através destes trabalhos desempenhados no CRAS Barão, podemos perceber e entender, através das teorias, que estamos praticando uma educação não formal, desenvolvendo as mais variadas atividades, entre elas, momentos de reflexão sobre a vida, sobre a sociedade, sobre situações de economia, sobre a valorização da mulher, ser humano, mãe e esposa responsável pela educação dos filhos, além de trazer os mais variados assuntos relacionados à horta entre outros, trazendo um espaço de reflexão, tentando resgatar a dignidade, autoestima, dando voz e vez a esse grupo. Percebemos o nível de interesse e de apropriação do ser humano, seja ele adulto ou criança, ambos se sentem pertencentes, pelo cuidado, desenvolvimento, crescimento, produtividade, melhoria e conhecimento adquirido nestes encontros.

Sentir-se pertencente ao grupo, criar vínculos de amizades e interesses, compartilhar ideias, atitudes e ações de seus cotidianos, fabricar utensílios básicos pedidos por eles, está fazendo com que, a cada encontro, participem cada vez mais. Acreditamos que a educação não é a salvadora de todos os problemas, mas um dos maiores princípios de realização de uma sociedade melhor.

Preocupados com a higiene, com o preparo dos alimentos, com a economia em tempos de crise, pensamos muito sobre as atividades realizadas para que essas pessoas pudessem aplicar esses conhecimentos em seus lares. Buscamos elaborar e manter uma horta saudável, com adubos e inseticidas orgânicos, além de repassar para o grupo, receitas saborosas, com aproveitamento de folhas, caules, com pouca gordura, mais legumes, hortaliças e vegetais. Trabalhamos junto a esses grupos percebendo a educação como desenvolvimento, fruto de lutas sociais, como processo constante na vida enfocando uma concepção emancipatória do sujeito, intensificando sua identidade, memória e protagonismo, melhorando sua qualidade de vida, valorizando seus saberes e sua cultura.

Podemos perceber a alegria, a satisfação e o interesse através do olhar das crianças, depois de um tempo retornamos para fazer outra oficina de embelezamento dos espaços do Projeto, visualizamos os resultados, as plantas da horta suspensa, estavam todas lindas e viçosas, uma verdadeira perfeição, sinal de que foram muito bem tratadas e cuidadas pelas crianças, pois sentiram-se pertencentes ao trabalho realizado. Estão aguardando a colheita para poderem saborear e mostrar para seus familiares o trabalho confeccionado no projeto do qual participam.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo R. **Pesquisa participante**: o saber da partilha. 2. ed. Aparecida: Ideias & Letras, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Revista ensaio**: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

O PAPEL DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO E TRABALHO NAS PRISÕES CATARINENSES: UM NOVO NICHOS EM BENEFÍCIO DO CAPITAL

DONZELLI, Marcia Anita
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
marciadonzelli@gmail.com

DANTAS, Jéferson Silveira
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
jeferson.dantas@ufsc.br

Resumo: Este trabalho tem como objetivo apresentar reflexões sobre o papel das políticas de educação e trabalho nas prisões de Santa Catarina. A análise de documentos de políticas públicas educacionais foi utilizada como procedimento metodológico. Os resultados parciais apontam uma situação paradoxal. De um lado uma política educacional pensada para poucos, de outro a exploração da força de trabalho pelo capital. Ao fim e ao cabo os dois aspectos favorecem o controle e a disciplina na prisão contribuindo para a manutenção da vulnerabilidade social desta população.

Palavras-chave: Educação e trabalho. Prisão. Educação de jovens e adultos.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho é parte de uma pesquisa de mestrado em andamento, que tem como objetivo principal discutir o papel das políticas de educação e trabalho para as prisões do estado de Santa Catarina. Para tanto, foi realizada a análise de documentos e o levantamento bibliográfico. A temática sobre políticas de educação e trabalho no sistema penitenciário é ainda pouco explorada pelos pesquisadores no campo da educação. No levantamento realizado em cinco bases,¹ foram encontrados 103 trabalhos publicados no período de 2007 a 2017.

2 DESENVOLVIMENTO

Cabe destacar que o senso comum vê a prisão como “solução” para a criminalidade, e espera que o Estado cumpra sua função quanto à “recuperação” do “criminoso”. Entretanto, para Melossi e Pavarini (2010), os presídios possuem relação com a formação do modo de produção capitalista e foram criados para atender aos interesses econômicos da classe dominante. Naquele contexto, era necessário preparar o proletariado para aceitar ordens e para a disciplina, tornando-os “dóceis instrumentos da exploração”. A relação entre o cárcere e o mercado de trabalho se evidencia “na primeira forma de prisão moderna estreitamente ligada às casas de correção-manufaturas” no século XVIII e XIX. Entendemos que apreender a relação capital/trabalho assalariado é primordial para compreender a instituição carcerária. Questões como a formação do proletariado nas relações de produção capitalistas e o violento processo de acumulação primitiva do capital nos séculos XV e XVI, são fundamentais para esta pesquisa e serão abordados posteriormente.

Alves e Fidalgo (2017) abordam o caráter duplo do trabalho: produção de valor e produção de autotransformação do homem, ou seja, produtivo e formativo. Esta pesquisa aborda a relação capital-trabalho, a necessidade de controle da população pobre expropriada de seus meios de produção, disciplinamento da força de trabalho e aprendizado da disciplina capitalista de produção, finalidade essencial para o capital, no sentido de garantir extração do mais-valor.

Neste sentido, cabe a reflexão acerca do papel da educação e do trabalho dentro da prisão como política pública. Autores como Onofre e Julião (2013) e Rogowski (2017) acreditam que a educação e o trabalho desenvolvem habilidades, valores e competências que permitem reconhecer-se como sujeito de direitos; rever, recriar e aplicar novos conceitos conduzindo-os para a inserção social. Contudo, acreditamos que estes sujeitos se encontram inseridos socialmente, porém compõem o exército de reserva produzido pelo capitalismo. Na sociedade de classes, para manter os salários baixos se faz necessário uma grande oferta de trabalhadores, assim o que leva esses trabalhadores à prisão é a precarização do trabalho existente na sociedade capitalista. O desafio colocado é pensá-los como sujeitos que compõem a sociedade de acordo com sua origem histórica, social e econômica e não pela sua condição de privação. Eles não nascem prisioneiros, eles são aprisionados.

¹ Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (Anped); Catálogo de Teses e Dissertações de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT); Portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) Scientific Electronic Library Online (SCIELO).

As pesquisas de Rogowski (2017) e Silva (2017) apontam que a alteração da Lei de Execuções Penais (LEP) 7.210 de 1984 no Artigo 126, por meio da Lei 12.433 de 2011, também se caracteriza como um avanço para a educação prisional, uma vez que permite a computação do tempo de estudo para remir a pena. Porém, assinalam que os recursos para a EJA prisional são insuficientes, mesmo diante da obrigatoriedade da universalização da Educação Básica e da assistência educacional aos presos prevista na LEP. Todavia, entendemos que o fomento da leitura com remição e redução da pena, conseqüentemente, antecipa a soltura do preso, o que muito interessa aos órgãos de execução penal, porque isso impacta na abertura de novas vagas. Interessa também a administração penitenciária, uma vez que essa modalidade corresponde a atividades educativas atendendo assim o direito do preso sem alterar de forma significativa a rotina e a segurança na Unidade.

No estado de Santa Catarina, a população prisional é de aproximadamente 20.000 presos, distribuídos em 50 unidades prisionais. A Secretaria de Estado da Educação – SED, atende as unidades prisionais por meio dos seus 36 Centros de Educação de Jovens e Adultos - CEJAs. Atualmente 12% das pessoas privadas da liberdade estão estudando, são 2.443 matrículas na Educação Básica. Quanto ao trabalho atualmente há 6,2 mil detentos em atividades laborais, o que corresponde a 31% da população carcerária do Estado. São 250 convênios com empresas e 36 órgãos públicos. Só em 2017 foram 85 empresas que firmaram convênio com o estado de Santa Catarina por meio da SJC. Um negócio que beneficia o interesse privado à custa do fundo público. Para Melossi e Pavarini (2010), a relação cárcere/fábrica evoluiu para a simbiose fábrica/cárcere que fundiu essas instituições em uma unidade punitiva/produzida, com a fábrica construída como cárcere, ou o cárcere regido como fábrica, a realização definitiva do ideal de exploração do trabalho pelo capital.

É importante destacar que a política de encarceramento no Brasil, inspirado no padrão estadunidense de “Tolerância Zero” é um tipo de gerenciamento punitivo que nada contribui para a formação do ser humano, ao contrário, acaba por degradar ainda mais a vida do sujeito além de favorecer a cooptação pelas organizações criminosas que comandam os crimes de dentro das prisões. Fato este não abordado quando se trata de pensar as políticas públicas para o sistema penitenciário.

Prova disso é o Plano Estadual de Educação nas Prisões (PEEP), o qual define uma política de 10 anos para educadores e profissionais que atuam nas unidades prisionais ligados aos Cejas. O PEEP foi construído a partir de seminários estaduais e cursos de formação continuada aos professores, agentes penitenciários, gestores da administração penitenciária e da educação, da SED e da Secretaria de Estado da Justiça e Cidadania – SJC. Um documento que pouco reflete a realidade concreta e complexa da prisão. Nada é mencionado sobre as disputas e a violência das organizações criminosas intramuros nas prisões catarinenses nem ao tratamento punitivo e violento que os presos recebem por parte do Estado. A disputa entre o Primeiro Grupo Catarinense (PGC) e o Primeiro Comando da Capital (PCC) por pontos de tráfico aliado ao “revide” de facções por situações que consideram “injustas” dentro do sistema prisional e pela repressão nas ruas (SAYURI, 2018).

Os discursos políticos dos sujeitos que estão à frente da gestão do estado podem oferecer pistas que nos auxiliam na compreensão das políticas. Tais discursos explicitam que o principal objetivo do PEEP, é para preparar os “apenados” para ingressar no mercado de trabalho. A ideia “redentora” e “salvadora” da educação se faz presente nas mensagens iniciais do Governador e do Secretário de Educação de Santa Catarina, os quais afirmam que através de uma formação básica, será possível “reconstruir” a vida do sujeito. Como se somente com educação seria possível reconstruir a vida das pessoas de forma individual sem levar em consideração um conjunto de fatores sociais, políticos, econômicos e culturais que são determinantes e necessários para o desenvolvimento pleno do ser humano. Evidencia-se uma concepção de educação voltada para instrumentalização, para formação técnica do sujeito e não de caráter emancipatório. É revelador o fato que tais gestores não consideram esse ser humano como um sujeito de direitos, um ser social pertencente à sociedade, mas sim como um “apenado”, ou seja, é a passagem pela prisão que lhe dá visibilidade social.

3 CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

O PEEP propõe a ampliação da oferta da Educação Básica para 100% das unidades prisionais, não se referindo aos 77,25% dos sujeitos que demandam de vagas para a Educação Básica nas prisões do estado, ou seja, com a oferta de uma turma, por unidade prisional, o PEEP cumprirá o que propõe. Assim, cria uma cortina de fumaça no sentido da universalização da educação, esta política baseada no princípio da exequibilidade continuará sendo ofertada para “alguns” no caso aqueles com “bom comportamento”.

Não acreditamos que a educação no ambiente carcerário torne o sujeito capaz de “conduzir sua vida” de forma que esta condução não se concretiza de maneira individual. Somos seres sociais e possuímos condições históricas de sobrevivência. O documento pareceu-nos descolado do contexto histórico do qual fomos forjados. Isso implica discutir questões relacionadas à história do capitalismo e que nos ajudam a compreender assistência e a repressão/punição, duas instâncias que tem como pano de fundo: a política do Estado de regulação da vida social. Entendemos que no contexto da crise estrutural do capital, constitui-se um Estado que privilegia grandes corporações detentores de capitais financeiros, em detrimento aos trabalhadores. O Estado está sempre pronto para reprimir e para criminalizar a população pobre e socialmente marginalizada.

As contradições do sistema penitenciário no capitalismo nos levam a questionar: o Estado na sua forma de gestão das prisões, não estaria a serviço do capital no gerenciamento da pobreza, na exploração da força de trabalho, se utilizando das políticas de educação e trabalho para o controle e disciplina dos encarcerados reforçando assim a vulnerabilidade social desta população?

REFERÊNCIAS

- ALVES, Iara Elizabeth; FIDALGO, Fernando Selmar Rocha. Trabalho e educação nas prisões: a efetividade das práticas formativas para as mulheres privadas de liberdade. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 2017. **Anais...** 2017. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho_38anped_2017_GT09_1232.pdf>. Acesso em: 25 maio 2018.
- MELOSSI, Dario; PAVARINI, Massimo. **Cárcere e fábrica: as origens do sistema penitenciário (séculos XVI-XIX)**. 2. ed. Rio de Janeiro: Revan, 2010.
- ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano; JULIÃO Elionaldo Fernandes. A educação na prisão como política pública: entre desafios e tarefas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 51-69, jan./mar. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edreal/v38n1/05.pdf>>. Acesso em: 25 maio 2018.
- ROGOWSKI, Delir Freitas. **Políticas Públicas Educacionais para Universalização da Alfabetização com ênfase na Penitenciária de Cascavel**. 2017. 116 p. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2017. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNIOESTE-1_e6c493b8900b0a763936ce440612f299>. Acesso em: 25 maio 2018.
- SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação; Secretaria de Estado da Justiça e Cidadania. **Plano Estadual de Educação em Prisões (2016-2026). Poder executivo**. Florianópolis, 2017.
- SANTA CATARINA. **Ressocialização: em Santa Catarina 31% da população carcerária trabalha dentro das unidades prisionais**. Governo de Santa Catarina, 15 maio 2018. Disponível em: <<http://sc.gov.br/index.php/noticias/temas/justica-e-defesa-da-cidadania/ressocializacao-em-santa-catarina-31-da-populacao-carceraria-trabalha-dentro-das-unidades-prisionais>>. Acesso em: 21 jun. 2018.
- SAYURI, Juliana. Florianópolis vive explosão de crimes e recorde de morte violentas em 2017. **Folha de São Paulo – Folha Digital**, 21 jun. 2018. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2017/11/1932340-florianopolis-vive-explosao-de-crimes-e-recorde-de-mortes-violentas-em-2017.shtml>>. Acesso em: 21 jun. 2018.
- SILVA, Lucas Lourenço. **O direito à educação escolar prisional: uma realidade entre grades**. 2017. 164 p. Dissertação (Mestrado em Educação)–Pontifícia Universidade Católica de Goiás –Goiânia, 2017. Disponível em: <<http://tede2.puc-goias.edu.br:8080/bitstream/tede/3744/2/LUCAS%20LOUREN%C3%87O%20SILVA.pdf>>. Acesso em: 28 maio 2018.

ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL E MERCADO DE TRABALHO PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA E FAMÍLIAS DO ENSINO MÉDIO

SILVA, Ciriane Jane Casagrande da
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) Colégio de Aplicação
ciriane.j@ufsc.br

MACHADO, Cássia Cilene de Almeida Chala
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) Colégio de Aplicação
cassia.chala@ufsc.br

FERREIRA, Simone De Mamann
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) Colégio de Aplicação
simone.mamann@ufsc.br

Resumo: O artigo evidencia a experiência das autoras no projeto de extensão voltado para estudantes com deficiência do Ensino Médio de um colégio público de Florianópolis. O objetivo foi promover momentos de escuta/diálogo/reflexão entre famílias, estudantes e equipe multiprofissional, com encontros e sessões diferenciadas (Orientação Profissional para estudantes). As famílias demonstraram certo receio e insegurança frente aos desafios futuros de seus filhos, sobretudo após a conclusão do Ensino Médio.

Palavras-chave: Estudantes com deficiência. Famílias. Ensino Médio. Equipe Multiprofissional. Orientação Profissional.

1 INTRODUÇÃO

Atualmente, a inclusão de estudantes com deficiência nas escolas públicas do Brasil trata-se de uma realidade, a qual merece a atenção de ações em Políticas Públicas e de educadores. O percurso escolar desses estudantes tem início na Educação Infantil e vai até o Ensino Médio (E.M.), e, no prezado momento chegam ao Ensino Superior. Entretanto, as dúvidas e angústias dos estudantes com deficiência do E.M. somada as incertezas e expectativas das famílias, precisam ser pensadas e consideradas.

O projeto de extensão intitulado “Diálogos sobre Orientação Profissional e Mercado de Trabalho para Estudantes com Deficiência e Famílias do Ensino Médio do CA/UFSC” emergiu da real necessidade de estudantes com deficiência e de suas famílias em ter um espaço de escuta/diálogo/reflexão dentro do Colégio de Aplicação como forma de validar seus percursos, dar maior suporte aos desafios do último ano escolar e analisar as perspectivas futuras.

Para esse propósito, constituiu-se uma equipe multiprofissional composta por: oito professoras de Educação Especial, uma Psicóloga Escolar, uma Assistente Social, uma Terapeuta Ocupacional, uma Orientadora Educacional, coordenação do Ensino Médio e contou com a parceria do Laboratório de Informação e Orientação Profissional (LIOP) da UFSC e a contribuição de dois estagiários do curso de Psicologia. A parceria com o LIOP ocorreu a partir de algumas reuniões com a coordenadora do SAPSI - Serviço de Atenção Psicológica, pertencente ao Departamento de Psicologia no Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFSC.

O convite para o projeto de extensão foi estendido a todos/as estudantes com deficiência do E.M. e suas famílias. O contato inicial com as famílias ocorreu por intermédio da Assistente Social, através de um contato telefônico explicando sobre o projeto e marcando a primeira reunião com os pais interessados no projeto. A coordenadora do projeto realizou um encontro com os estudantes com deficiência explicando detalhadamente sobre o projeto, perguntado se tinham interesse em participar, sendo que dois (2) estudantes não manifestaram interesse e três (3) optaram por participar, os quais receberam um bilhete, em que cada família precisava dar ciência e devolver devidamente assinado. Participaram do projeto cinco (5) famílias e três (3) estudantes com deficiência do segundo e terceiro ano do E.M. no período de maio a novembro de 2017.

Todos os encontros foram previamente discutidos e planejados pela equipe do projeto com reuniões quinzenais. A proposta de ação consistia em diálogos acerca dos projetos de vida, acessibilidade ao Ensino Superior e de Mercado de Trabalho para as famílias dos estudantes com deficiência após concluir o E. M, e uma palestra sobre o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM e Vestibular da UFSC. Para os estudantes com deficiência do E.M., além da palestra, ocorreram sessões individualizadas de Orientação Profissional, as quais foram criteriosamente pensadas/planejadas para o público em questão.

A metodologia do projeto ocorreu da seguinte forma: a) realizaram-se seis (6) reuniões sendo que duas (2) foram com as famílias e estudantes, as outras quatro (4) reuniões ocorreram somente com as famílias, de modo que os estudantes foram encaminhados para o LIOP. A decisão de fazer reuniões separadas decorreu pelo fato de que algumas famílias demonstraram muitas expectativas perante a tomada de decisão de seus filhos enquanto outras, aparentavam certa desmotivação. Aquelas que opinavam na escolha dos filhos acabavam prejudicando os mesmos, pois não propiciava que conseguissem fazer a própria reflexão/escolha de seus projetos de vida.

A reunião com as famílias objetivou oportunizar diálogos sobre suas angústias, desafios, projetos de vida e uma orientação sobre as inúmeras possibilidades/potencialidades dos estudantes com deficiência no Ensino Superior e Mercado de Trabalho, assim como, explicações pontuais sobre como preencher o formulário de solicitação para recursos de acessibilidade para o vestibular e/ou ENEM.

Os estudantes participaram das duas primeiras reuniões conjuntamente com a família, expuseram suas expectativas, anseios e projetos após concluir o E.M. e posteriormente, passaram a ter sessões individualizadas de Orientação Profissional com o LIOP no SAPSI. b) organizou-se uma palestra na qual as famílias, docentes e todos os estudantes com e sem deficiência foram convidados a participar, com o tema “ENEM e acessibilidade no Ensino Superior”, com palestrantes da Comissão Permanente de Vestibular (COPERVE) e da Coordenadoria de Acessibilidade Educacional (CAE) da UFSC, no segundo semestre de 2017.

2 DESENVOLVIMENTO

A inclusão de estudantes com deficiência no sistema regular de ensino é hoje um dos principais objetivos das políticas públicas educacionais no Brasil. Entre as iniciativas para implementar ações direcionadas a Educação Especial, em 2008 passou a vigorar um documento dentro das Políticas Públicas, o qual norteia a Educação Especial, denominado como Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. A partir deste marco legal no Brasil, diversos aspectos no âmbito educacional/pedagógico, passaram a ser elencados o que permitiu aos sujeitos que constituem o público-alvo - aqueles com deficiências, altas habilidades/superdotação e Transtorno do Espectro Autista - de Educação Especial, melhores condições de permanência, de ensino e de aprendizagens nas escolas regulares.

Pensar a possibilidade de ingresso dos sujeitos com deficiência, no Ensino Superior exige, antes de tudo, rever pré-conceitos acerca de suas possibilidades. Nesse intuito, torna-se imprescindível a reflexão e compreensão do conceito de inclusão educacional, notadamente a partir do reconhecimento das desigualdades que nos (re)constituem enquanto seres históricos, culturais e sociais, bem como a partir da valorização das diferenças que dão sentido à complexidade dinâmica do ser humano (PIRES, 2006).

A educação inclusiva é antes de tudo uma questão de direitos humanos, já que defende que não se pode segregar a nenhuma pessoa como consequência de sua deficiência, de sua dificuldade de aprendizagem, do seu gênero ou mesmo se esta pertence a uma minoria étnica (seria algo que iria contra os direitos humanos). (SÁNCHEZ, 2005, p. 12).

Portanto, a educação inclusiva prima por um ensino adaptado às diferenças e às necessidades individuais, em que os profissionais da educação – especialmente os professores – precisam estar capacitados para atuar de forma competente junto aos estudantes (com e sem deficiência) inseridos nos diferentes níveis e etapas de ensino.

A implantação de uma cultura de educação inclusiva nas escolas e no Ensino Superior tem seus limites e dificuldades, sobretudo pela falta de formação dos professores para atender às especificidades dos estudantes, pela infraestrutura inadequada e pelas péssimas condições materiais para o trabalho pedagógico junto aos estudantes com deficiência (GOFFREDO, 1992; MANZINI, 1999). Esse dado torna-se relevante diante das prioridades de nossos governantes, em que o cenário político requer atenção e mobilização da sociedade civil em prol da exigência de implantação de políticas públicas que garantam os direitos de todos/as (atender àqueles/as que precisam fazer valer seus direitos).

Desse modo, ao entender a importância de investir em ações inclusivas no espaço escolar, buscou-se em 2017 criar e implantar esse projeto de extensão no contexto do Colégio. Mas afinal, por que as ações inclusivas foram dirigidas as famílias e aos estudantes com deficiência do Ensino Médio?

O E.M. nas escolas seja privadas ou públicas tem como um dos seus principais focos em sala de aula, munir os estudantes principalmente dos terceiros anos, com informações, conteúdos e leituras, visando prepará-los para os processos seletivos de ingresso no Ensino Superior e ENEM. Contudo, os estudantes com deficiência e famílias ficam excluídos desse processo e do Edital, por haver peculiaridades a serem informadas, o que dificulta a acessibilidade do público-alvo da Educação Especial.

2.12. O candidato que necessitar de condições especiais para a realização das provas deverá solicitá-las no Requerimento de Inscrição e comprovar sua necessidade através de laudo técnico, emitido por profissional da área de saúde, o qual deverá ser anexado ao Requerimento de inscrição dentro do período previsto para realização das inscrições. O laudo será avaliado por equipe multiprofissional, a qual, se necessário, poderá convocar o candidato para entrevista e solicitar o original do(s) laudo(s) encaminhado(s), bem como outros documentos complementares. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2017).

Com relação ao Mercado de Trabalho, cabe frisar que uma pessoa com deficiência é totalmente capaz de exercer uma atividade dentro de uma organização, inclusive em condições de obter sucesso profissional como qualquer outra pessoa, independentemente da deficiência que lhe foi diagnosticada. Entretanto, o que se percebe na prática é que mesmo com a lei de cotas - Lei 8.213/91 há barreiras para a inserção de pessoas com deficiência no mercado de trabalho, cujo maior entrave para a inclusão de profissionais com deficiência ainda é cultural, em que as relações interpessoais são calcadas em estereótipos e preconceitos.

Entende-se que é por meio da educação que cada indivíduo se forma e é formado (simultaneamente), na sua relação com as pessoas, com os objetos, com as coisas, isto é, em seu agir com/no mundo (CHARLOT, 2000; FREIRE; SHOR, 1986). Assim, por viver em sociedade constrói sua identidade, sua escala de valores, padrões éticos e morais. A partir dessas referências, de sua história de vida, de sua ontologia é que se concretiza o seu viver a nível social e educacional.

3 CONCLUSÕES

O presente relato de experiência traz em seu bojo a invisibilidade dos estudantes com deficiência no E.M., notadamente quando se trata de acessibilidade ao Ensino Superior e ao Mercado de Trabalho.

Os resultados do projeto revelam que muitas famílias se sentem desamparadas e inseguras face aos inúmeros desafios enfrentados pelos seus filhos para o ingresso/permanência no Ensino Superior e Mercado de Trabalho.

Assim, o desconhecimento por parte dos estudantes e de suas famílias sobre questões básicas do Vestibular e ENEM comprometem seus desempenhos, como o fato de preencher corretamente o formulário de solicitação para recursos de acessibilidade para o vestibular e/ou ENEM.

Nos testes de Orientação Profissional, os estudantes com deficiência apontaram a necessidade de psicoterapia, de maior aprofundamento sobre cursos e profissões, bem como terem informações sobre o formato e conteúdo da prova do vestibular.

Por fim destacamos que o projeto de extensão possibilitou aos envolvidos, momentos intensos de trocas de experiências e reflexões acerca dos possíveis percursos formativos após a conclusão do E.M., como: o Vestibular - UFSC, o ENEM e o Mercado de Trabalho, sobretudo porque esse público até então, nunca havia recebido um trabalho semelhante.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 04 mar. 2016.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

COLÉGIO DE APLICAÇÃO/UFSC. **Proposta Pedagógica de Inclusão Educacional**. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: 2014

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GOFFREDO, Vera Lúcia Flôr Sénéchal de. Integração ou segregação? O discurso e a prática das escolas públicas da rede oficial do município do Rio de Janeiro. **Revista Integração**, v. 4, n. 10, p. 118-127, 1992.

IVATIUK, Ana Lúcia; YOSHIDA, Elisa Medici Pizão. Orientação profissional de pessoas com deficiências: revisão de literatura (2000-2009). **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, São Paulo, v. 11, n. 1, 2010.

MANZINI, E. F. Quais as expectativas com relação à inclusão escolar do ponto de vista do educador? **Temas sobre desenvolvimento**, v. 7, n. 42, p. 52-54, 1999.

PIRES, José. Por uma ética de inclusão. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos et al. (Org.). **Inclusão**: compartilhando saberes. Petrópolis: Vozes, 2006. p. 29-66.

SÁNCHEZ, Pilar Arnaiz. A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos os no século XXI. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria da Educação Especial. Inclusão. **Revista da Educação Especial**, Brasília: MEC/SEESP, a. I, n. 1, out. 2005.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Vestibular UFSC/2017**. Edital 06/COPERVE/2017. Florianópolis, 2017. Disponível em: <<http://vestibular2017.ufsc.br>>. Acesso em: 18 ago. 2017.

PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE TRABALHO DOCENTE

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira
Universidade Federal de Goiás (UFG)
solufg@hotmail.com
Financiamento: CNPq e FAPEG

Resumo: Este trabalho analisa os discursos sobre trabalho docente, presentes na produção acadêmica em Educação, da Região Centro-Oeste. Entendemos que os discursos podem favorecer uma *perspectiva mercadológica* que valida práticas hegemônicas, ou uma *perspectiva emancipadora* relacionada a conscientização dos sujeitos. Questiona-se se a produção estaria propagando um discurso sobre o trabalho docente que contribuiu com um movimento de aceitação ou de resistência ao consenso ativo que aniquila o trabalho docente, ou se estariam favorecendo mecanismos de emancipação do professorado.

Palavras-chave: Trabalho docente. Práxis. Bases epistemológicas. Produção acadêmica.

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, desde a década de 1990, assumiu-se o projeto político e social neoliberal que mudou a configuração do trabalho docente, sobretudo daquele desenvolvido nas universidades públicas, entendendo que influi na formação dos sujeitos, podendo assumir as transformações ocorridas no mundo do trabalho. Como assinalou Marx (2008), o trabalho permanece sendo o componente fundamental e estruturante da sociabilidade humana, podendo ser entendido como aquele que pode “subordinar, humanizar e degradar, liberar e escravizar, emancipar, alienar” (ANTUNES, 2005, p. 12), ou seja, capaz de fundamentar a sociabilidade humana, as determinações do social.

Por estar envolvido historicamente no sistema capitalista, trabalho docente tem perdido, gradativamente, seu sentido ontológico, sofre influência malévola da atual estrutura política, social e ideológica da sociedade burguesa, tornando-se alienado e fetichizado. Conforme a perspectiva materialista histórica e dialética, na atualidade inverte-se o sentido do trabalho docente que se encontra distanciado de seu sentido de libertação e a emancipação. Atingido pelas demandas políticas ideológicas, altera-se suas condições objetivas e subjetivas de vida e trabalho dos professores, que se veem expostos aos ditames do capital.

Por outro lado, a partir da dialética, consideramos a possibilidade de resistência as deliberações impostas ao trabalho docente, essa se insere no mesmo processo, via contradição. Essa acaba dividindo a compreensão do trabalho docente pelo menos em duas vertentes: a vertente mercadológica que valida práticas hegemônicas e subordina o professor às imposições neoliberais, fazendo-o incorporar os princípios liberais que legitimaram valores de competitividade (EVANGELISTA, 2014); e a vertente emancipadora relacionada uma posição crítica contra hegemônica, que promove o trabalho docente como práxis que expressa compromisso com a ruptura das relações sociais sob a égide do capitalismo, gerador de desigualdades e injustiças. Essas vertentes estão postas na produção acadêmica. A mesma institui discursos que são utilizados como material formativo, acabando por influenciar nas formas como se pensa o trabalho dos professores.

Nesse sentido, a partir do método materialismo histórico dialética, busca-se analisar a produção acadêmica do Programa de Pós-graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, período 2009-2014, com o objetivo de identificar e compreender o que e o como os discursos dessa produção definem o trabalho docente. Questiona-se se a produção estaria propagando um discurso que contribuiu com um movimento de aceitação ou de resistência ao consenso ativo que aniquila o trabalho docente, ou se estariam favorecendo mecanismos de emancipação do professorado.

2 DESENVOLVIMENTO

Em conformidade com o referencial crítico-marxista, toma-se o trabalho como princípio ontológico constituidor dos sujeitos. Por meio do trabalho, “o homem produz suas condições de existência, a história, o mundo propriamente humano, ou seja, o próprio humano.” (FRIGOTTO, 2010, p. 33). Por sua condição histórica, na sociedade atual o trabalho encontra-se submetido à exploração (mais valia) e articulado à lógica da acumulação produtiva, o que compromete processos de humanização. No caso do trabalho docente, o mesmo acontece, muito embora a especificidade de sua imaterialidade pode favorecer uma ação de resistência dos professores, que agirão na contramão do que lhes é imposto. Entretanto, como trabalho imaterial, o trabalho docente envolve a possibilidade de

resistência do professor, sobretudo por intervir na construção de subjetividades e por agir na consolidação da relação dos sujeitos com o conhecimento e sua objetivação.

Essa característica é eminentemente educativa e razão suficiente para que se fortaleça a manutenção das ingerências de forças ideológicas e políticas no trabalho dos professores e sobre a produção do conhecimento sobre ele. Em outras palavras, mesmo que o trabalho docente seja fruto de alienação na sociedade capitalista, contraditoriamente, pode obter como resultado a (trans)formação e a emancipação dos sujeitos.

Nesse sentido, mesmo que o modelo de gestão capitalista tenha controlado a formação, a profissionalização e a ação dos professores, mantendo os professores submetidos aos interesses do modelo hegemônico, na produção do conhecimento, os discursos alteram-se na explicação do trabalho docente, pelo menos alguns distanciam-se do hegemonicamente almejado. Mesmo que alguns ainda se mostrem alinhados, em termos de construção teórica, sustentação de bases epistemológicas e ideário pedagógico, às expectativas de um *modus operandi* cada vez mais racionalizado e imbuído da ideia da produção de competências (ANTUNES, 2005), em respostas a estrutura produtiva.

Isso aconteceu porque na esteira da história, o trabalho docente ficou sujeitado ao movimento orgânico neoliberal, passou a ser pensada como produto, com regras e critérios de flexibilidade e produtividade, desqualificando a carreira docente. No caso do campo da produção do conhecimento sobre a temática, boa parte associou-se à epistemologia da prática ajudando a consolidar a ideia que o professor deve ser o produtor de conhecimentos de ordem prática e operacional, que o ajude na sua função prática, definindo a educação como instrução. Essa ideia tem sido ampla e ideologicamente difundida, o que vem gerando o recuo e o descarte da teoria no campo da produção do conhecimento sobre professores, sobretudo da discussão sobre trabalho docente. Essas ideias transpassam a produção acadêmica, em muitos casos, fazem parte de um conjunto denominado apenas como “conhecimento suficientemente” necessário, para obtenção de títulos, ou para que o professor ascende na carreira, sem manifestar uma reflexão crítica ou um posicionamento político contra hegemônico. Quando a produção acadêmica é associada a epistemologia da prática há a manutenção do círculo vicioso da ideologia dominante, processo que embrutece intelectual e profissionalmente os professores, massificando a naturalização de sua exploração, o que produz a reificação da ideia de que se trabalho docente não é suficiente, nem eficaz. Desmobiliza-se os professores que modificam sua função social, perdem sua coletividade, além de inviabilizar os movimentos políticos e sindicais.

Quando a produção se associa a epistemologia da práxis, torna-se material formativo emancipador de professores, ajudando a compor uma perspectiva crítica contra hegemônica, e, quem sabe, ser estruturante de novos sentidos e significados – sociais e políticos, postos ao trabalho docente. Capaz de constituir uma concepção emancipadora acaba fazendo parte da tomada de consciência dos professores, sobre a sua função social enquanto práxis (MAGALHÃES; SOUZA, 2018).

Do que se entende que a concepção de trabalho na perspectiva da práxis envolve entendê-lo como produtor da hominização. Relacionado à educação, capaz de interferir no processo de formação de todos os sujeitos. Quando práxis se torna mediador entre teoria e prática, aspecto imprescindível à uma nova prática social transformadora.

O trabalho aqui apresentado reporta-se ao trabalho desenvolvido em Rede, com base no materialismo histórico e dialético. Metodologicamente, realizamos uma metanálise dos trabalhos defendidos: leitura integral dos trabalhos, sistematização e análise a partir das seguintes categorias: resumo, tema, método, tipo de pesquisa, abordagem, ideário pedagógico, referencial teórico e conclusão. No conjunto, essas ajudam na definição da base epistemológica utilizada nos trabalhos. O recorte deste estudo refere-se ao período 2009-2014, da referida produção. A análise buscou identificar se os discursos construídos se filiavam aos pressupostos da epistemológica da práxis ou da prática, sustentando se um posicionamento hegemônico ou contra hegemônico no que se refere ao trabalho docente. A Tabela 1 mostra o quantitativo da Produção acadêmica sobre Professores, da Região Centro-Oeste/Brasil, período 2009-2014 e o quantitativo de trabalhos que têm como tema o trabalho docente.

Tabela 1 – Produção acadêmica sobre professores do PPGE/FE/UFG – Período 2009-2014

ANO	Total de trabalhos defendidos/ano (D + T)	Dissertações	Teses	Temática professores			
				Dissertações	Teses	Total	Trabalho docente
2009	32	20	12	3	3	6	-
2010	24	16	8	8	3	11	1
2011	39	16	23	10	6	16	1
2012	20	8	12	3	2	5	-
2013	25	18	7	8	4	12	1
2014	33	17	16	9	2	11	1
Subtotal				41	20	61	2
Total	173	95	78		61		5

Fonte: Redecentro – Rede de Pesquisadores sobre professores da Região Centro-Oeste/Brasil.

Conforme mostra a Tabela 1, foram defendidos durante o período 61 estudos que versavam sobre a temática professores. Dentre esses, 5 versaram sobre a temática trabalho docente e foram desenvolvidos a partir do materialismo histórico dialético. No que se refere a categoria trabalho, foi construída relacionada a práxis e à resistência à lógica do capital. Em princípio, os professores aparecem como sujeitos sociais, situados numa posição social contraditória, do ponto de vista da sua pertença de classe. Os estudos também indicam o como o trabalho docente está delineado na sociedade capitalista, sobretudo atualmente, esclarecendo mecanismos de proletarização, ainda indicam que a atividade docente precisa ser contestadora, pressupondo um professor trabalhador intelectual, que atua na transformação mais ampla da sociedade da qual ele participa, tanto mediante sua ação, como cidadão, como pela educação da consciência que emancipa. Assume-se o professor como um trabalhador intelectual que é funcionário de um organismo da sociedade (a escola, a universidade) implicado na tarefa de socialização da cultura. Os estudos ainda defendem a atividade docente realiza conexão entre a ética e conhecimento, que precisa ser experiência fundante da vida humana; uma experiência que serve de base para toda a vida teórica e prática dos sujeitos; uma experiência que emerge no próprio processo ensino-aprendizagem.

Podemos concluir que nos cinco estudos analisados, os discursos sobre trabalho docente forma construídos com adequação epistemológica, associados a um posicionamento político contra hegemônico, os discursos podem ser considerados críticos e emancipadores, pois buscam esclarecer as condições atuais postas ao trabalho docente, tornando os professores capazes de intervir na própria realidade.

3 CONCLUSÕES

Questionamos se a produção estaria propagando um discurso que contribuiu com um movimento de aceitação ou de resistência ao consenso ativo que aniquila o trabalho docente, ou se estariam favorecendo mecanismos de emancipação do professorado. A análise da produção, no recorte analisado, mostrou que a concepção de trabalho docente estava ligada aos trabalhos que se filiaram ao materialismos histórico e dialético. Os discursos produzidos mostraram-no como imprescindível no sentido de construir uma nova sociedade; sustentado o papel social do professor articulado a questão ética, política, ação que, no conjunto, atua na formação consciências para transformar a realidade.

A principal base epistemológica dos trabalhos foi a da práxis, portanto, os discursos fortaleceram o posicionamento político contra hegemônico no que se refere ao trabalho docente. Do que entende que é possível identificar um movimento de resistência à propagação do consenso ativo sobre o trabalho docente, como mercadológico, na produção acadêmica. Isso implica que a produção incentiva o professorado a sair da resignação ideológica e política, uma vez que se ligam a um movimento de resistência à propagação do consenso ativo. Assume-se que a produção acadêmica é material importante na formação intelectual de professores, quando sustenta a base epistemológica e conceitual no sentido de Marx, há a referência para o trabalho docente enquanto práxis. Desse ponto de vista, os trabalhos expressam e ajudam a promover possibilidades de transformação social.

O caminho percorrido reforça a necessidade de ser ficar atento à produção do conhecimento, às concepções sustentadas, numa atitude vigilância epistemológica para que não se incorra no erro de professar bases epistemológicas que referendem a proletarização política e ideológica dos professores. Isso requer enfrentamento na discussão da temática trabalho docente, assumindo-o enquanto práxis, só assim, o mesmo adquire o seu verdadeiro sentido hominizador.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Ricardo. **O caracol e sua concha**: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2005.
- EVANGELISTA, Olinda (Org.). **O que revelam os slogans da política educacional**. Araraquara: Junqueira-Marin, 2014.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida. In: FRIGOTTO, Gaudencio; CIAVATTA, Maria. (Org.). **A experiência do trabalho e a Educação Básica**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, p. 17-31, 2010.
- KONDER, Leandro. **O futuro da filosofia da práxis**: o pensamento de Marx no século XXI. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- MAGALHÃES, Solange M. O.; SOUZA, Ruth Catarina C. R. de; Epistemologia da práxis e a produção do conhecimento. **R. Educ. Públ.**, Cuiabá: UFMT, v. 27, n. 64, p. 17-40, jan./abr. 2018.
- MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.
- SHIROMA, Eneida; EVANGELISTA, Olinda. Redes Para Reconversão Docente. In: FIUZA, A. F.; CONCEIÇÃO, G. H. (Org.). **Política, educação e cultura**. Cascavel: Edunioeste, 2008. p. 33-54.

QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL DE MULHERES EM ÁREAS HISTORICAMENTE MASCULINAS

SILVA, Sandra Maria Glória da
Universidade de São Paulo (USP)
sandragloria@usp.br
Financiamento: Capes

Resumo: Apresenta-se estudo sobre a participação de mulheres em cursos de qualificação profissional realizados por homens e os motivos pelos quais elas optaram por esses cursos. Este estudo é parte de pesquisa mais ampla sobre o perfil de alunos matriculados em cursos Pronatec FIC. Os resultados indicam a presença majoritária de mulheres nos cursos Desenhista da construção civil (96%) e Desenhista mecânico (61%). A procura por cursos nessas áreas é maior entre mulheres chefas de família. Elas almejam melhores salários e trabalhos formais.

Palavras-chave: Divisão sexual do trabalho. Qualificação profissional de mulheres. Famílias chefiadas por mulheres. Pronatec FIC.

1 INTRODUÇÃO

Cada vez mais mulheres têm chefiado suas famílias, por isso, elas procuram por cursos de qualificação profissional que as possibilitem perceber melhores salários e ter vínculos empregatícios formais. Essas mulheres entendem que cursos voltados à complementação de renda como artesanato, manicure e pedicure, etc. não atendem suas expectativas de inserção profissional. Elas se separaram de seus companheiros, cuidam dos filhos sozinhas e geralmente não recebem pensão alimentícia. Elas querem que seus filhos permaneçam na escola e não precisem abandonar os estudos para trabalhar. Por isso essas mulheres, mães e chefas de família rompem com os paradigmas e se lançam na disputa por vagas em profissões historicamente realizadas por homens.

Este texto apresenta resultados parciais de pesquisa de doutorado sobre as possíveis relações entre: os perfis de alunos de cursos do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego (Pronatec) na modalidade Formação Inicial e Continuada (FIC) ofertados pelo Instituto Federal de São Paulo (IFSP), entre 2012 e 2014, nos *campi* onde houve maior número de matrículas - Registro, Presidente Epitácio, São Paulo, Avaré e Sertãozinho, respectivamente; os arranjos produtivos locais; os cursos ofertados e os índices de conclusão e não-conclusão. No recorte feito para este estudo, priorizaram-se a análise da participação de mulheres em cursos de qualificação profissional historicamente realizados por homens e os motivos pelos quais elas optaram por esses cursos.

Entre os cursos ofertados nesses *campi* selecionaram-se 15 para este estudo por pertencerem a um dos seguintes eixos tecnológicos: i) controle de processos industriais e ii) infraestrutura. Esses eixos foram escolhidos por agruparem profissões que historicamente são exercidas majoritariamente por homens. Os eixos tecnológicos aos quais os cursos estão vinculados foram identificados por meio do Guia Pronatec de cursos FIC edições 2011, 2012 e 2013.

Os dados referentes aos cursos ofertados e ao perfil dos alunos matriculados foram obtidos por meio do Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (Sistec), de consulta às fichas de matrícula arquivadas nos *campi* onde a pesquisa foi realizada, de planilhas fornecidas pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (Setec/MEC).

As motivações que levaram as alunas a optarem por esses cursos foram obtidas por meio das fichas de encaminhamento preenchidas pelos Centros de Referência em Assistência Social (CRAS) e junto aos membros das equipes responsáveis pela oferta de cursos Pronatec FIC nos *campi* selecionados.

2 “O QUE ELAS MAIS QUEREM É TER UM TRABALHO”¹

Em pesquisa sobre a inserção profissional de mulheres no Brasil, na França e no Japão, Hirata (1994) constata que a participação feminina no mercado de trabalho é dificultada após o casamento e o nascimento dos filhos porque o trabalho doméstico, a educação e o cuidado da prole ainda são atribuídos às mulheres. As japonesas são excluídas do mercado de trabalho formal, principalmente, em indústrias após se tornarem esposas e mães. E aquelas que ainda resistem exercem trabalhos informais em tempo parcial. Na França, há mais opções de creches para crianças, a partir de dois meses de idade, e pré-escolas que no Japão. Por isso, as francesas tendem a deixar o trabalho formal mais tarde, em

¹ Depoimento do Coordenador 4 sobre o que motivou essas alunas a se matricularem nos cursos.

geral, após o nascimento do terceiro filho. No Brasil, o retorno das mulheres ao mercado de trabalho após o casamento e o nascimento dos filhos depende de aspectos sociais e econômicos. Aquelas que podem pagar babás e empregadas domésticas retornam mais rapidamente.

No Brasil, Hirata e Kergoat (2007) constataram uma polarização das profissões exercidas pelas brasileiras. Há um pequeno grupo de mulheres altamente escolarizadas, que exercem trabalhos formais prestigiados e terceirizam o trabalho doméstico para mulheres pouco escolarizadas, sem profissão definida, que realizam trabalhos precários e mal remunerados. São estas mulheres que almejam sair da condição de vulnerabilidade social na qual se encontram qualificando-se profissionalmente em áreas historicamente masculinas.

Hirata (2001, p. 143) aponta como uma das consequências da globalização na divisão sexual do trabalho a regressão ou estagnação do emprego masculino e o aumento do feminino. No entanto, esse crescimento “se traduz principalmente em empregos precários e vulneráveis.” As mulheres se tornam vítimas de experimentos sociais por serem mais vulneráveis e menos protegidas pelos sindicatos e legislações trabalhistas. Essa autora infere que esse modelo de trabalho possa se estender para toda a população ativa, incluindo-se os homens.

2.1 MULHERES EM CURSOS MAJORITARIAMENTE MASCULINOS

Entre os 52 membros de equipes Pronatec FIC entrevistados, priorizou-se, neste texto, o relato de um coordenador de cursos - que também exerceu a função de professor e atuou em parceria com os CRAS - por ser mais significativo e sintetizar a essência do depoimento dos demais entrevistados. As informações apresentadas por esse profissional foram balizadas pelos dados constantes das fichas de encaminhamento dos CRAS. Embora os relatos dos demais membros entrevistados não tenham sido citados neste texto, eles corroboram as afirmações desse profissional e apontam convergências no perfil dessas mulheres. Mesmo que essas alunas tenham realizado cursos em municípios situados em diferentes regiões do estado de São Paulo, elas possuem características em comum, as quais são apresentadas a seguir.

As fichas de encaminhamento dos CRAS não eram padronizadas e os modelos variavam bastante de um município para outro. As mais completas apresentaram as seguintes informações sobre a composição familiar dessas mulheres: número de pessoas que moram na mesma casa, grau de parentesco, sexo e idade; quem é responsável pelo sustento da família e como cada um contribui para compor a renda familiar; se é beneficiário de programa estadual ou federal de transferência de renda; que cursos elas gostariam de realizar e por que motivo. Como nem todas as alunas foram encaminhadas pelo CRAS, recorreu-se ao depoimento de professores que lecionaram nesses cursos e ao de coordenadores de curso Pronatec FIC entrevistados em cinco diferentes campi do IFSP para delinear o perfil dessas mulheres.

Essas alunas, em geral, tiveram o primeiro filho na faixa etária dos 16 aos 21 anos, muitas delas ainda não havia concluído o Ensino Médio, outras nem mesmo o Ensino Fundamental. Entre os homens, ocorre fenômeno semelhante excetuando-se que eles tiveram o primeiro filho entre 19 e 24 anos. Nos casos em que o marido trabalha e o casal tem filhos com menos de dois anos de idade, geralmente, o pai é o responsável pelo sustento da família. Quando a mulher também trabalha fora, ela recebe salário inferior ao do marido, mesmo exercendo funções semelhantes.

A renda familiar dessas alunas é de no máximo R\$1.500,00 e nos municípios com IDH mais baixo o número de famílias que participam de programas estaduais ou federais de transferência de renda (como Renda Cidadã, no estado de São Paulo, e Bolsa Família, em âmbito federal) é mais elevado. Os grupos familiares são compostos por, em média, cinco pessoas incluindo pais, filhos e parentes idosos. Nem todos esses idosos são aposentados e aqueles que recebem aposentadoria ajudam a compor a renda familiar, principalmente, nas famílias em que os adultos estão desempregados. O tipo de moradia predominante foi alugada ou cedida.

Entre as mulheres que sustentam seus filhos sozinhas há aquelas que também cuidam da mãe ou da avó enfermas. Essas mulheres exercem trabalhos sem vínculo formal e almejam sair dessa situação. Esse perfil foi muito comum entre os alunos vinculados ao Ministério do Desenvolvimento Social (MDS) por meio dos CRAS. A respeito desse assunto o Coordenador 4 assim se expressa:

O público do MDS tem uma dificuldade grande de entrar no mercado formal, porque eles não têm uma formação, não têm uma habilitação técnica mínima. E aí, vão fazer os trabalhos mais desgastantes, os trabalhos que causam maior impacto à própria saúde [...] Eles sobrevivem. (Coordenador 4, grifo nosso, informação verbal).

Essas mulheres lançavam mão de várias estratégias para assegurar a sobrevivência delas e de suas famílias. Elas faziam doces, salgados, artesanatos para vender. Porém, elas estavam em busca de uma formação que as possibilitasse

ter um salário fixo. Esse coordenador ressalta que “era bem marcante isso, principalmente, a dificuldade da mulher que estava fazendo o curso para tentar se especializar, para tentar ajudar no sustento da família.”

Apresentam-se na Tabela 1, a seguir, as matrículas nos 15 cursos selecionados. Expõe-se também a quantidade de turmas ofertadas, o número de homens e de mulheres em cada turma bem como seus respectivos percentuais.

Entre os 752 alunos matriculados, 224 (30%) são mulheres e 528 (70%) homens. Essa proporção se manteve na distribuição de matrículas por eixo tecnológico: Infraestrutura (35% M, 65% H); Controle e processos industriais (27% M, 73% H).

Tabela 1 – Distribuição de matrículas por eixo tecnológico, curso e sexo (2012-2014)

Eixo	Qtd. Turmas	Cursos	Mulheres	Homens	Total
Infraestrutura	3	Auxiliar de eletricista	45 41%	31 59%	76
	1	Desenhista da construção civil	23 96%	1 4%	24
	2	Eletricista instalador predial de baixa tensão	3 4%	69 96%	72
	1	Instalador de sistemas eletrônicos de segurança	2 13%	13 87%	15
	1	Instalador hidráulico residencial	16 55%	13 45%	29
	1	Pedreiro de alvenaria	4 13%	26 87%	30
	1	Pintor de obras	0 0%	21 11%	21
TOTAL	10		93 35%	174 65%	267
Controle e processos industriais	1	Desenhista mecânico	19 61%	12 39%	31
	1	Eletricista industrial	5 17%	25 83%	30
	1	Mecânico de automóveis leves	2 6%	29 94%	31
	1	Operador de ensaios não destrutivos	10 45%	12 55%	22
	1	Operador de processos químicos industriais	11 27%	30 73%	41
	6	Soldador no processo eletrodo revestido aço carbono e aço baixa liga	52 30%	122 70%	174
	2	Torneiro mecânico	10 22%	35 78%	45
	5	Traçador de caldeiraria	22 20%	89 80%	111
TOTAL	18		131 27%	354 73%	485

Fonte: os autores.

Em nove (60%) dos 15 cursos analisados, a quantidade de homens matriculados foi majoritária. Nota-se que esses cursos estão voltados para áreas da indústria, construção civil, elétrica, nas quais a oferta de trabalho é prioritariamente para ao público masculino. Os dados sinalizam, entretanto, uma demanda de inserção profissional por parte das mulheres nessas áreas.

Os cursos nos quais houve equilíbrio entre homens e mulheres - Instalador hidráulico residencial (55% M, 45% H) e Operador de ensaios não destrutivos (45% M, 55% H) - e naqueles em que o público feminino predominou - Desenhista da construção civil (96%) e Desenhista mecânico (61%) - preparam para profissões que não despertaram o interesse dos homens, provavelmente, devido aos salários pouco atrativos e à menor oferta de vagas.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da participação de mulheres em cursos de qualificação profissional historicamente realizados por homens e os motivos pelos quais elas optaram por esses cursos possibilitou verificar que a procura é maior por parte daquelas que são chefas de família, separadas e não recebem auxílio dos ex-companheiros.

Cursos tradicionalmente femininos como cabeleireira, manicure, etc. não as prepara para disputar as vagas de emprego que elas almejam e requerem investimento inicial para compra de materiais, o qual nem sempre elas possuem. Exigem ainda conhecimento de gestão financeira, técnicas de venda e relacionamento com o cliente. Por isso, esses cursos podem ser interessantes para pessoas que exercem funções com salário fixo e veem neles uma oportunidade de complementar a renda. Eles também são requisitados por mulheres que cuidam de filhos pequenos e querem ajudar o companheiro a manter a família trabalhando em casa.

Ao se matricularem em cursos de qualificação profissional que preparam para o exercício de profissões historicamente masculinas, essas mulheres almejam sair da condição de vulnerabilidade social na qual se encontram.

No entanto, essa formação desvinculada de políticas de geração de emprego não proporcionará a elas o êxito esperado. Ressalta-se ainda a importância de se articular políticas sociais de saúde e educação para mulheres com esse perfil.

REFERÊNCIAS

HIRATA, Helena. Globalização e divisão sexual do trabalho. **Cadernos Pagu**, v. 17-18, p. 139-156, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n17-18/n17a06.pdf>>. Acesso em: 27 jun. 2018.

HIRATA, Helena; KERGOAT, Danièle. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 132, p. 595-609, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n132/a0537132.pdf>>. Acesso em: 17 out. 2017.

HIRATA, Helena. Socialisation familiale, éducation scolaire et formation en entreprise. **Revue internationale d'éducation de Sèvres**, v. 1, 1994. Disponível em: <<http://ries.revues.org/4302>>. Acesso em: 17 out. 2017

SINTOMAS OSTEOMUSCULARES E QUALIDADE DE VIDA EM DOCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS, SANTA CATARINA

MORETTO, Anacléia Fernanda
Centro Universitário Leonardo Da Vinci (Uniasselvi)
fernandamoreto1@yahoo.com.br

ADRIANO, Graciele Alice Carvalho
Centro Universitário Leonardo Da Vinci (Uniasselvi)
carvalho.graci@gmail.com

Resumo: A pesquisa pretendeu investigar as compreensões dos professores em relação a sua qualidade de vida, os sintomas osteomusculares e a interferência no exercício de sua profissão. Como procedimento de análise optou-se pela Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011), por meio de um questionário entregue aos docentes, de uma escola da rede estadual de Santa Catarina. A interpretação dos professores sobre sua compreensão a respeito de seu estado de saúde apresentou dados relacionados a interferência no desenvolvimento de suas funções, impedindo de serem o “bom professor” que gostariam.

Palavras-chave: Qualidade de Vida. Sintomas Osteomusculares. Docência.

1 INTRODUÇÃO

Os problemas de saúde decorrentes da relação de trabalho têm se tornado um fenômeno mundial, destacando-se, assim, aqueles relacionados às doenças ocupacionais, denominados de lesões por esforços repetitivos (LER) e distúrbios osteomusculares relacionados ao trabalho (DORT). As LER/DORT são caracterizadas pela incapacidade laboral, temporária ou permanente, resultante da combinação de sobrecarga do sistema osteomuscular com falta de tempo para recuperação dos músculos, podendo causar limitação funcional e transtorno psicossocial (CHIANG et al., 1993). O Brasil segue a tendência internacional e passa a adotar o mesmo termo utilizado globalmente que é a sigla DORT e, assim, estabelece-se uma nomenclatura padrão, com abrangência maior no estudo de doenças profissionais, não se restringindo somente àquelas provocadas por LER, mas também às causas mais comuns de Dort, como: movimentos repetitivos, esforço, postura inadequada, falta de flexibilidade, choques e estresse emocional (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2001).

Observa-se que os Dort são a segunda doença do trabalho com maior incidência no Brasil, podendo ser caracterizados como epidêmicos. A alta prevalência de Dort é explicada pelas transformações do trabalho nas escolas, inclui ações que envolvem a organização dos meios, conteúdos, espaço, tempo e procedimentos que compõem o currículo escolar, expressos no projeto pedagógico. A dor é o principal sintoma de Dort e de difícil manejo por sua complexidade pois, além de fatores orgânicos, como lesão tecidual, também pode estar relacionada a aspectos cognitivos, culturais e emocionais, não dependendo exclusivamente da lesão física (APKARIAN; BALIKI; GEHA, 2009).

A capacidade para o trabalho (CT) é uma condição resultante da combinação entre recursos humanos em relação às demandas físicas, mentais e sociais do trabalho, seja em gerenciamento, cultura organizacional, comunidade ou ambiente de trabalho, e é expressa a partir de quão bem está, ou estará, o trabalhador no presente ou em um futuro próximo e de quão capaz é o indivíduo de executar seu trabalho em função das exigências, de seu estado de saúde e de suas capacidades físicas e mentais (PAULA et al., 2015). Já a qualidade de vida foi definida pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como “a percepção do indivíduo de sua posição na vida, no contexto da cultura e sistema de valores nos quais ele vive e em relação a seus objetivos, expectativas, padrões e preocupações.” (THE WHOQOL GROUP, 1995).

Destacam-se aqui professores de escola pública com uma carga horária de trabalho com média de 40 horas semanais ou mais, fazendo com que estes profissionais das áreas da educação levem atividades que deveriam ser executadas no período de trabalho para casa, ocasionando efeitos nocivos sobre a sua condição de saúde, pois estes professores estão deixando de ter seu período de descanso e lazer com seus familiares (SATO et al., 1993). Este excesso de trabalho e pouco remunerado podem contribuir para o aparecimento de sintomas osteomusculares (NASCIMENTO, 2003).

Nesse sentido, buscamos investigar a compreensão dos docentes quanto ao aparecimento de sintomas osteomusculares e sua qualidade de vida. Como objetivos específicos pretendem-se identificar locais anatômicos que podem estar sendo acometidos por sintomas osteomusculares; observar a compreensão do professor quanto a sua qualidade de vida, os sintomas osteomusculares e a interferência no exercício de sua profissão.

A pesquisa de natureza qualitativa foi realizada numa escola que compõe a rede estadual de ensino fundamental nos anos finais em Santa Catarina. Os dados foram coletados por intermédio de questionário aberto entregue aos professores de ensino fundamental nos anos finais, com comandos que deveriam ser completados pelos mesmos. Os questionários foram respondidos a partir do consentimento prévio dos docentes, que aceitaram em contribuir com o estudo da investigação.

Para o procedimento de análise optou-se pela Análise do Conteúdo (BARDIN, 2011). O questionário, entregue aos docentes permitiu a escrita espontânea a partir de questões comandos, cujas respostas foram trianguladas e resultaram nas análises. O pensamento dos participantes, apresentou definições, posicionamentos e compreensões em relação a sua qualidade de vida, sintomas osteomusculares e a interferência no exercício de sua profissão.

2 CONCEPÇÕES DOS DOCENTES SOBRE SEU ESTADO EM RELAÇÃO A QUALIDADE DE VIDA

As respostas dos entrevistados quando perguntado sobre a Qualidade de Vida foi de forma geral indicando “estar bem” mentalmente, fisicamente e psicologicamente. Outra forma de ver a Qualidade de Vida é a possibilidade de “liberdade” nas escolhas no seu cotidiano. Segundo a Organização Mundial de Saúde - OMS o conceito de Qualidade de Vida (QV) diz respeito à percepção do indivíduo de sua posição na vida, no contexto da cultura e sistema de valores nos quais ele está inserido, e em relação aos seus objetivos, expectativas, padrões e preocupações (WHOQOL GROUP, 1998). Através da visão de Lima (2012), QV também é um conceito relacionado ao desenvolvimento humano, não significa somente que o indivíduo tenha saúde física e mental, mas que esteja bem com ele mesmo, com a vida, com as pessoas que os cercam, logo, é estar com a vida em equilíbrio.

Referente ao questionamento ligado a dores osteomusculares observou-se algias (dores) de forma generalizada envolvendo, membros inferiores, coluna vertebral e membros superiores, além de sintomas relacionados ao estresse. Os docentes associam seus sintomas durante o desempenho de suas funções o que causa grande ansiedade. Alguns entrevistados apontam como motivo principal de seus problemas a ausência de motivação, educação e respeito dos alunos; bem como a falta de intervenção dos gestores em situações conflitantes.

De acordo com as normas técnicas do Ministério da Previdência Social, a sintomatologia apresentada na DORT costuma englobar dor, parestesia, sensação de peso e fadiga, além de abranger quadros clínicos do sistema musculoesquelético adquiridos pelo Trabalhador submetido a determinadas condições de trabalho. Esta questão é extremamente complexa, envolvendo aspectos sociais, econômicos, físicos, emocionais e políticos. A presença desses sintomas é fator preponderante para uma percepção negativa do indivíduo em relação à sua saúde (CARLOTTO; CÂMERA, 2007).

O sintoma mais frequente e característico das LER/DORT é a dor, que no começo se manifesta de forma incidirosa. Porém, após algum tempo, torna-se intensa e contínua, prejudicando a produtividade e o sono do trabalhador. Em relação aos sintomas, as LER/DORT são classificadas em diferentes graus. É importante que o trabalhador conheça as características da doença em cada estágio, pois a cura depende do diagnóstico precoce e do efetivo tratamento (WAGNER ADVOGADOS ASSOCIADOS, 2014).

Referente ao questionamento sobre a interferência no desempenho profissional. Os entrevistados afirmaram que há interferência em seu desempenho profissional, pois não conseguem “ser” o professor que gostaria. Devido a este momento em que estão vivendo, onde o estresse, a ansiedade, as dores se unem contra esse trabalhador.

O conceito de atividade penosa, a pesquisa realizada por Webber e Vergani (2010) mostrou a profissão docente como necessitada de descanso, dinheiro e respeito. Outros autores como Santos, Novo e Tavares (2010) corroboram com os aspectos relacionados aos sofrimentos psíquicos e físicos presentes nas falas dos professores foram: tempo excessivo dedicado ao trabalho; dificuldade de separar sentimento de frustração do trabalho na vida pessoal; falta de energia para o lazer e para o convívio com familiares e amigos; reclusão e isolamento depressivo; falta de colaboração entre colegas de trabalho; competitividade e conflitos entre grupos de linhas de estudo diferentes; privilégios de uns e preconceitos a outros; desigualdades verbalizadas como “castas com paredes invisíveis” com oportunidades políticas diferentes entre elas; relação chefia-docente com tratamentos desiguais; supervalorização das relações políticas e concentração de poder. Com referência à relação docente-aluno, os fatores relevantes foram os de reconhecimento, respeito e afetividade, única instância em que surgem elementos considerados de prazer.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa buscou investigar compreensão dos docentes quanto ao aparecimento de sintomas osteomusculares e sua qualidade de vida. Em relação a compreensão dos professores em relação a qualidade de vida, associados ao conceito de “estar bem” mentalmente, fisicamente e psicologicamente. As respostas enunciaram o prescrito pela Organização Mundial de Saúde que aponta a Qualidade de Vida ao entendimento que o indivíduo faz sobre sua vida, inserido no contexto cultural segundo seus objetivos e situação pessoal.

Sobre os entendimentos quanto aos sintomas osteomusculares, os professores salientaram algias (dores) de forma generalizada envolvendo, membros inferiores, coluna vertebral e membros superiores, além de sintomas relacionados ao estresse. Os entrevistados seus sintomas a ansiedade, ausência de motivação e outros aspectos relacionados a interação dificultosa com os alunos, e a ausência de intervenção dos gestores em situações conflitantes.

Para a reflexão sobre a situação dos professores em relação a sua saúde e a compreensão em relação a Qualidade de Vida, houve também a investigação sobre a interferência de seu estado em relação ao seu desempenho profissional. Nesse sentido, os professores inferiram respostas que indicam há interferência em seu desempenho profissional. De forma geral, não conseguem “ser” o professor que gostariam, decorrente dos sintomas que estão vivenciando, aliados ao estresse, ansiedade e dores.

REFERÊNCIAS

- APKARIAN, A. Vania; BALIKI, Marwan N.; GEHA, Paul Y. Towards a theory of chronic pain. **Prog Neurobiol.**, v. 87, i. 2, p. 81-97, 2009.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Lesões por esforços repetitivos (LER): disfunções osteomusculares relacionadas ao trabalho (DORT)**. Série A. Normas e Manuais Técnicos, n. 103. Brasília, DF, 2001.
- CARLOTTO, Mary Sandra; CÂMERA, Sheila Gonçalves. Preditores da Síndrome de Burnout em professores. **Psicol. Esc. Educ.**, v. 11, n. 1, p. 101-110, 2007.
- CHIANG, H. C. et al. Prevalence of shoulder and upper-limb disorders among workers in the fish processing industry. **Scand J Work Environ Health**, 1993.
- LIMA, G. R. **Implicações da jornada de trabalho na qualidade de vida do Enfermeiro em Unidade de Emergência**. 2012. 15 p. Atualização (Enfermagem do Trabalho)–Departamento Nacional de Pós-Graduação e Faculdade Redentor, Cabo Frio, 2012.
- NASCIMENTO, Gilza Marques do. **Estudo do absenteísmo dos trabalhadores de enfermagem em uma unidade básica e distrital de saúde do município de Ribeirão Preto – SP**. (Dissertação)–Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2003.
- PAULA, Ítalo Ribeiro et al. Capacidade para o trabalho, sintomas osteomusculares e qualidade de vida entre agentes comunitários de saúde em Uberaba, Minas Gerais. **Saúde Soc.**, v. 24, n. 1, p. 152-64, 2015.
- WAGNER ADVOGADOS ASSOCIADOS (Comp.). **Cartilha Informativa LER DORT: Lesão por esforço repetitivo, Doenças osteomusculares relacionadas ao trabalho**. Rio Grande do Sul, 2014.
- SANTOS, Elaine Garcia dos; NOVO, Luciana Florentino; TAVARES, Larissa Ferreira. Do prazer ao sofrimento docente: uma análise sob a perspectiva da qualidade de vida no trabalho em uma IFES. In: COLOQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTIÓN UNIVERSITÁRIA EM AMÉRICA DEL SUR. MAR DEL PLATA, 10., 2010. **Anais...** dez. 2010.
- SATO, L. et al. Atividade em grupo com portadores de L. E. R. e achados sobre a dimensão psicossocial. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, v. 79, p. 49-62, 1993.
- THE WHOQOL GROUP. The world health organization quality of life assessment (whoqol): position paper from the world health organization. **Soc Sci Med.**, v. 41, i. 10, p. 1403-1409, 1995.

WAGNER, J. L.; RODRIGUES, A. A.; FRIES, K. J. Professores. **Rev. Assoc. Psicol. Educ.**, Campinas, v. 11, n. 1, p. 10-101, 2007.

WEBBER, Deise Vilma; VERGANI, Vanessa. A profissão de professor na sociedade de risco e a urgência por descanso, dinheiro e respeito no meio ambiente laboral. In: ENCONTRO NACIONAL DO CONPEDI, 19., 2010, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza, 2010.

WHOQOL. The World Health Organization quality of life assessment: Development and general psychometric properties 1998. **Social Science & Medicine**, v. 46, i. 12, p. 1569-1585, jun. 1998.

SUBJETIVIDADES DO SER HUMANO CONTEMPORÂNEO: TRABALHO E EDUCAÇÃO

SILVA, Aracéli Girardi da
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
araceli.girardi@gmail.com

Resumo: O texto apresenta reflexões acerca da relação trabalho e educação a partir de mudanças e de transformações ocorridas nas últimas décadas. A investigação, com base em referenciais teóricos, tem, como fonte principal, contribuições de Saviani (2007). A escola, no âmbito de formação do sujeito, adota características próximas as características desenvolvidas pelos modelos produtivos, permeados por ideias e interesses do sistema capitalista vinculada à descaracterização da função social da escola, da educação e das principais finalidades educacionais.

Palavras-chave: Educação. Trabalho. Ser humano. Capitalismo.

1 INTRODUÇÃO

É notório que a adoção de novas tecnologias alterou a forma de trabalho e de educação do ser humano. Tecnologias desencadearam uma série de efeitos sociais. Elas transformaram meios de produção e o papel da educação em momentos distintos da história da humanidade.

Em contexto contemporâneo, como em nenhum outro momento da história, exige-se a qualificação da força de trabalho e a preparação intelectual para atender interesses do capital.

Nas afirmações de Durkheim (1978, p. 35), a educação assumiu diferentes concepções ao longo da história. Nas cidades gregas e latinas, a educação conduzia o indivíduo a subordinar-se cegamente a coletividade, a tornar-se uma coisa da sociedade. Hoje, esforça-se em fazer dele personalidade autônoma.

Na pós-modernidade, vivencia-se a competitividade em enorme escala, desde vagas de emprego, renumeração salarial, índices escolares. A sociedade capitalista visa à competição entre os sujeitos, ao aumento de lucros, à alienação do trabalho e ao consumismo exagerado.

Em face dessa conjuntura, realizou-se uma pesquisa bibliográfica no sentido de compreender e possibilitar análises e reflexões a respeito da relação trabalho e educação. Nesse sentido, destacam-se estudos de alguns autores, como Saviani (2007), Antunes e Alves (2004), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) e Durkheim (1978), os quais contribuíram significativamente para a elaboração deste trabalho.

Ao estudar historicamente a maneira pela qual se formaram e se desenvolveram os sistemas de educação, percebe-se que eles dependem da religião, da organização política, do grau de desenvolvimento das ciências, do estado das indústrias, etc. Separados de todas essas causas históricas, tornam-se incompreensíveis (DURKHEIM, 1978).

Sendo assim, a escola do século XXI possui um enorme desafio: preparar o sujeito para o mercado produtivo, promover a formação ética, cidadã e humanizadora do ser humano, juntamente com conhecimentos científicos e tecnológicos do mundo globalizado.

“Pressupomos o trabalho numa forma em que pertence exclusivamente humana. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colmeia. Mas o que distingue, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade.” (MARX, 1985).

Constata-se que a escola e a educação brasileira historicamente promoveram a organização e o desenvolvimento no atendimento de necessidades do setor produtivo vigente, demonstrado, em diversos contextos, características similares a características desenvolvidas pelo princípio produtivo. Esse fato evidenciou finalidades que não pertencem ao sistema educacional, permeados por ideologias e por interesses referentes ao setor econômico, descaracterizando a função social escolar da educação e dos principais objetivos dela.

Na óptica de Durkheim (1978, p. 41), [...] a educação tem por objeto suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política, no seu conjunto, e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destina.

2 EDUCAÇÃO E TRABALHO FORMAÇÃO DO SER HUMANO CONTEMPORÂNEO

A capacidade de dominar a natureza diferencia seres humanos de animais. Ao contrário de animais, o ser humano é capaz de construir instrumentos e utilizá-los para atender as necessidades de sobrevivência. Ademais, ele

é apto ao desenvolvimento do campo físico e psíquico juntamente com o domínio do meio habitado, caracterizando ações em trabalho.

A partir do surgimento do sistema capitalista e da intensificação de classes sociais, relações de trabalho e a educação mudaram. O ser humano deixou de produzir somente para acolher necessidades vitais e criou, não raras vezes, um excedente. Desse modo, a educação também sofre modificações. Ela passa a ser destinada, inicialmente, para uma elite e, depois, serve a interesses do capital, principalmente no que tange à imposição da disciplina e da hierarquia.

A ampliação da sociedade de classes constitui a separação entre educação e trabalho, tendo como efeito o modo de organização do processo de produção. A forma como seres humanos determinam meios de vida permitiu a disposição da escola como um espaço separado da produção.

A separação entre escola e produção contempla a divisão processada, ao longo da história, entre trabalho manual e trabalho intelectual, não coincidindo com a separação entre trabalho e educação.

Diante disso, é mais preciso considerar que,

[...] após o surgimento da escola, a relação entre trabalho e educação também assume uma dupla identidade. De um lado, continuamos a ter, no caso do trabalho manual, uma educação que se realizava concomitantemente ao próprio processo de trabalho. De outro lado, passamos a ter a educação de tipo escolar destinada a educação para o trabalho intelectual. (SAVIANI, 2007, p. 157).

Desde o princípio histórico, a escola encontra-se ao lado do trabalho intelectual. Ela representa um instrumento de preparação de futuros líderes, os quais se exercitavam em diversas funções a partir da arte da palavra, da política, de ciências naturais e de regras de boa convivência.

A educação também necessita adequar-se à exigência do sistema capitalista: nasce a cultura intelectual em que o alfabeto é a principal exigência generalizada a todos os membros sociais. Assim, a escola é compreendida como principal instrumento para gerar o acesso à cultura intelectual.

A Revolução Industrial gerou diversos impactos, tanto no âmbito do trabalho quanto no âmbito educacional. Dessa maneira, países envolvidos adotam a tarefa de estabelecer sistemas nacionais de ensino e a busca pela universalização da escola básica.

Para Saviani (2007), a Revolução Industrial correspondeu a uma Revolução Educacional: colocou a máquina no centro do processo produtivo. Esta erigiu a escola em forma principal e dominante de educação.

Com o impacto da Revolução Industrial, houve a separação entre trabalho produtivo e instrução. A escola encarregou-se de atender aos interesses do mundo produtivo. A Escola Primária possibilita a socialização dos sujeitos, orientando formas de convivência e a integração de códigos formais, capacitando-os para o processo de produção. A base do ensino primário encontrava-se entre escolas de educação geral e escolas profissionais.

O Ensino Fundamental possuía, como base, o princípio educativo do trabalho, articulado ao estudo das ciências naturais e pelas ciências sociais. A relação entre trabalho e educação acontecia de maneira implícita e indireta.

Já, no Ensino Médio, a relação entre trabalho e educação procede na relação entre conhecimento e atividade prática de maneira explícita e direta. O Ensino Médio, envolvendo oficinas como recurso utilizado por estudantes, maneja processos práticos e básicos de produção e possibilita a formação de politécnicos.

A Educação Superior tem por finalidade organizar a cultura superior e promover a participação da vida cultural, designada à formação de profissionais universitários.

No intuito de compreender a nova forma de ser do trabalho e da classe trabalhadora, hoje, é preciso partir de uma concepção ampliada de trabalho.

Ela compreende a totalidade dos assalariados, homens e mulheres que vivem da venda da sua força de trabalho, não se restringindo aos trabalhadores manuais diretos, incorporando também a totalidade do trabalho como mercadoria em troca de salário. A classe trabalhadora, de hoje, também incorpora o proletariado rural, que vende a sua força de trabalho para o capital, de que são exemplos os assalariados das regiões agroindustriais, e incorpora também o proletariado precarizado, o proletariado moderno, fabril e de serviços, *part-time*, que se caracteriza pelo vínculo de trabalho temporário, pelo trabalho precarizado, em expansão na totalidade do mundo produtivo. Inclui, ainda, em nosso entendimento, a totalidade dos trabalhadores desempregados. (ANTUNES; ALVES, 2004, p. 342).

No século XX e em meados dos anos de 1970, nasce um novo modelo de produção, diferenciado do modelo fordista/taylorista. Esse modelo teve o nascimento na empresa Toyota japonesa, criado pelo engenheiro Tahichi Ohno. O toyotismo visa ao processo de produção articulado na redução de gastos, utilizando somente o material necessário

para atender a determinada demanda de pedidos. Esse modelo utiliza menos esforço humano, menos espaço físico e investimentos na produção de novos produtos.

A captura da subjetividade operária é concebida a partir do modelo de produção toyotista, tendo, nesse modelo, o desenvolvimento real. No toyotismo, a alienação encontra-se no estranhamento a produtos produzidos e para quem são produzidos esses produtos.

Sob a condição da separação absoluta do trabalho, a alienação assume a forma de perda da própria unidade: trabalho e lazer, meios e fins, vida pública e vida privada, entre outras formas de disjunção de elementos de unidade presentes na sociedade do trabalho (ANTUNES; ALVES, 2004).

Para esse novo contexto, a sociedade do conhecimento refere-se ao determinismo de tecnologias como autônomas, isolado de relações sociais. Nessa perspectiva, reformas educativas nos anos de 1990 vinculam a pedagogia de competências e estruturas de formação flexíveis para que atuem na preparação do sujeito para a empregabilidade. Nasce, desse modo, o ideário de competência no meio empresarial, em que se incorpora a educação com o objetivo de integrá-la a desafios e a instabilidades pertencentes ao mercado do trabalho.

Quanto a isso, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) pontuam que o grande desafio do século XXI é a capacidade social do acesso democrático ao que é produzido. Trata-se de construir uma esfera pública efetivamente democrática capaz de garantir a todos os direitos ao trabalho, saúde, educação, habitação, segurança, previdência, cultura e lazer.

Para Arrighi (1997), a educação torna-se fundamental como um fim em si mesma, como condição *sine qua non* para a cidadania crítica. Vinculá-la ao trabalho, sem mediações, tem sido relevante para culpar vítimas (desempregados escolarizados) ou para autenticar ações políticas que possibilitam a “ilusão de desenvolvimento” sem alterar a ordem social desigual.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação brasileira, no proceder da história, sofreu diversas transformações para, então, adaptar-se a modelos de organização do trabalho e a meios de produção capitalistas.

A organização escolar está conciliada ao contexto sociopolítico e econômico do país, além de adotar características distintas e objetivar exigências do processo produtivo.

Práticas educativas desenvolvidas no ambiente escolar, principalmente em instituições públicas, possibilitam o aperfeiçoamento da produtividade empresarial sob o discurso da responsabilidade, iniciativa e cooperação, características provenientes da nova organização do trabalho contempladas, também, a setores sociais.

A valorização do capital possui influência na lógica de organização de modelos de produção do sistema capitalista, juntamente com a organização do trabalho humano.

A escola, no âmbito de formação discente, adota características próximas a características desenvolvidas por modelos produtivos, permeados por ideias, por interesses do setor econômico e pela descaracterização da função social da escola, da educação e de principais finalidades.

Contemporaneamente, percebe-se o trabalho como horizonte de todo o ser humano. A perspectiva de pais, estudantes e professores referente à formação visa à questão do trabalho e da empregabilidade.

Em suma, salienta-se que a educação considera relações de trabalho, complexidades dessas relações, bem como conteúdos e relevância. Encarregada da preparação para o mundo do trabalho, a sociedade contemporânea encontra, agora, maior desafio em atender ao novo protótipo de meios de produção e em compreender a formação plena do cidadão.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovanni. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004.

ARRIGHI, Giovanni. **A ilusão do desenvolvimento**. Rio Janeiro: Vozes, 1997.

DURKHEIM, Émile. Educação e sociologia. In: DURKHEIM, Émile. **Com um estudo da obra de Durkheim pelo prof. Paul Fauconnet**. Tradução Lorenzo Filho. 11. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Educação Profissional e Desenvolvimento. In: UNESCO. **Internacionl Handbook of Educattion for Changing Word of Work**. Germany: UNIVOC, 2009.

MARX, Karl. O Capital: crítica da economia política. In: MARX, Karl. **O processo de produção do capital**. 10. ed. Tradução Reginaldo Santana. São Paulo: Difel, 1985.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Caxambu, v. 12, n. 34, 152-165, jan./abr. 2007.

SUJEITO APRENDENTE: UMA NOÇÃO EM ELABORAÇÃO

SIMÃO, Andréia Aparecida
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
andreaia@perfilco.com.br

DALPIAZ, Luiza Helena
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
luiza.dalpia@unoesc.edu.br

Resumo: Nosso objetivo é apresentar elementos conceituais com os quais estamos caracterizando a noção do sujeito aprendente, tendo em vista estabelecer parâmetros para analisar a formação do trabalhador no cenário empresarial. Trata-se de uma pesquisa exploratória e qualitativa, na qual articulamos dois procedimentos de investigação: pesquisa bibliográfica e pesquisa documental. Os resultados mostram que a organização empresarial se constitui em *lôcus* de aprendizagem, pois o sujeito aprendente aprende na e com a organização.

Palavras-chave: Educação e trabalho. Formação do trabalhador. Transformações do mundo do trabalho. Sujeito aprendente.

1 INTRODUÇÃO

O tema da formação do trabalhador emerge da interface e do tensionamento entre dois campos distintos de conhecimento (BOURDIEU, 1989): psicologia organizacional e educação, no contexto das transformações do mundo do trabalho (ANTUNES, 2011). Nosso objetivo é apresentar elementos conceituais com os quais, estamos caracterizando a noção do sujeito aprendente, tendo em vista estabelecer parâmetros para analisar a formação do trabalhador no cenário empresarial.

Em termos metodológicos, trata-se de uma pesquisa exploratória e qualitativa (MINAYO, 1996), que articulou dois procedimentos de investigação: pesquisa bibliográfica e pesquisa documental. A sistematização e análise de dados observou pressupostos da análise de conteúdo (BARDIN, 2009).

2 TRANSFORMAÇÕES DO MUNDO DO TRABALHO E SUJEITO APRENDENTE

Historicamente, as relações do homem, do trabalho e da educação estão pautadas em variantes culturais, políticas e econômicas, pois “[...] trabalho e educação são atividades especificamente humanas” (SAVIANI, 2007, p. 152), as quais se transformam ao longo de gerações. Tais transformações são geradas pelo próprio homem por meio do seu trabalho para saciar necessidades básicas, desde o mundo primitivo que trabalhava com pedras e lascas de árvores até o mundo do trabalho industrializado e informatizado (SAVIANI, 2007).

Consequentemente, tais transformações influenciam os sistemas educativos e os processos formativos (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003). Os meios de vida produzidos pelo trabalho significam que o homem, além de transformar a natureza, transforma também a si mesmo. Esse processo de transformação consiste em uma atividade prática que “é o ponto de partida do conhecimento, da cultura e da conscientização.” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2014, p. 2).

Conforme Antunes (2011, p. 142) “é a partir do trabalho, em sua cotidianidade, que o homem se torna ser social, distinguindo-se de todas as formas não humanas”. No contexto das transformações do mundo do trabalho (ANTUNES, 2011) consideramos os dois modelos clássicos de gestão da produção e do trabalho: modelo taylorista/fordista (TAYLOR, 1990; FORD, 1967) e modelo toyotista (OHNO, 1997).

O modelo taylorista/fordista, da produção em massa e do consumo de massa, caracteriza-se pela decomposição do processo de trabalho em tarefas fragmentadas e repetitivas, com forte controle hierárquico e separação entre planejamento (gerente) e execução da tarefa (operário). Nesse modelo, o trabalhador é especializado, individualizado e sua formação se particulariza pelo treinamento mediante instruções escritas referentes à tarefa. O modelo toyotista, ou modelo de produção flexível, caracteriza-se pela produção por demanda, pelo fluxo contínuo de produção, pelo trabalho em células e em equipe. Esse modelo convoca um trabalhador polivalente e multifuncional formado na perspectiva da pedagogia de competências.

Tendo como fundamento o conceito marxista de trabalho vivo, para Dejours (2012), o trabalhar implica uma ação que leva a distinguir e articular o trabalho prescrito e o trabalho efetivo, pois há sempre uma distância entre ambos a ser enfrentada. Segundo Dejours (2012, p. 25), “trabalhar é vencer, preencher o hiato entre o prescrito e o efetivo.

Ora, o que se deve colocar em ação para vencer esse hiato não pode ser previsto de antemão.” Ou seja, “o caminho a ser percorrido [...] deve ser a cada momento inventado ou descoberto pelo sujeito que trabalha.” No cotidiano, o trabalhador está todo tempo confrontado com situações inesperadas, as mais diversas: “[...] panes, incidentes, anomalias de funcionamento, incoerências organizacionais, imprevistos, provenientes tanto da matéria, das ferramentas e das máquinas, como os demais trabalhadores, colegas, chefes, subordinados, da equipe, da hierarquia, dos clientes [...]” (DEJOURS, 2012, p. 24). Em outros termos, “o trabalho define-se como o que o sujeito deve acrescentar as prescrições para poder alcançar os objetivos para os quais foi designado.” (DEJOURS, 2012, p. 25).

Para compor a noção de sujeito aprendente, ao conceito de trabalho vivo e sua dimensão educativa, associamos a problemática das transformações do mundo do trabalho. Também vinculamos elementos conceituais de três autores nos quais encontramos, até o momento certa possibilidade de articulação, elementos que apresentamos sinteticamente a seguir.

À noção de sociedade aprendente, Assmann (2007) articula o termo organização aprendente para caracterizar a dimensão educativa que particulariza a organização, ou seja, “aquela na qual os agentes envolvidos estão habilitados a buscar, em todos os níveis, individual e coletivamente, aumentar a sua capacidade de criar resultados aos quais estão orientados ou, no caso de sistemas humanos, pelos quais estão efetivamente interessados”, incluindo [...] “a criatividade individual e coletiva capaz de inventar e assumir mudanças.” (ASSMANN, 2007, p. 86). Em outros termos, trata-se de considerar que o sujeito aprende na e com as organizações.

De acordo com Fernández (2001, p. 55), o conceito de sujeito aprendente se refere a uma posição subjetiva na qual se articula sujeito cognoscente/epistêmico e o sujeito desejante, a qual se materializa no “organismo herdado, construindo um corpo sempre em intersecção com o outro (conhecimento-cultura ...) e com outros (pais, professores e meios de comunicação).” Para essa autora, o sujeito aprendente está relacionado, de forma complementar e indissociável, com o sujeito ensinante. Fernández (2001, p. 53) chama a atenção para o fato que “os termos *ensinante e aprendente* não são equivalentes a *aluno e professor*. Estes últimos fazem referência a lugares objetivos em um dispositivo pedagógico, enquanto aqueles indicam o modo subjetivo de situar-se.”

Delors (1998, p. 104) considera “paisagem educativa complexa [...] a complementariedade dos espaços e tempos da educação”, tendo em vista superar a recorrente situação em que se concebe “diferentes formas de ensino e aprendizagem como independentes umas das outras e, de alguma maneira, sobrepostas ou concorrentes entre si.”

Considerando o contexto da sociedade aprendente (ASSMANN, 2007) constituída pela paisagem educativa complexa acima indicada, ao sujeito aprendente associamos também a noção da educação ao longo da vida. Ou seja, trata-se de “uma construção contínua da pessoa humana, do seu saber e das suas aptidões, mas também da sua capacidade de discernir e agir”, tendo em vista “tomar consciência de si própria e do meio que a envolve e a desempenhar o papel social que lhe cabe no mundo do trabalho e na comunidade” (DELORS, 1998, p. 106, na perspectiva de “uma cidadania ativa” (DELORS, 1998, p. 106).

Nesse sentido, o sujeito aprendente aprende “ao longo de toda a sua vida no seio do espaço social constituído pela comunidade a que pertence.” (DELORS, 1998, p. 111). Em termos da formação do trabalhador, consideramos que a organização empresarial se constitui em lócus de aprendizagem, pois o sujeito aprendente aprende na e com a organização.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta comunicação problematizamos a noção de sujeito aprendente. No contexto das transformações do mundo do trabalho vivo, conforme apresentado, a referida noção se constitui pela articulação de três elementos conceituais: no plano social entendemos a sociedade e a organização como espaços aprendentes; no plano do trabalhador consideramos a posição subjetiva do sujeito cognoscente/epistêmico e desejante; e, no plano da formação profissional, compreendemos a organização como lócus de aprendizagem ao longo da vida.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade no mundo do trabalho**. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. ed. rev. e atual. Lisboa: Edições 70, 2009.

- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- DEJOURS, Christophe. **Trabalho vivo**: trabalho e emancipação. Tradução Franck Soudante. Tomo II. Brasília, DF: Paralelo, 2012.
- DELORS, Jacques (Org.). **Educação um tesouro a descobrir**: relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Cortez: São Paulo, 1998.
- FERNÁNDEZ, Alicia. Tradução Neusa Kern Hickel e Regina Orgler Sordi. **Os idiomas do aprendente**: análise das modalidades ensinantes com famílias, escolas e meios de comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- FORD, Henry. **Os Princípios da prosperidade**. 3. ed. Tradução Monteiro Lobato. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1967.
- FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado? **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 45-60, mar. 2003. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1981-77462003000100005>>. Acesso em: 17 jun. 2016.
- FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores – excertos**. Porto Alegre: Fundação para o Desenvolvimento de Recursos Humanos, 2014. Disponível em: <http://redeescoladegoverno.fdrh.rs.gov.br/upload/1392215839_O%20TRABALHO%20COMO%20PRINC%c3%8DPIO%20EDUCATIVO%20NO%20PROJETO.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2016.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 4. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 1996.
- OHNO, Tiichi. **Sistema Toyota de produção**: além da produção em larga escala. Bookman: Porto Alegre, 1997.
- SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007.
- TAYLOR, Frederick W. **Princípios de administração científica**. 8. ed. Tradução Arlindo Vieira Ramos. São Paulo: Atlas, 1990.

TRABALHO E EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DA PÓS-MODERNIDADE

MENEZES, Nilton César Rodrigues
Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc)
luzhinn@hotmail.com

PAGNO, Denise Danielli
Instituto Federal Catarinense (IFC)
denise.pagno@ifc.edu.br
Financiamento: Capes/Prosuc

Resumo: Este artigo teve por objetivo, verificar a relação trabalho-educação na realidade do capitalismo flexível da pós-modernidade. Num *lôcus* teórico-argumentativo, partiu-se da compreensão de que o capitalismo passou por mudanças ambientais, sociais, econômicas, políticas, informação e comunicação. Assim, resultaram exigências a recursos humanos das empresas, mas sem garantia de uma carreira. Concluiu-se que o capitalismo flexível é danoso ao trabalhador, pois flexibiliza as relações de trabalho em função de novas exigências mercadológicas.

Palavras-chave: Globalização. Capitalismo. Trabalho. Pós-modernidade.

1 INTRODUÇÃO

Nesse trabalho, teve-se por objetivo, verificar, mediante uma metodologia teórico-argumentativa fundamentada numa revisão da literatura com pertinência ao tema, a relação trabalho - educação no âmbito da realidade do capitalismo flexível que caracteriza as relações de trabalho na pós-modernidade. Com efeito, onde as relações de trabalho são instáveis em função das novas exigências do mercado globalizado que exige cada vez mais formação e especialização por parte dos trabalhadores, mas ao mesmo tempo flexibiliza as relações de trabalho em função de novas exigências mercadológicas.

Dessa forma, partiu-se da compreensão de que o sistema de produção capitalista surgido na Europa por volta século XI e que representa uma ruptura com o sistema de produção feudal, não foi o mesmo em todo o tempo e lugar, mas sofreu profundas modificações até se chegar à realidade do mercado globalizado característico que teve sua gênese na segunda metade do século XX e se fortalece, apesar das crises, neste início de século XXI. Com efeito, se nos primórdios da Revolução Industrial, os recursos humanos eram pouco valorizados pelo sistema de produção capitalista, inclusive porque o foco das organizações empresariais estava centrado no âmbito da tecnologia, com o passar do tempo às relações de trabalho se modificaram encetadas por melhores condições de trabalho a classe trabalhadora.

Assim, neste contexto, desde a experiência de Hawthorne realizada em 1927 por Elton Mayo e a crescente realização de pesquisas voltadas à questão das relações interpessoais e à gestão de recursos humanos, esses recursos foram percebidos de diversas formas pelas organizações empresariais, de forma que na sociedade do século XXI, marcada de modo profundo pelo desenvolvimento tecnocientífico, em especial na área da informação e da comunicação, os recursos são considerados por muitas organizações, como seu principal ativo e, a educação é um deles, já que eles se apresentam como o grande diferencial competitivo importante no mercado globalizado.

2 CAPITALISMO CONTEMPORÂNEO OU FLEXÍVEL

O capitalismo, de acordo com Bresser Pereira (1995) é compreendido por muitos, apenas como um sistema econômico formado por organizações empresariais reguladas pelo mercado, e o papel do Estado se resumiria a assegurar os direitos de propriedade. Este sistema ideológico rompeu com a tradição feudalista de produção e pautou sua ação na apropriação e acumulação de qualquer bem. Isto representou, não apenas uma mudança no sistema de produção, mas uma mudança na mentalidade. “A mudança radical de mentalidade correspondeu ao surgimento, como modelo global de vida, da busca do lucro máximo pelo exercício profissional de uma atividade econômica.” (COMPARATO, 2011, p. 255).

Para além de um sistema de produção de bens e de acumulação de riquezas, o capitalismo se apresenta como um constructo ideológico, o qual, ao longo de sua vigência, transformou a mentalidade das pessoas em escala global. A ideologia está no próprio processo de produção. Em qualquer de seus estágios, o sistema de produção capitalista, para manter-se e desenvolver-se, necessita de infraestrutura, de insumos e de logística, mas também dos recursos humanos necessários à consecução de seus objetivos. Para as organizações empresariais que operam no atual mercado globalizado caracterizado pelo capitalismo flexível, o conhecimento advindo da educação, das pesquisas é tão importante que

muitas dessas organizações classificadas como de grande porte, mantêm às suas expensas, programas educativos e até universidades corporativas com a finalidade de manter seus recursos humanos.

3 TRABALHO E EDUCAÇÃO NA PÓS-MODERNIDADE

Afirma Bauman (1998) que o sentimento que domina o mundo presente é uma sensação de incerteza, de fluidez que se contrapõe à suposta solidez representada pelas estruturas da era moderna. Ou seja, uma análise simples, conduz à compreensão de que a única certeza de permanência na pós-modernidade é a incerteza. Ou seja, na sociedade pós-moderna, não há lugar seguro. Por assim dizer, há um processo constante de desterritorialização e de reterritorialização, como colocam Deleuze e Guattari (1995), “as territorialidades são, pois, atravessadas, de um lado a outro, por linhas de fuga que dão prova da presença, nelas, de movimentos de desterritorialização e reterritorialização.”

Desse modo, trabalho e educação são atributos que modificaram profundamente o ser humano, inclusive, retirando-o da condição de ser natural e transformando-o em ser cultural. Sua influência e importância ultrapassam o ser individual para se apresentar como determinante para as relações sociais e de produção, como afirma Yamanoe (2011), através do trabalho o ser humano adequou a natureza às suas necessidades, “de forma que o trabalho apresenta-se como categoria de fundo para a compreensão de todas as práticas sociais, o que inclui a educação.”

Assim, o trabalho retirou o ser humano de sua condição meramente animal e lhe conferiu humanização, tanto é, que dentre as diversas definições de homem, uma o estabelece como homo faber, isto é, como um ser capaz de criar e de agir sobre o real a partir de bases conscientes, o que, até onde se sabe, não é habilidade compartilhada por outros animais. Neste caso, é possível afirmar que trabalho e educação são categorias conceituais que se aplicam apenas ao ser humano e concorrem para sua realização como ser humano produtivo capaz de contribuir para o bem-estar de toda a sociedade. Com efeito, o trabalho e a educação se configuram como atributos inerentes ao ser humano, mas na compreensão de Saviani (2007) são fenômenos acidentais e não substanciais.

Depreende-se que trabalho e educação interpenetram-se e são interdependentes. A educação concorre para o desenvolvimento e aperfeiçoamento das habilidades técnicas e as relações de trabalho; e o trabalho, por sua vez, concorre para o aperfeiçoamento da educação, de modo que os dois fenômenos são elos de uma mesma corrente. Um depende do outro para aperfeiçoar-se. No que se refere especificamente à educação, embora ao longo da história da humanidade se possa constatar a existência de processos educativos. É na idade moderna que a educação pode se fundamentar e planejar suas práticas educativas com o propósito da realização humana em nome de uma racionalidade libertadora, fazendo-nos concluir que as práticas pedagógicas tiveram e tem uma importância essencial na produção ativa dos sujeitos.

Se em tempos mais remotos, a educação serviu apenas como recurso utilizado pelos mestres para o repasse da técnica a seus discípulos, com o passar do tempo, tornou-se um dos recursos mais importantes para o desenvolvimento integral das potencialidades humanas. Isto indica que a educação deixou de ser utilizada apenas para o desenvolvimento de habilidades técnicas e passou a ser utilizada, também, para o desenvolvimento do espírito humano. Na sociedade atual, compreendida como a sociedade do conhecimento, trabalho e educação estão estreitamente relacionados, uma vez que se compreende que pelo menos em grande parte, a educação é responsável pela qualificação de mão de obra para atender a demanda do mercado, portanto, a educação é responsável pela condição de empregabilidade das pessoas. Isto é confirmado por Assmann (2004), o qual assegura que se vive em uma sociedade aprendente.

O sistema de produção exige mão de obra cada vez mais qualificada e mais especializada. No entanto, mesmo estudando muito e se especializando, muitos trabalhadores têm dificuldade de acesso ao mercado de trabalho e de desenvolver uma carreira profissional relativamente estável no contexto contemporâneo em que o trabalho, começou a sofrer alterações, no início da pós-modernidade, devido à adoção de concepções com relação à flexibilização do capital e dos processos de trabalho por parte dos detentores do poder econômico nas sociedades ocidentais.

No mercado contemporâneo, segundo Appel-Silva e Biehl (2006), o sistema de produção passou a atuar em função da demanda, por vezes, personalizada. Para atendê-la, a produção passa por uma série de etapas e isso exige que o trabalhador seja multifuncional, o que requer uma qualificação voltada para o desenvolvimento de múltiplas habilidades. Então, os discursos do mercado e dos governos apontam para o fato da educação se constituir como condição de empregabilidade no âmbito da nova ordem econômica mundializada, de forma que, como afirma Assmann (2004, p. 19), “seria absurdo negar a relevância da educação para conseguir um emprego no mundo de hoje.” É claro que a educação é necessária ao desenvolvimento das pessoas e também à sua qualificação para atuarem no mercado de trabalho.

4 CONCLUSÃO

O sistema de produção capitalista, desde sua gênese, tem passado por profundas reconfigurações com a finalidade de se adaptar às condições ambientais, sociais, econômicas e políticas. Uma das mais profundas modificações está em andamento, desde o princípio da globalização das relações e do mercado, o que requereu novas estratégias de produção e de comercialização de bens e serviços, assim como em relação à gestão dos recursos humanos com a educação. Com efeito, uma das mais recentes modificações no sistema de produção capitalista, foi à flexibilização da produção, o que resultou em flexibilização nas relações de trabalho.

Assim, a sociedade contemporânea, caracterizada pelo efêmero, pela transitoriedade, pela fluidez, pelas relações de mercado, características da pós-modernidade, remete a educação a um papel de destaque nesse novo tempo, competindo a nós educadores compreender essa realidade e sermos parte esclarecida das discussões e práticas necessárias. A educação permanente deve fornecer às pessoas a capacidade de compreender a nova conformação da sociedade e também auxiliá-las na perene aprendizagem e busca constante pela sua humanidade e construção da sua felicidade, como contraponto a alguns dos efeitos perversos da pós-modernidade, como a ansiedade, depressão, os medos e a incerteza do futuro.

Nesse contexto, a educação não pode abrir mão de seu papel de, compreendendo os novos tempos, adequar-se às necessidades de ensino, para com o uso de uma ética humanizatória, tornar as relações menos competitivas e mais humanas, os cidadãos mais preparados para o mundo do trabalho, desenvolvendo suas competências e habilidades para criar e encontrar caminhos de realização. Além de ser parte na formação de pessoas competentes e felizes, a educação deve auxiliar na construção de canais de comunicação entre o indivíduo e a comunidade. Em constante transformação, o homem, distinto do que era na modernidade, adequa-se às novas oportunidades, reinventando-se, para fazer frente às exigências sociais contemporâneas e ao mercado de trabalho. É necessário que a educação, mais do que compreender, transforme-se para estar apta a participar da formulação de uma base ética necessária, mesmo neste contexto complexo e dinâmico.

REFERÊNCIAS

- APPEL-SILVA, Marli; BIEHL, Kátia. Trabalho na pós-modernidade: crenças e concepções. **Revista mal-estar e subjetividade**, Fortaleza, v. vi, n. 2, p. 518-534, set. 2006.
- ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1998.
- BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. Estado, sociedade civil e legitimidade democrática. **Revista Lua Nova**, n. 36, 1995.
- COMPARATO, Fábio Konder. Capitalismo: civilização e poder. **Revista Estude**, 2011.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia**. Tradução Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.
- SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 12 n. 34, jan./abr. 2007.
- YAMANOE, Mayara C. Pereira. **Programa Nacional de Integração da Educação profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. (PROEJA)**: reflexões acerca do trabalho como princípio educativo. 2011.

UMA ANÁLISE DA CRIAÇÃO À ATUALIDADE DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: INCLUSÃO DA EXCLUSÃO

FONTANA, Thais Esteves Ramos
Universidade do Planalto Catarinense (Uniplac)
thaisrfontana@gmail.com

LOCKS, Geraldo Augusto
Universidade do Planalto Catarinense (Uniplac)
geraldolocks@gmail.com

Resumo: O objetivo deste trabalho é refletir sobre as Escolas de Educação Profissional de Santa Catarina por meio da análise de seu perfil e finalidade descritos em seu Marco Legal. Confrontamos as Escolas de Aprendizes e Artífices com o atual Instituto Federal de Santa Catarina – IFSC. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, e trazemos as perspectivas de autores como: Caldart (1995), Manfredi (2002), Mészáros (2008), entre outros. A Educação só poderá ser legitimamente emancipadora quando superar a lógica do capital e assumir a do trabalho.

Palavras-chave: Educação Profissional. Escola de Aprendizes e Artífices. Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Santa Catarina.

1 INTRODUÇÃO

O ensino profissionalizante deixou marcas na educação brasileira, entre elas, a exclusão social e produtiva, tendo em suas bases legais citações que de alguma forma estigmatizam a classe empobrecida num discurso ilusório de inclusão.

A importância dessa análise se dá pela grande significação no panorama educacional do país, especialmente, no ensino técnico profissionalizante, e a verificação de suas contribuições para formação do sujeito, numa perspectiva dualista de inclusão e exclusão. Neste sentido, buscamos para o desenvolvimento dessa pesquisa bibliográfica e documental embasamento teórico em referenciais de: Caldart (1995), Manfredi (2002), Mészáros (2008), Souza (2017) entre outros e ainda documentos legais e institucionais.

2 A HISTÓRIA DA CRIAÇÃO DAS ESCOLAS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM SANTA CATARINA

Historicamente, o marco inicial dessa política, se constituiu em 1909, quando Nilo Peçanha, Presidente do Brasil, através da lei nº 1.606, de 20 de dezembro de 1906, e por meio do decreto 7.566 de 23 de setembro de 1909, “Crêa nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito.” (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1909).

A relevância considerada para a criação das Escolas de Aprendizes e Artífices foi:

Que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes na luta pela existência; que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime; que é um dos primeiros deveres do Governo da República formar cidadãos úteis à Nação. (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1909).

Em 1937, o então Presidente da República, Getúlio Vargas, promulgou uma nova Constituição e transformou as Escolas de Aprendizes Artífices em Liceus Industriais.

Segundo Almeida (2010, p. 42): “A criação dos Liceus foi uma das formas encontradas pelo governo federal para propagar e fortalecer o ensino industrial em todo o território brasileiro.” É relevante destacar que o currículo da Escola também foi alterado, e essa alteração se deu devido o fortalecimento das indústrias, mudanças das tecnologias e necessidade de preencher as lacunas de mão de obra especializada para servir aos industriais (ALMEIDA, 2010).

Diante disso, notamos que as reformas nas políticas educacionais realizadas jamais poderiam transformar a sociedade, pois como aponta Mészáros (2008, p. 26),

A razão do fracasso de todos os esforços anteriores, e que se destinavam a instituir grandes mudanças na sociedade por meio de reformas educacionais lúcidas, reconciliadas com o ponto de vista do capital, consistia – e ainda consiste – no fato de as determinações fundamentais do sistema do capital serem irreformáveis.

Para contextualizar o decorrer dessas reformas nesse período, trazemos o Decreto-Lei nº 4.073 estabelecido em 1942, que definiu os regimes e as bases de organização do ensino industrial no país, “ensino esse, dirigido, prioritariamente, à preparação profissional dos trabalhadores da indústria.” (ALMEIDA, 2010, p. 48). E neste mesmo ano o Decreto-Lei nº 4.127, de 23 de fevereiro de 1942, transformou Liceu Industrial de Florianópolis em Escola Industrial de Florianópolis.

As mudanças de nome e status da Escola prosseguiram, e em 1965, com a lei nº 4.759, de 20 de agosto alterou-se de Escola Industrial de Florianópolis para Escola Industrial Federal de Santa Catarina e após três anos dessa reformulação, com a portaria ministerial nº 331, de 17 de junho de 1968, a Escola Industrial Federal de Santa Catarina tronou-se Escola Técnica Federal de Santa Catarina (ETF-SC).

É importante salientar que essa ideia de profissionalização universal e compulsória ocorreu em um momento em que o país objetivava participar da economia internacional e, neste sentido, delegou (entre outras coisas) ao sistema educacional a atribuição de preparar os recursos humanos para a absorção pelo mercado de trabalho. (MANFREDI, 2002, p. 105).

Neste contexto, observamos que a manipulação do sistema educacional esta preeminente velada aos interesses do Estado, forçando reformas institucionais que segundo Mészáros (2008, p. 48), “[...] significa permanecer aprisionado dentro do círculo vicioso institucionalmente articulado e protegido dessa lógica autocentrada no capital.”

Em continuidade das incessantes mudanças, a Lei 8.948/1994 transformou as ETF's em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), então, em dezembro de 2008, com a Lei 11.892/2008, criou-se a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, e foi desta forma que o CEFET-SC transformou-se em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC).

3 UMA ANÁLISE ACERCA DA HISTÓRIA DA CRIAÇÃO DAS ESCOLAS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM SANTA CATARINA

Uma vez definida a nossa intenção de analisar o perfil e as finalidades da Educação Profissional da Rede Federal, como prática educacional dualista de inclusão e exclusão dos sujeitos, iniciamos com a contribuição de Souza (2017), que apresenta a necessidade de compreender o passado para se explicar o presente:

O presente não se explica sem o passado, e apenas a explicação que reconstrói a gênese efetiva da realidade vivida pode, de fato, ter poder de convencimento. Essa é, inclusive, a razão da força de convencimento do culturalismo conservador entre nós. Ele supostamente explica tudo sem lacunas. Mas, antes de tudo, vamos explicitar, brevemente que seja, como a semente escravista foi silenciada e substituída por uma interpretação falsa cientificamente e conservadora politicamente. (SOUZA, 2017, p. 12).

O autor corrobora com a nossa proposta de trazer o passado para subsidiar o presente, e diante disso, apresentamos os requisitos que o aluno precisaria contemplar para ingressar nas Escolas de Aprendizes e Artífices.

De acordo com o Art. 6º, do Decreto nº 7.566, estabelecia que:

Serão admitidos os indivíduos que o requererem dentro do prazo marcado para a matrícula e que possuírem os seguintes requisitos, **preferidos os desfavorecidos da fortuna**: idade de 10 anos no mínimo e de 13 anos no máximo; **não sofrer o candidato moléstia infecto-contagiosa, nem ter defeitos que o impossibilitem para o aprendizado de ofício.**

§ 1º A prova desses requisitos se fará por meio de certidão ou atestado passado por autoridade competente.

§ 2º A prova de ser candidato destituído de recursos será feita por atestação de pessoas idôneas, a juízo do director, que poderá dispensar-a quando conhecer pessoalmente as condições do requerente á matrícula. (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1909, grifo nosso).

Quando foi escrito o Artigo do Decreto, preferidos os desprovidos da fortuna e não sofrer de moléstia infecto-contagiosa ou defeitos que impossibilitem o aprendizado de ofício, nos permitiu perceber com nitidez o dualismo inclusão e exclusão que fez parte da Educação Profissional na sua criação em 1909.

Sejam, nos discursos, nos decretos, leis ou qualquer política pública educacional elucidada como ação afirmativa, a declaração apresentada pelo Estado aponta à inclusão vinculada a lógica do capital, com a divisão de classes, tendo fortemente esse princípio para justificar o termo inclusão ou exclusão.

Do mesmo modo, observa-se procedimentos semelhantes com a Escola de Aprendizizes e Artífices a sua atual evolução, depois de 110 anos de transformações, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina, sendo o outro recorte proposto inicialmente. Em dezembro de 2008, foi sancionada a Lei nº 11.892, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Conforme seu artigo 6º, inciso I, uma de suas finalidades e características

I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional. (BRASIL, 2008).

Conforme o exposto, no artigo citado, percebemos a continuidade das ações do Estado em criar e recriar instituições com o nexos educação e mercado, preocupadas em formar o caráter do cidadão dentro da ética do trabalho e dos valores das relações de produção capitalistas. Segundo Caldart (1999, p. 7),

A escola pode crescer, e sua estrutura mudar, em função do modo pelo qual a sociedade entende as necessidades de produção, [...], porém, quaisquer que sejam as causas primeiras e/ou aparentes, sempre há um processo ao longo do qual tende a produzir-se um ajuste entre o que a escola dá e o que a produção pede.

Em 2008 iniciou o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina – IFSC, com as finalidades definidas pelo Estado, na mesma perspectiva de suprir a demanda do mercado capitalista estadual e regional. A missão consolidada para O IFSC é “Promover a inclusão e formar cidadãos, por meio da educação profissional, científica e tecnológica, gerando, difundindo e aplicando conhecimento e inovação, contribuindo para o desenvolvimento socioeconômico e cultural.” (INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2014, p. 16).

Por fim, verificamos que as finalidades e os princípios aos quais a Escola de Aprendizizes e Artífices que foram criadas, a mais de 100 anos, ainda estão presentes no atual IFSC, mesmo velados em seus discursos e documentos, mas a prática em função do explorador sistema do capital é um fundamento presente nas suas várias mudanças e transformações ao longo dos anos. Isto é confirmado por Mészáros (2008, p. 35):

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas.

As diversas alterações ocorridas nas Escolas de Educação Profissional pautadas na inclusão social demonstram que é necessário um remanejamento a ponto de tornar-se uma educação que não exclui e nem classifica os estudantes, mas sim que prioriza a aprendizagem levando em conta as diversidades numa perspectiva emancipatória.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do marco legal que pudemos observar as concepções que fundamentaram as Escolas de Aprendizizes e Artífices, e ficaram evidentes as aproximações que estão presentes no atual Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina no que tange suas finalidades e os graus de complexidade em que se manifestam. Esses fundamentos se constituíram historicamente num movimento de complementação e identificação ao serviço do capital à medida que se ajustaram na forma de orientar as práticas educacionais na Instituição.

A inclusão social apresentada nos diversos documentos e discursos da Rede Federal de Educação Profissional ao longo de sua história, implica numa concepção limitada a incluir os sujeitos dentro de uma Instituição de Ensino à mercê da dominância de um sistema econômico que inclui para excluir.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Alcides Vieira de. **Da escola de aprendizes artífices ao Instituto Federal de Santa Catarina**. Florianópolis: IFSC, 2010.

BRASIL. Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 31 dez. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm>. Acesso em: 24 jun. 2018.

CALDART, Roseli Salete. **Escola e Relações de Produção. Marx y La crítica de La educación**. 1989. Resumo do livro Mariano Fernández Enguita. Madri: Akal, 1985.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909. Créa nas capitais dos Estados da Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 set. 1909. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decret-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 19 jun. 2018.

INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Plano de desenvolvimento institucional 2015-2019**. Disponível em: <http://pdi.ifsc.edu.br/files/2015/07/PDI_IFSC_revisado_2017.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2018.

MANFREDI, Silvia M. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso: da escravidão à Lava Jato**. Rio de Janeiro: Leya, 2017.

VIVEIRO DE MUDAS NATIVAS DO CERRADO: ÁRVORES NAS TRILHAS DO ECOMUSEU PEDRA FUNDAMENTAL

AMORIM, Livia dos Reis
Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF)
liviaamorimdosreis@gmail.com

Resumo: O viveiro de mudas nativas da Escola Classe Córrego do Meio faz parte do projeto de Educação em Tempo Integral, sendo uma ferramenta a favor da conservação e restauração do Bioma Cerrado. Ao permitir o contato dos alunos com a natureza é capaz de sensibilizar sobre a necessidade de preservação. Visa promover de uma forma prática o aprendizado de ecologia, botânica, e educação ambiental proporcionando o reflorestamento de nascentes e trilhas de caminhadas do Ecomuseu Pedra Fundamental.

Palavras-chave: Viveiro. Educação Integral. Cerrado. Ecomuseu.

1 INTRODUÇÃO

Preocupados em traçar caminhos possíveis para um processo de construção de bases epistemológicas da Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis a Escola Classe Córrego do Meio e o GCB¹ (Grupo de Caminhadas de Brasília) construíram o viveiro de árvores nativas do Bioma Cerrado da Escola Classe Córrego do Meio, projeto que faz parte da proposta de Educação em Tempo Integral.

A educação ambiental já faz parte do currículo de muitas escolas, mas na prática, professores ainda têm dificuldades em lidar com o tema. O viveiro de mudas nativas do Bioma Cerrado da Escola Classe Córrego do Meio e sua relação com a participação comunitária se tornam um eixo articulador com ricas possibilidades de atividades pedagógicas e sustentáveis para preservação do Bioma Cerrado.

A Educação Integral em sua essência e qualidade é aquela que forma o ser humano em sua integralidade e para sua emancipação. Construir uma educação que emancipe e forme em uma perspectiva humana que considere suas múltiplas dimensões e necessidades educativas é a grande estratégia de melhoria da qualidade de ensino e promoção do sucesso escolar, que é a Educação Integral (DISTRITO FEDERAL, 2014).

Segundo Pedrini e Brito (2006), para uma educação entendida como o estabelecimento de novos valores do ser humano em relação ao seu meio, é essencial um trabalho sobre questões ambientais, compreendendo que essas não são apenas instrumentos que possibilitam mudanças de valores, mas que também permitam alcançar os direitos básicos a cidadania.

O projeto almeja que comunidades escolares e trilheiros entendam sobre a dinâmica do meio ambiente, adquirindo condições de decidir sobre as questões ambientais e sociais de sua realidade, pois só cuidamos e preservamos aquilo que conhecemos. “A educação, sendo um processo que envolve o homem e a sociedade, muda no tempo e no espaço. E, num tempo tão mutável como o de hoje, a educação encontra desafios e deve apresentar propostas novas e criativas.” (MAIA, 1979, p. 10).

2 DESENVOLVIMENTO

O viveiro de mudas nativas do Bioma Cerrado inserido, no ambiente escolar e do Ecomuseu Pedra Fundamental,² possibilita o desenvolvimento de diversas atividades pedagógicas em educação ambiental, unindo teoria e prática de forma contextualizada, auxiliando no processo ensino-aprendizagem e estreitando relações através da promoção do trabalho coletivo.

A transdisciplinaridade, a contextualização e a ludicidade podem ser consideradas os pontos fortes do projeto e o que constitui um elemento motivador para alunos e professores, a oportunidade de utilizar as aprendizagens proporcionadas no espaço ecomuseu para complementar a aprendizagem em sala de aula. (AMORIM, 2017, p. 89).

A participação da comunidade escolar e parceiros na produção para plantio de mudas de espécies nativas do Cerrado nas trilhas de caminhadas e nascentes do Ecomuseu Pedra Fundamental visam promover, na prática a educação

1 Parceiros de diversos projetos de Educação Ambiental e preservação do meio ambiente.

2 Museu a céu aberto da Pedra Fundamental de Brasília. Preserva o patrimônio natural e cultural.

ambiental, sensibilizando a comunidade escolar, sobre a importância das árvores nativas do Cerrado para a recuperação e conservação dos recursos hídricos da região e melhoria da qualidade ambiental.

Para Gadotti (2001, p. 89), “O desenvolvimento sustentável tem um componente educativo formidável: a preservação do meio ambiente depende de uma consciência ecológica e a formação da consciência depende da educação.”

De acordo com Freire (1996), nas condições de verdadeira aprendizagem, os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Somente dessa forma podemos falar realmente de saber ensinado, onde o objeto ensinado é aprendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos.

De acordo Barbosa (2014) a educação escolar ocupa função relevante na preservação do Cerrado

Nós, como educadores, deveríamos pensar nisso – e eu penso: talvez ainda seja tempo de salvar o que ainda resta, mas se não dermos uma guinada muito violenta não terá como fazer mais nada. É preciso haver real mudança de hábitos e mudar a forma de observar os bens patrimoniais do planeta e da nossa região. A água tinha de ser uma questão de segurança nacional. A vegetação nativa, da mesma forma. Os bens naturais teriam de ser tratados assim também, porque deles depende o bem-estar das futuras gerações. Mas isso só se consegue com investimento muito alto em educação, mudando mentalidade de educadores. As escolas têm de trabalhar a consciência e não apenas o conhecimento. Uma coisa é conhecer o problema; outra é ter consciência do problema. A consciência exige um passo a mais. Exige atitude revolucionária e radical. Ou mudamos radicalmente ou plantaremos um futuro cada vez pior para as gerações que virão.

Pretende-se que o projeto se estenda até as residências da área de abrangência do Ecomuseu, assim as famílias também se sensibilizarão quanto à necessidade de preservação do Bioma Cerrado. “A cultura está estreitamente vinculada à formação humana, sendo assim o processo educativo não se restringe apenas ao espaço escolar, ele é construído durante a vida social.” (AMORIM, 2017, p. 45).

Para Azevedo (2002), o professor deve construir com os alunos, por meio de investigações e pesquisas, a passagem do saber cotidiano para o saber científico, sendo essa investigação baseada em questionamentos sobre fenômenos ou eventos ocorridos. Assim a capacitação dos alunos para manutenção do viveiro acontece durante as aulas teóricas e práticas da Educação em Tempo Integral.

Buscamos apoio especializado, principalmente do IBRAM (Instituto Brasília Ambiental), para a seleção de espécies de árvores a serem plantadas em cada trilha. Além da coleta e plantio de sementes, são desenvolvidas pelos monitores do projeto de Educação em Tempo Integral atividades culturais e artísticas vinculadas a Educação Ambiental, para identificação e marcação de espécies, plantadas ou já existentes, de árvores nativas do Cerrado, bem como a confecção de placas informando sobre a fauna e a flora do Bioma Cerrado.

Para a montagem do viveiro, reforçou-se o aspecto de reutilização, sensibilizando os alunos para que entendam que materiais antes dados com “lixo” podem ser a matéria-prima para a construção de um viveiro, reforçando assim o sentimento ambiental dos alunos. Com isso, alunos e pais são incentivados a fazerem viveiros em suas casas com material reciclado, reaproveitando, reutilizando, sem necessidade de muitos recursos.

Bononi (2004) afirma que a primeira etapa da produção de mudas de espécies, principalmente as nativas, é a seleção de maciços florestais em boas condições e localizados próximo à região a ser recuperada. Devem ser levados em consideração também os aspectos fitossanitários. As sementes usadas para a produção de mudas de qualidade são colhidas maduras, tendo como matrizes árvores saudáveis e vigorosas.

Nosso trabalho prioriza árvores nativas do Cerrado, cujas sementes são colhidas pelos próprios alunos e também por moradores da região. Depois os alunos catalogam e identificam as sementes de acordo com sua morfologia e, posteriormente, de acordo com sua espécie.

O manejo do viveiro acontece em etapas. Os alunos são divididos em pequenos grupos que alternam horários e dias a manutenção do viveiro, tendo feriados e finais de semana também sido incluídos na escala. Para os finais de semana e feriados contamos com o auxílio de monitores, pais e vigias da escola.

Vale ressaltar que todas as etapas - montagem, manutenção e cuidado com as mudas do viveiro - são executadas com a ativa participação dos alunos durante as aulas da Educação em Tempo Integral, incentivando questionamentos e promovendo a interação, empregando, assim, uma metodologia participativa baseada na prática. Segundo Lukács (1979), com o planejamento da ação do ser humano sobre a natureza, a consciência prevê as conseqüências de sua ação, e seu efeito é projetado antes da própria prática.

Merece destaque, ainda, a oportunidade de promover a transdisciplinaridade entre matemática, português e ciências. Isso porque, a leitura e a produção de textos serão base para conhecimento e catalogação das plantas; e para a

manutenção do viveiro, são necessários a medição dos compostos utilizados na formulação dos substratos, a realização de cálculos de área e o dimensionamento dos canteiros.

3 CONCLUSÕES

Segundo Caldart (2011), o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais. Sendo assim, com a instalação do viveiro de mudas da Escola Classe Córrego do Meio elaboramos, de forma coletiva, constrói-se um projeto pedagógico transdisciplinar, que proporciona uma aprendizagem significativa visando o conhecimento sobre a importância do Cerrado como base hídrica do planeta, bem como sua preservação.

Conforme a SEEDF (DISTRITO FEDERAL, 2012), a ampliação da jornada escolar e implantação de escolas de Educação em Tempo Integral só fazem sentido, se considerarmos uma concepção de educação integral em que a perspectiva de horário expandido represente um aumento de oportunidades e situações que promovam aprendizagens significativas e emancipadoras. Nesse sentido o viveiro de mudas nativas da Escola Classe Córrego do Meio se torna uma solução para a implantação de escola com Educação em Tempo Integral que prioriza a sustentabilidade e a preservação do Bioma Cerrado.

Para Amorim (2017), é fundamental que o governo fortaleça canais que possam definir políticas públicas com capacidade de promover a participação do governo, da sociedade civil, das universidades e do setor empresarial a fim de buscar alternativas para um manejo sustentável do bioma do Cerrado, associando a Educação em Tempo Integral com teoria e prática.

Considerando que “a sustentabilidade se inicia com a educação e a conscientização das pessoas em relação ao uso dos recursos naturais” (MACEDO, 2017, p. 63), o viveiro de mudas da Escola Classe Córrego do Meio é uma alternativa para um manejo sustentável do bioma do cerrado, pois envolve, a partir da escola, toda a comunidade, sensibilizando seus atores para quanto à importância da preservação e recuperação do patrimônio natural do Cerrado.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, Livia dos Reis. Ecomuseu Pedra Fundamental: Espaço abcerrado. *Revista Com Censo*, Brasília, v. 4, n. 2, maio 2017.
- AMORIM, Livia dos Reis. **Educação ambiental nos assentamentos de trabalhadores rurais do município De Buritis-MG**: qualificação tecnológica para preservação do Bioma Cerrado. 2017. Dissertação (Mestrado)–Universidade Americana, Assunção, PY, 2017.
- AZEVEDO, Maria Cristina P. Stella de. Ensino por Investigação: problematizando as atividades em sala de aula. In: CARVALHO, Anna Maria Pessoa de (Org.). **Ensino de ciências**: unindo a pesquisa e a prática. São Paulo: Pioneira, 2004. v. 1, p. 19-33.
- BARBOSA, Altair Sales. O Cerrado está extinto e isso e isso leva ao fim dos rios e dos reservatórios de água. **Jornal Opção**, Goiânia, ed. 2048, 5 a 11 out. 2014. Disponível em: <<http://www.jornalopcao.com.br/entrevistas/o-cerrado-Esta-extinto-e-isso-leva-ao-fim-dos-rios-e-dos-reservatorios-de-agua-6970/>>. Acesso em: 10 maio. 2018.
- BONONI, Vera Lúcia Ramos. Controle ambiental de áreas verdes. In: PHILIPPI JÚNIOR A. et al. (Org.). **Curso de Gestão Ambiental**. Barueri: Manole, 2004.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Educação Integral – **Desafios e Perspectivas**. Disponível em: <<http://www.se.df.gov.br/component/content/article/255-educacao-no-df/268-educacao-integral.html>>. Acesso em: 28 maio 2017.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Manual de duvidas de Educação Integral**. Brasília: Subsecretaria de Educação Básica, CEINT, 2012.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Terra**: ecopedagogia e educação sustentável. Buenos Aires: CLACSO, 2001. Disponível em: <http://www.saber.ula.ve/mundouniversitario/archivospdfs/num10_julio2004/moicer_gadotti_pedagogia_terra.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2017.

LUKÁCS, György. **Ontologia do ser social**: os princípios ontológicos fundamentais de Marx. Tradução Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

MACEDO, Flávio Xavier de. **A importância da Cooperativa Agropecuária Unai LTDA-CAPUL no desenvolvimento do cooperativismo no município de Unai-MG**. 2017. Dissertação (Mestrado)–Universidade Americana, Assunção, PY, 2017.

MAIA, Nelly Aleotti. **Introdução à educação moderna**. São Paulo: Editora Rio, 1979.

PEDRINI, Alexandre Gusmão; BRITO, Maria Inês Meira Santos. Educação Ambiental para o desenvolvimento ou sociedade sustentável? Uma breve reflexão para América Latina. **Educação Ambiental em Ação**, v. V, n. 17, jun./ago. 2006. Disponível em: <<http://www.revistaea.org/artigo.php?idartigo=413>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

EIXO TEMÁTICO
EDUCAÇÃO E CIDADANIA

A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA NA PERSPECTIVA DA CIDADE EDUCADORA

PAULATA, Milena
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
milenapaulata@gmail.com

BAVARESCO, Paulo Ricardo
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
paulo.bavaresco@unoesc.edu.br

SILVA, Giovana Maria Di Domenico
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
giovana.silva@unoesc.edu.br

Resumo: O presente trabalho aborda a cidadania em seu processo de construção, na perspectiva da cidade educadora, elencando aspectos fundamentais como diálogo, socialização e participação em comunidade. Objetivou-se refletir acerca da formação cidadã nas escolas, a fim de contribuir para a construção de uma cidade educadora. Utilizou-se o método bibliográfico a fim de refletir sobre a formação cidadã nos mais diversos ambientes educativos. Lembra-se com muita dignidade os pensamentos de José Pacheco, o qual nos diz que a escola deve se entender como parte da comunidade e nunca a parte dela. Todos os espaços da comunidade podem ser uma ampliação de conhecimento no qual as crianças e adolescentes se encantem e passem a desenvolver, aprender e entender os conhecimentos.

Palavras-chave: Cidadania. Interação. Comunidade. Educação.

1 INTRODUÇÃO

O enfoque principal desse trabalho é a construção da cidadania numa perspectiva da cidade educadora, elencando como problema principal, quais os desafios que a escola e a educação enfrentam na formação da cidadania na concepção de cidade educadora. Considerando as dificuldades encontradas na participação dos educandos nas sociedades atuais e a inserção de práticas cidadãs nas escolas, buscou-se reflexões sobre o tema. O educando precisa desenvolver suas ações como cidadão e conhecer seus direitos e deveres, a partir disso pesquisou-se práticas pedagógicas voltadas a educação em espaços formais e informais.

Considerando e analisando o processo histórico da cidadania num contexto educacional, destaca-se a cidade educadora. A construção de uma cidade educadora passa, principalmente, pela participação do educando na convivência em diferentes espaços. Ao exercer seu papel como cidadão busca conhecer e exercitar seus direitos e deveres, contribuindo para a construção de uma sociedade mais participativa, igualitária e melhor para conviver. O caminho metodológico seguido teve como base um estudo bibliográfico, sobre a cidadania na perspectiva de cidade educadora.

2 AS CRIANÇAS E A CIDADANIA NA ESCOLA

A sociedade sempre lutou por uma educação de qualidade. Por muito tempo, as lutas tinham como ideia que uma escola seria melhor que sem nenhuma escola, que um professor seria melhor que nenhum professor e que um livro seria muito melhor que nenhum livro. Porém, dessa forma, a qualidade era sacrificada para o favorecimento da quantidade. Lembra-se que a educação merece importância e requer um projeto que pense no futuro e exija a participação de todos os cidadãos.

A escola pública muitas vezes é vista como um órgão governamental e que deixa de permitir a todos, oportunidades iguais. Em nosso país podemos encontrar os mais diversos moldes de escolas, aquelas aonde têm professores desmotivados, salas em mal estado de uso, porém, também, podemos encontrar escolas em melhores qualidades, onde os professores e alunos se sentem motivados e entusiasmados com o ato de ensinar e aprender. Conforme Pinsky (1998, p. 113):

Uma escola em que o aluno receba uma educação que de fato seja a síntese entre o patrimônio cultural da humanidade, no seu sentido mais amplo (que cabe a cada professor bem-formado e atualizado trazer), e a especificidade de sua própria cultura; em que o professor tenha condições de tratar os alunos como seres únicos a serem socializados, mas não descaracterizados [...]

O diálogo em diferentes espaços e com diferentes profissionais da educação é fundamental para o bom funcionamento das escolas. O espaço de ensinar deve promover o interesse nas pessoas da comunidade. Com a participação das famílias, comunidades, alunos e professores a escola pode ser um local de múltiplos aprendizados.

A mudança de atitude das pessoas com relação à escola, baseada num sentimento de responsabilidade mútua, poderia construir o ponto de partida para uma importante virada. Afinal de contas, cidadania é participação, é ter direitos e obrigações, e, ao contrário do que muitos pensam, se aprende na escola. (PINSKY, 1998, p. 114).

A cidadania é feita com a participação de todos, buscando a igualdade em ações na sociedade. A escola tem papel de extrema importância na construção do saber cidadão, pois é na escola que o aluno passa a maior parte do seu tempo. A LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional destaca a garantia dos direitos às crianças nas escolas públicas.

O ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente veio assegurar os direitos e deveres às crianças e adolescentes. Conforme já foi citado tudo é pensado na preparação da criança ao exercício da cidadania. Na atualidade a escola também passa a ser um local democrático, mostrando as diferenças existentes nos mais diversos espaços escolares. Segundo Candau et al. (1999, p. 103):

Ter uma escola democrática significa desenvolver uma educação escolar que compreenda as diversas interferências e interesses que perpassam a sociedade e organiza o ensino de forma a levar o educando a compreendê-los e a compreender o papel de cada um, individualmente, e o de cada grupo organizado, para poder interferir nas ações dessa sociedade.

Os professores devem trabalhar de forma com que as mais diferentes crianças possam se manifestar onde, pais, funcionários e a comunidade em geral possam participar e se manifestar, apontando sugestões, críticas e observações.

3 A AMBIÇÃO DA CIDADE EDUCADORA

O debate sobre a cidade educadora ganha ênfase, por volta de 1990, organizado por um grupo de cidades que buscou princípios centrados no desenvolvimento de seus habitantes. No mesmo ano aconteceu o I Congresso das Cidades Educadoras, na cidade de Barcelona na Espanha, o resultado foi a carta das cidades educadoras, que foi aprovada somente em 1994, ano o qual aconteceu o III Congresso Internacional das Cidades Educadoras na Bolonha (Itália). Essa carta apontava para a criação de cidades mais participativas e de inclusão social. Lembra-se que nos dias atuais tem-se a Associação Internacional de Cidades Educadoras, na qual 482 cidades fazem parte, sendo 36 países do mundo. No Brasil atualmente somente 16 cidades fazem parte da associação.

A cidade educadora é um espaço que desenvolve os mais diferentes aprendizados, com crianças e adultos de todas as idades, oferecendo conhecimentos informais e formais. Todos os espaços podem ser espaços educadores, pois podem ensinar os mais diferentes tipos de ações, como amizade, respeito e solidariedade. A cidade educadora é uma perspectiva de conhecimento cidadão. “Imagine um bairro onde é possível aprender mais sobre artes numa praça, fazendo grafites em seus muros e cultivando seu jardim [...] o aprendizado não é algo subjetivo: é o próprio viver, o dia-a-dia.” (DIMENSTEIN, 2005, p. 85). Um sonho para muitos educadores e alunos. A função do educando passa a ser transformar as informações recebidas em conhecimentos que agregam valor.

Tente transformar uma cidade numa escola, dividida em salas de aula. Esse é o princípio da cidade educadora; os espaços urbanos, praças, museus, parques, empresas, cafés, teatros, cinemas, tudo é visto como uma extensão do ato de aprender. Daí o termo cidade educadora. O esforço de se criarem comunidades de aprendizagem (lugares em que se aprende em qualquer espaço, a qualquer hora e com as mais diferentes pessoas) faz parte da visão humana, como alguém que não só observa mas produz conhecimento. (DIMENSTEIN, 2005, p. 67).

Todos os espaços da cidade são possibilidades de ampliação de conhecimento. A cidade educadora passa a ser um espaço de socialização, onde pessoas de mais idade e de famílias diferentes possam interagir com crianças e adolescentes. Há espaços de aprendizagens formais e informais que buscam todos os tipos de conhecimento.

A cidade escola aprendiz pegou dessa composição bucólica a ideia de civilidade, na qual as casas se mesclam e integram harmoniosamente ao espaço público. Mas trocou os jardins pelo saber, na busca de uma integração pelo aprendizado. Não deveriam existir fronteiras entre a escola e a cidade, assim como não deveriam existir muros entre o viver e o aprender, entre o ser e o fazer. (DIMENSTEIN, 2005, p. 86).

Algo fundamental para o bom desenvolvimento da escola elencando por Dimenstein (2005) é que o viver e aprender devem ser indissociáveis, como também o ser e o fazer. Aspectos que merecem importância na construção de educandos e educadores conscientes e preparados para a vida em sociedade. Deve-se ressaltar que questões como a marginalidade e violência podem ser combatidas e enfrentadas no desenvolvimento de ações voltas a inclusão social e a igualdade de direitos. Segundo Pacheco (2014, p. 127):

A escola que se entende parte da comunidade e nunca “à parte dela” será um território de trocas, saberes e festejos, que, coordenados e orientados pelos profissionais da educação, darão a todas as crianças e jovens, estudantes brasileiros, a oportunidade e a possibilidade de um percurso escolar de sucesso, sem interrupções e exclusões.

Assim a escola se comunica com a sociedade realizando trocas de saberes e conhecimentos ligados ao cotidiano de cada família bem como de cada espaço de aprendizagem. A escola passa a fazer parte da comunidade e permite a inclusão de todos e gera uma autonomia para que as escolas possam criar abundantes espaços de aprendizagem. Muitas cidades são ricas em aspectos culturais, que devem ser cultivados pelos educandos e profissionais. Aspectos como democracia e inclusão social podem desenvolver novos caminhos e oportunidades na escola. Conforme Pacheco (2014, p. 11):

O espaço de aprender é todo o espaço, tanto o universo físico como o virtual, é a vizinhança fraterna. E quando se aprende? Nas quatro horas diárias de uma escola-hotel? Duzentos dias por ano? Que sentido faz uma “idade de corte”, se não existe uma idade para começar a aprender? A todo momento aprendemos, desde que a aprendizagem seja significativa, integradora, diversificada, ativa, socializadora. O tempo de aprender é o tempo de viver, as 24 horas de cada dia, nos 365 dias (ou 366) de cada ano.

Dessa forma, salienta-se que aprender em comunidade é apresentar ao educando as mais diversas oportunidades de desenvolvimento do conhecimento. Aprender em comunidade além de tudo é a interação com a sociedade. O conhecimento passa a ultrapassar os muros das escolas e fomenta a formação de crianças e adolescentes nas mais diversificadas ações, dominando a interpretação e sabendo descartar, eleger e criticar. A escola necessita dialogar com a comunidade para poder perceber quais caminhos precisam ser seguidos. Lembra-se que a cidade educadora precisa criar um novo conceito de escola, pois o mundo está demasiadamente cheio de informações e as mesmas precisam ser analisadas. As crianças necessitam compreender o mundo e suas diversidades, e ao mesmo tempo se encontrar nos mais diversos espaços. A escola precisa ser um espaço que encante crianças e adolescentes, fazendo com que passem a aprender, saber e entender os conhecimentos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola nunca deve estar separada da sociedade, ambas devem caminhar de forma conjunta, pensando no desenvolvimento integral de cada criança em suas devidas faixas etária. O processo para que a escola participe e comece a seguir caminhos diferentes pode ser longo, porém a recompensa no final será muito satisfatória. O conhecimento dos educandos deve ultrapassar os muros da escola e se desenvolver na comunidade, nas ruas, praças, Igrejas, clubes e grupos de amigos. Lembra-se que a perspectiva de cidade educadora tem como elemento fundamental o conhecimento a partir dos mais diferentes espaços. Nos dias de hoje aspectos como inclusão e diversidade devem ser elencados em todas as escolas e espaços, pois a educação é direito de toda criança e adolescente.

O âmbito escolar é onde o educando passa a conviver e se relacionar grande parte de sua vida, passa a construir sonhos, modos de ver o mundo e de conviver com a sociedade. A escola passa a ser a base fundamental para a formação de cidadãos ativos e participativos na sociedade, que possam pensar e agir com base na transformação do mundo em que vivemos.

Uma cidade educadora só é possível se houver diálogo entre a comunidade e a escola. A participação da comunidade nas ações escolares é de extrema importância, pois a cidade educadora não busca solução imediata e sim compreende a importância da reflexão constante para a formação de um ser crítico e integral. A busca frequente pela construção de cidadania na perspectiva de cidade educadora é voltada para a educação humanizada, emancipatória, participativa e solidária. Portanto, a construção da cidadania é possível nas escolas, cidades, comunidades e nos mais diversos espaços desde que exista prática e participação do ser humano. Cidadania é além de tudo o diálogo, a solidariedade e a formação de seres pensantes e participativos na sociedade. Apresentando e conhecendo seus direitos e deveres, fazendo parte da construção de uma cidade mais igualitária, que preserve suas culturas e busca a participação de todos os cidadãos nas ações. Além do mais, se aprende com a comunidade e em comunidade.

REFERÊNCIAS

- CANDAU, Vera Maria et al. **Tecendo a cidadania**: oficinas pedagógicas de direitos humanos. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. 126 p.
- DIMENSTEIN, Gilberto. **Aprendiz do Futuro**: cidadania hoje e amanhã. 10. ed. São Paulo: Ática, 2005.
- PACHECO, José. **Aprender em comunidade**. 1. ed. São Paulo: Edições SM, 2014.
- PINSKY, Jaime. **Cidadania e educação**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

A EDUCAÇÃO SEXUAL NAS ESCOLAS: DESCORTINANDO MITOS

CAETANO, Evelyn Diconcili
Universidade do Planalto Catarinense (Uniplac)
diconcili@gmail.com
GRAUPE, Mareli Eliane
Universidade do Planalto Catarinense (Uniplac)
mareligraupe@hotmail.com

Resumo: Este estudo reflete sobre a problematização da sexualidade na escola. No contexto escolar, este tem sido um assunto limitado e não tratado de modo emancipador. Os principais referenciais teóricos são Foucault (1988), Furlani (2011), Sanderson (2005). Assim, trazemos uma breve reflexão de questões relacionadas à educação sexual, sexualidade e seu interdito. É uma pesquisa qualitativa, bibliográfica, com duas entrevistas semiestruturadas. Dados apontam que a sexualidade infantil faz parte do desenvolvimento humano e a escola não contempla isto.

Palavras-chave: Educação. Sexualidade. Educação Sexual. Escola.

1 INTRODUÇÃO

As dificuldades na discussão do tema sexualidade podem ser múltiplas. Escolas compartimentam o assunto na aula de educação sexual, abordando discursos da medicina como o estudo do corpo humano e suas funções. Tais aproximações tornam-se descontextualizadas de situações reais vividas pelos/as estudantes e suas dúvidas, sentimentos, medos, sensações e prazeres são desmerecidos.

O direcionamento aos corpos infantis e jovens já vem ocorrendo há quase três séculos, com outros enfoques e dispositivos e, talvez, estejamos reproduzindo uma herança cultural que, a partir da problematização de alguns discursos, permite que as informações não “terminem” nelas mesmas.

O significado de sexualidade diz respeito às experiências, interações e influências socioculturais. As aulas de educação sexual nas escolas não atingem a verdadeira problemática. Atualmente elas contribuem pouco para o rompimento de mitos atrelados a papéis sociais e relações estereotipadas nem tampouco promove a emancipação e criticidade.

2 COMPREENDENDO A SEXUALIDADE E A EDUCAÇÃO: DESAFIOS

Versar sobre sexualidade pode transpassar a forma simplista e reducionista de como a questão tem sido entendida. Há a necessidade de um distanciamento de argumentos biológicos, observando-se a abordagem histórica, social e política, na qual relações de poder são exercidas e isso envolve uma mudança de mentalidade (RIBEIRO, 2013). Inquietamo-nos a ponto de provocar curiosidade sobre o interdito e, nos termos de Foucault: “No que diz respeito ao sexo, a mais inexaurível e impaciente das sociedades talvez seja a nossa” (FOUCAULT, 1988, p. 35).

O debate é evitado principalmente nas escolas. Louro (2014) aponta que há vários questionamentos sobre as temáticas “sexo e sexualidade” em relação à responsabilidade da abordagem do tema. Além disso, há o temor que a reflexão estimule as crianças a praticar sexo. Outras dúvidas surgem em relação ao momento propício de se tocar no assunto e como deveria e poderia ser trabalhado.

A sexualidade infantil, em alguns contextos, é mal compreendida. Na interpretação adulta, a criança ao “se conectar” com a sua sexualidade possibilitará o descobrimento da erotização e sensualidade. “Desconhecemos que ela pode se comportar na forma espontânea sem intenção maliciosa.” (FURLANI, 2011, p. 128). Desse modo, a repressão está instituída em muitas instâncias da sociedade. Contudo, o assunto está nas conversas, na televisão, nas músicas, nas danças, etc. (NUNES, 1959).

Furlani (2011) afirma que a sexualidade infantil é reconhecida com discursos que traduzem a dimensão cultural de cada povo. Além disso, o estereótipo de que sexualidade se refere à reprodução deve ser desconstruído: “Se a capacidade reprodutiva é uma maturação biológica adquirida no período denominado de puberdade, então o que justifica a sexualidade antes disso – na infância?” (FURLANI, 2011, p. 67-68). Para a autora, a criança está em processo de descobrimento de seu próprio corpo e o convívio com outras pessoas depende das “descobertas sexuais-afetivas” que acontecem nas brincadeiras de faz de conta e nas interações.

Dentre as muitas descobertas do corpo, a que causa mais constrangimento e aborrecimento para adultos é quando a criança “brinca” com os próprios genitais. Como resultado, muitas vezes, são sonegadas informações importantes a ela sobre privacidade e acontece o que Furlani (2011, p. 68) chama de “educar para proibição-negação

da sexualidade” ao invés de “educar para a positividade-consentimento das expressões sexuais.” Este enfoque nos permite pensar que o que ocorreu no século XIX, nos estudos de Foucault (1988), permanece nos dias atuais: o desejo de que a criança seja um ser assexuado. Portanto, qualquer sentimento em relação ao prazer em seu corpo deve ser expurgado. Sendo educada com silêncios e proibições, a criança crescerá com os mesmos sentimentos dos adultos, de que a sexualidade é suja e imoral e, portanto, proibida.

As crianças, assim como os adultos, vivenciam experiências sensoriais e, por intermédio deles, aprendem a interpretar tais estímulos. O prazer para as crianças não é direcionado especificamente ao órgão genital, mas sim a todo o corpo, sendo a sua sexualidade totalmente diferente do que é para os adultos (SANDERSON, 2005, p. 28). Diante do constrangimento ao tema, adultos seguem a “lógica da censura”. Pais têm dificuldade e vergonha ao falar sobre o assunto, docentes têm receio da abordagem com medo de reações negativas por parte dos responsáveis. Destarte, há a necessidade de “controlar sua livre circulação no discurso, bani-lo nas coisas ditas e extinguir as palavras que o tornam presente de maneira demasiado sensível.” (FOUCAULT, 1988, p. 21).

A seguir apresentamos o ponto de vista de dois entrevistados (com nomes fictícios) docentes dos Anos Iniciais de uma escola municipal de Lages/SC. Rochelle aponta o que ela considera um comportamento atípico relacionado à sexualidade:

[...] já tive crianças que...aflorou...a gente percebia que aflorava a sexualidade nos colegas...tentava tocar nas outras crianças...ou até falava coisas que a gente via que não era para idade [...] ou até fora a gente via a criança tendo esse comportamento que não era adequado pra idade. (informação verbal).

Observamos o constrangimento de Rochelle, durante o relato. A escola tenta garantir a não transgressão de certas regras com relação aos prazeres (FOUCAULT, 1988), mas é um tema difícil de ser “apagado” ou esquecido porque faz parte da construção e constituição humana.

No caso de Julius, quando questionado sobre como conversaria com sua turma a respeito de sexualidade, demonstrou, em sua resposta, confusão entre sexualidade infantil e sexo:

Acho que com o grupo. Ter um olhar, falar, explicar, se sexo que hora que pode, que hora que não pode. Ter as pessoas especializadas, entende, para conversar: um psicólogo, uma pessoa que talvez já tenha um entendimento melhor nessa questão psicológica. (informação verbal).

Julius demonstrou insegurança ao tratar sobre o assunto indicando a necessidade de chamar um profissional especializado para conversar com a turma.

A interpretação provinciana, adquirida no século XIX, é ainda utilizada pela escola sobre uma “educação sexual” que não considera a sexualidade como relevante. A existência da descontextualização do assunto, não aborda nem contempla mudanças e se sujeita a “[...] identidade naturalista, positivista, distante dos atuais paradigmas de compreensão do mundo, anacrônica e defasada.” (BONFIM, 2012, p. 22).

No relato de Rochelle, a sexualidade é abordada por ela em “tom de alerta”, porém não descarta a importância das questões subjetivas:

Quando há necessidade, a questão do namoro, também, gosto de trabalhar muito que a criança não namora, que são colegas. Algumas situações que você percebe, mas as vezes a criança está sendo exposta a uma televisão, a uma internet, coisas que também não são adequadas, mas a gente acaba trabalhando essas questões também dentro de sala de aula né? De autoestima, da preservação do corpo, do ato de brincar, que a criança deve brincar com coisas que são próprias para idade dela. (informação verbal).

A carência de diálogos não possibilita o desenvolvimento integral das crianças. Em virtude disso, Bonfim (2012) acredita que toda a população precise de uma reeducação sexual com projetos que visem à reflexão, a informação e a consciência crítica. “Daí nossa defesa da inserção de uma disciplina na grade curricular da graduação dos cursos de formação de professores, pedagogia e licenciatura, que supere a abordagem dos aspectos biológicos da sexualidade.” Trata-se de diálogos sobre comportamentos, emoções, sentimentos, respeito e subjetividade (BONFIM, 2012, p. 29).

A sexualidade é historicamente construída. Porém, destacamos que diante da falta de informações sobre o tema, docentes têm receio de abordar a questão, se pautando somente no ensino do corpo humano e suas funções. No relato de Julius podemos observar isto:

Falar sobre a sexualidade, ter uma forma de falar, porque mesmo se você fala, da forma mais pedagógica que seja, chega em casa e diz que o professor está insinuando que você tem que fazer sexo, sabe? Eu tive medo de falar, quando teve, a primeira parte agora do nosso conteúdo que abordava sobre sexualidade, sobre o corpo, sobre

gênero masculino e feminino e as diferenças do corpo, [...] Porque talvez pelo medo do professor e os pais virem e incriminar o professor porque já está trabalhando, como se fosse uma apologia. Mas assim, é dever também dos pais e da escola talvez passar a forma mais pedagógica que seja este olhar para que a criança tenha pelo menos informação sobre os cuidados e sobre a sexualidade.

Os pais foram educados e educam com a crença de que a sexualidade está ligada à pornografia. Da mesma forma, há a crença que, se docentes tocarem no assunto, estarão incentivando as crianças a fazerem sexo. Desse modo impera o não dito como resultado de um interdito com proporções históricas.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer da história, a sexualidade foi tratada como algo que devesse ser controlada, caso contrário, dominaria os corpos e as mentes causando destituição do poder em alguns segmentos, principalmente na igreja católica. Com base nessas reflexões, pensamos que a manutenção deste poder ainda existe na atualidade, pois é um assunto considerado tabu e constantemente evitado pelos adultos.

A falta de informação, unida ao caráter errôneo construído em torno dessa temática, auxilia para a edificação de uma cultura do silêncio, distorções e reducionismos. A sexualidade, entendida como parte do desenvolvimento humano e natural, contribui para um diálogo no qual alguns papéis sociais que reprimem os seres humanos podem ser questionados. Quando tratada de maneira crítica e contextualizada, de acordo com o repertório vivencial e cultural, a temática nos possibilita um pensamento menos patriarcal.

Diante disso, há a necessidade de evidenciar a diferença de que, para o adulto a sexualidade está ligada à genitália e ao ato sexual e, para a criança, há sensações, inclusive na genitália, mas não com cunho sexual e sim sensorial. A sexualidade infantil está relacionada ao sentir-se acolhida, protegida, amada e cuidada. Nessa perspectiva, se faz necessário desvincular sexualidade de sexo: “A experiência da alimentação [...], a experiência de estar com o corpo higienizado com roupas adequadas [...] são experiências que dão prazer. Vão trazer para a criança uma sensação de bem-estar e isso nós estamos falando de sexualidade, [...]” (TEIXEIRA, 2017).

A questão relevante neste estudo não se limita a ser contra ou a favor da educação sexual nas escolas. Demanda refletir como o tema está sendo construído, exposto e objetivado. Abordar a sexualidade nas escolas significa ter caráter abrangedor, com respeito ao desenvolvimento infantil e suas curiosidades, podendo ser refletida em todos os momentos. Desse modo, estudantes serão vistos como seres humanos e sujeitos de direito. A mudança de paradigma é possível e a desconstrução de alguns dogmas possibilitará um diálogo que considere a subjetividade e o respeito a outrem. Assim, acreditamos que reflexões críticas e emancipatórias, que abordam temas como corpo, gênero, papéis sociais, padrões e mídia contribuirão para a construção de uma sociedade com uma nova visão menos preconceituosa, moralista, condicionada e equivocada sobre a sexualidade humana e a educação sexual.

REFERÊNCIAS

BONFIM, Cláudia. **Desnudando a educação sexual**. Campinas: Papirus, 2012. (Coleção Papirus Educação).

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I**. A vontade de saber. Tradução Maria Thereza da Costa Albuquerque e José Augusto Guilhon Albuquerque. 13. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988. Disponível em: <<http://groups.google.com.br/group/digitalsource>>. Acesso em: 01 jul. 2017.

FURLANI, Jimena. **Educação sexual na sala de aula**: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: Uma perspectiva pós-estruturalista. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

NUNES, César Aparecido. **Desvendando a sexualidade**. Campinas, 1959. Disponível em: <<http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/1258/material/Cesar%20A%20Nunes%20-%20Desvendando%20A%20Sexualidade.pdf>>. Acesso em: 14 jan. 2018.

RIBEIRO, Paula Regina Costa. (Re)pensando outras possibilidades de discutir a sexualidade na escola. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa; QUADRADO, Raquel Pereira (Org.). **Corpos, gêneros e sexualidade**: questões para o currículo escolar. 3. ed. rev. Rio Grande: Ed. FURG, 2013.

SANDERSON, Christiane. **Abuso sexual em crianças**: fortalecendo pais e professores para proteger crianças contra abusos sexuais e pedofilia. São Paulo: M. Books do Brasil, 2005.

TEIXEIRA, Iracema. O papel do processo de vinculação no desenvolvimento da sexualidade infantil. In: FREITAS, Dhilma L. de. (Org.). **Projeto Web Educação Sexual 2017**. <<https://www.youtube.com/watch?v=OFbRNvQM-b5o&feature=youtu.be>>. Acesso em: 05 jun. 2017.

A GESTÃO DEMOCRÁTICA E A PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR NA ESCOLA PÚBLICA

RACOSKI, Márcia Maria
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)
marcia.racoski@erechim.ifrs.edu.br
Financiamento: Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS)

Resumo: O estudo tem por objetivo trazer considerações acerca da gestão democrática da escola pública, bem como sobre a importância da participação da comunidade escolar. Também aponta para as dificuldades desse processo. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica. Conclui-se com o estudo que a participação na gestão escolar é uma tarefa bastante complexa, porém de suma importância para os interesses da comunidade escolar, garantindo um espaço que além do desenvolvimento cognitivo, contribua para a formação da cidadania participativa.

Palavras-chave: Cidadania. Escola pública. Gestão democrática. Participação.

1 INTRODUÇÃO

Abordar o tema da gestão escolar democrática e participativa, para a realização desse trabalho, emergiu das reflexões promovidas no componente curricular Gestão Educacional: Planejamento do Desenvolvimento Institucional, do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). A escolha do tema considerou a importância de promover discussões acerca da gestão escolar na escola pública, que permanecem sempre atuais e relevantes no contexto educacional brasileiro.

O principal objetivo foi trazer considerações relevantes sobre a constituição de uma escola democrática, e sobre a importância da participação da comunidade escolar na gestão da escola pública, com vistas a contribuir com a construção de uma educação pública de qualidade, que atenda as reais necessidades de seus usuários. O trabalho também aponta para algumas das dificuldades existentes para que ocorra uma efetiva participação na gestão desse espaço, além do papel da direção na condução desse processo. Também traz alguns princípios básicos, baseados na gestão democrático-participativa, que podem orientar o trabalho da gestão escolar.

O método utilizado para a elaboração desse breve estudo foi a pesquisa bibliográfica, pela qual foi possível trazer importantes considerações sobre o tema abordado, de autores como Gutierrez e Catani (2013), Libâneo (2015), Lück (2009) e Paro (2017).

2 REFERENCIAIS TEÓRICOS

Iniciamos as reflexões acerca da temática sob o questionamento do que realmente é uma escola democrática? Encontramos uma resposta nas palavras de Lück (2009): “Escola democrática é aquela em que os seus participantes estão coletivamente organizados e comprometidos com a promoção de educação de qualidade para todos.” E com esse entendimento, firmamos que o principal objetivo da gestão democrática na escola pública, é torná-la um ambiente com objetivos e fins comuns, em direção ao atendimento das questões mais relevantes da educação, para que dessa forma seja possível atingir coletivamente, de forma positiva, a todos que dela fazem parte.

Paro (2017) afirma que ao falarmos de gestão democrática na escola, estaria implícita a participação da população em tal processo, porém na prática da administração das escolas, essa lógica nem sempre ocorre. Muitas vezes a questão da democratização das relações limita-se às pessoas que atuam no âmbito do Estado. O que ocorre, quando a participação da comunidade não é incluída, é um ajuste entre os servidores, que provavelmente não atenderão os interesses da população que utiliza a escola.

Segundo o autor, a proposta de uma gestão democrática em escolas públicas, com a participação efetiva de toda comunidade escolar, soa como uma coisa utópica. No sentido da palavra, significa lugar que não existe, porém o mesmo afirma que isso não quer dizer que não possa existir. Para tanto, é necessário que isso seja colocado como algo desejável, importante, partindo da tomada de consciência da real situação da escola, para depois indicar a possibilidade de implantação de um projeto verdadeiramente democrático.

Quanto à gestão participativa na escola pública, Gutierrez e Catani (2013, p. 86), destacam que ela é dotada de especificidades, como a forte relação com a comunidade, tanto na habitual prática administrativa quanto da grande

diversidade cultural característica dos brasileiros, na qual “a escola pública acaba lidando com o Brasil real, o Brasil da miséria, da pobreza em todos os seus sentidos.”

Para os autores falar em participação na esfera da escola pública significa falar numa relação de desiguais, num cenário de escolas com estruturas precárias e muitas vezes desequipadas para atender os desafios que surgem, além de uma comunidade muitas vezes despreparada para lidar com uma gestão participativa deste espaço, bem como da própria prática da cidadania.

Segundo Libâneo (2015), é necessário superar as formas tradicionais conservadoras de organização e gestão da escola, para que esta realmente consiga desenvolver as suas funções sociais e pedagógicas, que além de assegurar o desenvolvimento das capacidades cognitivas, contribua para a formação da cidadania participativa e na formação ética dos estudantes.

Para que a escola tenha objetivos transformadores, com vista a atender os interesses dos trabalhadores, Paro (2017) afirma que é necessário que a escola esteja organizada democraticamente. Mesmo nem sempre sendo consciente, a participação de toda comunidade escolar é fundamental para que a escola desempenhe esse papel transformador, que atenda aos interesses das camadas às quais essa transformação favoreça, que é a classe trabalhadora.

Segundo Libâneo (2015), as modalidades mais conhecidas de participação na estrutura escolar são os Conselhos de escola, Conselhos ou Comissões, através dos quais ocorre a participação através da atuação dos profissionais da educação e dos usuários, na gestão da escola, que segundo Gutierrez e Catani (2013), foi resultado de uma difícil e intensa luta política, ocorrida em meados da década de 1980.

Nesses espaços citados pelos autores, há uma articulação entre a participação na escola em termos de autonomia dos membros, estabelecendo como prática formativa, participando de órgãos deliberativos, os agentes aprendem a responsabilizar-se pelas decisões que os atinge num contexto mais abrangente da sociedade, com o processo organizacional, na tomada de decisões que é compartilhada pelos profissionais e usuários deste espaço.

Quanto ao pleno funcionamento do Conselho de Escola, ainda segundo os autores, um dos grandes problemas é o desconhecimento das atribuições legais desse conselho, pela comunidade escolar, principalmente entre os alunos e professores, mesmo achando importantes os assuntos tratados, e tendo a clareza que podem contribuir com a escola participando deste espaço. Os principais entraves estariam na manipulação por parte dos gestores, na burocracia ou até mesmo na falta de interesse em participar.

Cabe destacar que não é somente a participação nestes espaços que constituem uma gestão democrática, Lück (2009) afirma que a participação da comunidade escolar na realização de uma gestão democrática vai além da participação nos órgãos colegiados, pois a mesma pode ocorrer numa grande variedade de atividades pedagógicas da escola. Porém, tal participação não se efetiva simplesmente se os educadores somente participam da organização de festas juninas ou de campanhas para arrecadar dinheiro, ou então na ocasião de reuniões para tomadas de decisões sobre as quais já há uma orientação a ser seguida.

Na mesma perspectiva, Gutierrez e Catani (2013) citam dois comentários surgidos durante uma palestra ministrada no Estado de Rondônia, sobre administração escolar, na qual foi dada ênfase às práticas participativas. Num deles uma diretora de escola, que se mostrou favorável à participação, colocou que não seria possível pais analfabetos opinarem sobre a alfabetização dos filhos, enquanto outra sugeriu que cada um pudesse contribuir com sua experiência, como por exemplo, uma mãe faxineira poderia contribuir com a faxina da escola.

Fica claro que os exemplos e circunstâncias não caracterizam a participação efetiva e também não constituem formas políticas de participação, apenas uso de mão de obra e trabalho não remunerado, manipulações para atender a decisões previamente determinadas, além da repressão da alienação, no caso dos pais analfabetos. Isso demonstra o quão é difícil a implantação de uma proposta realmente participativa numa cultura autoritária, diversa, com poucos recursos e com membros tão desiguais.

No entanto Gutierrez e Catani (2013), afirmam que apesar de não constituírem uma efetiva participação, o auxílio na execução de atividades teria um certo lado positivo, pois ela pode contribuir para a obtenção de um certo poder de decisão, pois a partir do momento que o indivíduo passa a contribuir com a escola, seja financeiramente ou com seu trabalho, fortalece o seu vínculo, propiciando um estímulo a cobrar mais os seus direitos em relação a participação na tomada de decisões.

Quanto ao papel da direção escolar, Libâneo (2015), reitera que além da questão organizacional, de mobilização dos envolvidos para a realização eficaz de tarefas, ela tem uma função social e pedagógica, pelas quais são necessários considerar também os objetivos políticos. Isso decorre do caráter de intencionalidade da escola, que significa orientar o comportamento para algo que tenha significado. No caso da gestão e da direção participativa, a elaboração e a execução

do projeto pedagógico-curricular, além do assentimento de responsabilidades, são realizadas “de forma cooperativa e solidária.” (LIBÂNEO, 2015, p. 118).

Quanto a atuação do diretor, em especial no Conselho de Escola, Gutierrez e Catani (2013, p. 88), afirmam que “é essencialmente contraditória e difícil.” Sendo que o diretor tem o poder de encaminhar ao Conselho, conforme o seu entendimento de ser a melhor forma, naquele momento, fica claro o seu poder diante deste. Paro considera que os conselhos hoje são um sistema hierárquico, no qual o diretor detém o poder, porém o fato deste ser o responsável legal pela escola, o torna um mero representante legal do Estado, pois é o responsável pelo cumprimento das Leis e do bom funcionamento da escola, o que não lhe permite uma real autonomia, essa falta de autonomia também aliada a precariedade do sistema escolar, o impede de executar as habilidades que um bom administrador escolar, exatamente pela falta de recursos que é a realidade posta no sistema público de ensino. (PARO, 1997, apud GUTIERREZ; CATANI, 2013).

Para superar os imensos desafios postos nesta complexa realidade que se apresenta a escola pública, e orientar o complexo trabalho da gestão e da organização escolar, Libâneo propõe alguns princípios básicos, baseados na gestão democrático-participativa, como os quais destacamos a seguir: “Autonomia das escolas e da comunidade educativa”; “Relação orgânica entre a direção e a participação dos membros da equipe escolar.”; “O envolvimento da comunidade no processo escolar”; “O planejamento das tarefas”; “Formação continuada para o desenvolvimento pessoal e profissional dos integrantes da comunidade escolar”; “A utilização de informações concretas e análise de cada problema em seus múltiplos aspectos, com ampla democratização das informações”; “Avaliação compartilhada” e por fim as “Relações humanas produtivas e criativas assentadas na busca de objetivos comuns”. (LIBÂNÃO, 2015, p. 118-122).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após análise das reflexões trazidas para o texto, sobre a constituição de uma escola democrática e principalmente sobre a participação da comunidade escolar na gestão da escola, podemos concluir que é uma tarefa bastante difícil, contraditória e complexa, principalmente por ainda estarmos inseridos numa cultura autoritária. Porém a efetivação da participação no âmbito da escola pública é de fundamental importância para que esse espaço seja capaz de atender às reais necessidades da sua comunidade.

Concluimos também que um dos principais problemas enfrentados para a efetivação da participação da comunidade escolar na gestão da escola pública, é a conscientização da sua importância, além da abertura dos gestores para que isto ocorra. Esta superação é imprescindível para que a complexidade dos problemas da escola pública possa ser assumida por todos, e que se sintam responsáveis em resolvê-los, de forma coletiva, para o bem comum da comunidade escolar, problemas estes que vão muito além da precariedade de recursos financeiros.

Buscar caminhos, superando os mais diversos obstáculos, para que seja possível a efetivação de uma educação de qualidade para todos, é o grande desafio da gestão democrática da escola pública.

REFERÊNCIAS

GUTIERREZ, Gustavo Luís; CATANI, Afrânio Mendes. Participação e Gestão Escolar: Conceitos e Potencialidades. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Gestão Democrática da Educação: Atuais Tendências, Novos Desafios**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNÃO, José Carlos. Princípios e Características da Gestão Escolar Participativa. In: LIBÂNÃO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**. 6. ed. São Paulo: Heccus, 2015.

LÜCK, Heloísa. Gestão democrática e participativa. In: LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. 2 ed. Curitiba: Positivo, 2009.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Democrática da Escola Pública**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

A REPRODUÇÃO DA DESIGUALDADE SOCIAL NA EDUCAÇÃO: MULHERES E O PROCESSO DE EMANCIPAÇÃO ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO

CAVEJON, Thalissa
Centro Universitário Tupy (UniSociesc)
thalissa.cavejon@gmail.com

Resumo: Este artigo pretende trazer reflexões acerca da reprodução da desigualdade social presente na educação com um pensamento voltado para a emancipação da mulher através da educação. Sabe-se que há uma vasta problematização na educação brasileira e com este propósito, tal estudo analisa os meios de reprodução da desigualdade social, sendo acerca das mulheres e sua emancipação por meio da educação e nas relações de gênero. O conhecimento dos aspectos culturais e educacionais, bem como o aprofundamento nas informações que levam à compreensão da desigualdade possibilita que este assunto tome proporções maiores se tratando do cunho social e acadêmico.

Palavras-chave: Gênero. Mulheres. Educação. Reprodução Social.

1 INTRODUÇÃO

A análise que difere à reprodução da desigualdade social presente na educação expõe aspectos que vão além do discurso de classe social ou etnias. Na atualidade, as discussões em torno da mulher e das relações de gênero presentes na educação, são alvos de discussões e debates constantes.

No cenário educativo atual, a postura que é tomada ao que difere o tipo de relações que os indivíduos estabelecem entre si e com a sociedade e as que são influenciadas por elas, estão diretamente ligadas ao setor de reprodução social e firmam um vínculo direto com a disparidade gerada nas relações de gênero.

Freire (1993), ao estudar com afinco as questões da educação, afirma em seu pensamento sobre os oprimidos, classes sociais e suas condições, bem como defendia a liberdade e poderia ser alcançada através de mecanismos de informação, sendo esta a educação e a exploração dos potenciais de cada indivíduo, propondo também uma igualdade entre todos.

Compreender a raiz do crescente número de casos de preconceito de gênero nos meios de educação se faz necessário quando a intenção é combater a desigualdade e sua reprodução por meio do sistema educacional, voltando este pensamento também aos casos de violência simbólica e física contra a mulher, bem como quanto ao seu papel e função perante a educação e ensino, levantando a indagação de que se é possível analisar e combater os impactos da reprodução de desigualdade social quando pautada na emancipação da mulher através da educação.

2 A REPRODUÇÃO DAS DESIGUALDADES SOCIAIS NA EDUCAÇÃO

A educação que se tem atualmente é paradoxal, estando ainda em uma era sólida, onde os caminhos traçados eram muito claros e fixos e diverge com a sociedade líquida moderna. Explanando a questão, voltando-se para a educação, ela não necessariamente é imóvel no tempo e no espaço, porém parece estar e permanecer imóvel às transformações sociais.

Segundo Bauman (2008, p. 42).

[...] a ideia de que a educação pode consistir ainda em um “produto” feito para ser apropriado e conservado é desconcertante, e sem dúvida não depõe a favor da educação institucionalizada. Para convencer seus filhos da utilidade do estudo, pais e mães de outrora costumavam dizer que “aquilo que você aprendeu ninguém vai poder lhe tirar”. Esta talvez fosse uma promessa encorajadora para os filhos deles, mas para os jovens contemporâneos, deve representar uma perspectiva horripilante.

A reprodução de certo sistema de hierarquias exige que se mantenham os diferentes tipos de relações que se estabelecem entre os indivíduos, ao longo do processo de produção das relações interpessoais da sociedade. As relações de dependência e de subordinação deverão ser reproduzidas, como fator imprescindível à reprodução do modo de produção dominante, como também a reprodução das relações sociais.

Por óbvio, não se trata, aqui, de excluir a educação como um fator de transformação da sociedade, mas sim de questionar se o modelo de meritocracia utilizado é capaz de proporcionar a necessária transformação em um país em que ainda impera a desigualdade. A propósito, uma das dificuldades encontradas em se impor as transformações por meio da educação, reside no fato de que os indivíduos são desde cedo educados à apenas questionarem em situações

extremas (ou mesmo jamais fazê-lo), pois no Brasil o questionamento seria visto como uma afronta (DAMATTA, 1997).

Pierre Bourdieu (2001) que dedicou sua carreira a estudar temas a partir da reprodução da desigualdade com inserção na educação diz que,

[...] o sistema escolar cumpre uma função de legitimação cada vez mais necessária à perpetuação da “ordem social” uma vez que a evolução das relações de força entre as classes tende a excluir de modo mais completo a imposição de uma hierarquia fundada na afirmação bruta e brutal das relações de força. (BOURDIEU, 2001, p. 311).

Deste modo, a escola institui um poder de informar e dar a legitimidade ao cidadão, fazendo tornar-se parte de uma cadeia social e desta forma disseminando a ordem e social e seus preceitos éticos da sociedade, bem como que o sistema educacional, a dominação e a reprodução das relações sociais se evidenciem no convívio social.

Observa-se na Sociologia de Bourdieu trata da educação sob um prisma crítico, rompendo com o otimismo pedagógico predominante nos discursos do sistema educacional. Para ele, o *habitus* é usado no afã de legitimar as classes superiores a despeito das inferiores. O *habitus* conforme bem elucida Bonnewitz (2003), é um conceito central da sociologia de Bourdieu que fornece a articulação e a mediação entre o individual e o coletivo. Há de se convir, portanto, que o *habitus* produz classes sociais, haja vista que na conjuntura de *habitus* em comum, há como resultante o que Bourdieu denomina filiação social.

A noção de *campo*, ainda nas palavras de Bonnewitz (2003), concerne às áreas que compõe a sociedade, constituindo-se em seu bojo as relações sociais de força e de luta travadas entre grupos que ocupam diferentes posições na sociedade. No *campo* relativo ao gênero, por exemplo, ainda há na sociedade um *habitus* interpretado de modo a conservar aspectos culturais que colocam homens e mulheres em posições distintas.

No Brasil, observa-se que a educação formal passa por constante avaliação, consubstanciada em notas e/ou conceitos, o que traz consigo o prejuízo de planos pedagógicos, por vezes, mais voltados a elevar a nota auferida por critérios objetivos, do que a combater a desigualdade social por meio da educação.

Salienta-se aqui, que a Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 1988, dispõe que todos são iguais perante a lei. Espera-se que esse ideal de igualdade seja proporcionado pela educação formal, através de instrumentos de liberdade capazes, inclusive, de proporcionar ascensão social. Assim, longe de ser libertador, o sistema de ensino serve como instrumento conservador de legitimação da dominação dos dominantes sobre as classes historicamente dominadas (BOURDIEU, 1966).

3 PROCESSO DE EMANCIPAÇÃO ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO

Ao longo da história o homem é colocado a frente dos primeiros lugares na sociedade, enquanto a mulher pouco protagonizava algum papel social. Mãe, esposa, dona de casa, trabalhadora. A mulher foi desvalorizada de inúmeras formas no decorrer da história e vista como inferior ao homem desde os primórdios da sociedade.

Branca M. Alves e Jacqueline Pitanguy citam fala do senador romano Marco Pórcio Catão (195 D.C) que expressam uma ordem social de descaso as mulheres de sua época dizendo que,

Lembrem-se do grande trabalho que temos tido para manter nossas mulheres tranquilas e para refrear-lhes a licenciosidade, o que foi possível enquanto as leis nos ajudaram. Imaginem o que sucederá, daqui por diante, se tais leis forem revogadas e se as mulheres se puserem, legalmente considerando, em pé de igualdade com os homens! Os senhores sabem como são as mulheres: façam-nas suas iguais, e imediatamente elas quererão subir às suas costas para governa-los. (ALVES; PITANGUY, 1985, p. 14).

Contudo, não é preciso voltar muito no tempo para ver a desigualdade de gênero, ainda hoje mesmo com leis e supostos direitos iguais, vemos desvalorização no trabalho, diferenciação de renda, mulheres sendo vistas como meros objetos e sofrendo abusos tanto físicos quanto morais, demonstrando assim a violência simbólica.

Conforme Bauman e May (2010), as mulheres, o movimento feminista como um todo desafiou as desigualdades sociais baseadas em características sexuais e de corpo e assim com um conjunto de esforços alcançou-se resultados, porém quando se trata de questões legais, somente estas não são capazes de assegurar total segurança e conquista de igualdade para a mulher.

Mesmo que aos poucos, a mulher está criando espaços exclusivos, modificando sua realidade e assim reivindicando seu acesso à educação, bem como sua ativa participação na sociedade. Segundo Silva (2014), “[...] o acesso

à educação e sua participação na vida pública como via de integração no processo social, [...] através de várias concepções acerca do contexto educacional vivenciado pelas mulheres e seu ideário de luta por uma educação emancipadora.” (SILVA, 2014, p. 36). Isto é, a mulher angaria uma luta constante por espaço no meio social através de uma educação que a emancipa e que a forneça condições para sua atuação na vida política, cultural e social.

Para Freire (1981), a educação possui papel de construção e libertação do indivíduo, por meio dela a pessoa é libertada de uma visão limitada e por consequência esta se torna capaz de se reconhecer como indivíduo pertencente a uma sociedade e que do mesmo modo constrói sua própria história.

Quando se trata da educação brasileira para com as mulheres, Ariés (1981 apud SILVA, 2014, p. 40-41) afirma que, “[...] a ausência da educação feminina pode ser explicada pela exclusão da mulher no processo educativo pelo menos até o final do século XVII, quase dois séculos de diferença em relação aos homens.” Mesmo que o avanço trouxe direitos à mulher, muitas destas se dedicaram ainda muitos anos somente o conhecimento do ambiente doméstico era lhe permitido.

A emancipação da mulher perpassa as esferas sociais, quando a realidade é uma sociedade patriarcal vale ressaltar que o desafio se torna ainda maior, visto que nesta sociedade haverá muitas barreiras para o cumprimento de seu livre arbítrio e ainda um retrocesso em nome de interesses alheios rompem suas escolhas e direitos.

O estudo ou questão de gênero leva a uma discussão cada vez mais aguçada, este assunto não se refere apenas entre ser homem ou mulher, ser negro ou branco, índio ou qualquer etnia que for também leva em consideração o teor religioso e tradicionalista da família.

4 CONCLUSÃO

Por meio do estudo realizado neste artigo é possível angariar entendimento acerca de como a desigualdade social presente na educação afeta as mulheres, onde estas buscam em uma luta constante, travando em meio ao preconceito e desigualdades sua emancipação através do conhecimento e participação social. O estudo a fim de questões de gênero coloca-se como uma presente forma de combater o preconceito e segregações que assolam a sociedade, este assunto preconiza o debate de uma igualdade entre todos, onde há a existência de diversidade e que a mesma não pode ser negada, não há diferença entre raças, pois cada indivíduo é pertencente à raça humana única e somente.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Branca Moreira; PITANGUY, Jacqueline. **O que é Feminismo**. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BAUMAN, Zygmunt; MAY, Tim. **Aprendendo a pensar com a sociologia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.
- BAUMAN, Zygmunt. **Medo líquido**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- BONNEWITZ, Patrice. **Primeiras lições sobre a sociologia de Pierre Bourdieu**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdes frente à escola e à cultura. In: BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. **Escritos de educação**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- DAMATTA, Roberto. **A casa e a rua: espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil**. 5. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.
- FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FREIRE, Paulo. **Considerações acerca do Ato de Estudar**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

SILVA, Maria do Rosário de Fátima. **Educação e Política**: Um olhar a Partir dos Movimentos Feministas e do Pacto nacional pelo Enfrentamento à Violência Contra as Mulheres no Século XXI. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2014.

ANÁLISE DA DIVERSIDADE CULTURAL NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

RODRIGUES, Maria Beatriz
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
beatriz.rodrigues@ufrgs.br
MORAES, Jhony Pereira
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
jhonymoraes@hotmail.com.br
LUCAS-DOS-SANTOS, Geneia
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
geneialucas@gmail.com

Resumo: A diversidade cultural (DV) está na ordem do dia dos temas emergentes. Nota-se uma crescente necessidade de falar sobre o assunto e ao mesmo tempo dar soluções as necessidades que vem surgindo, motivo do interesse em propor este trabalho que atualmente encontra-se em andamento. Tem como objetivo investigar a diversidade cultural nas instituições de ensino superior (IES) públicas e privadas do Brasil. A questão central que a norteia é como as organizações de ensino superior vivenciam e gerem a diversidade cultural no dia a dia de trabalho? Diante disso a pesquisa utilizará métodos mistos para investigação, a princípio com o uso de um questionário dividido em 7 seções com padrão de respostas tipo Likert. Conta com uma equipe de 5 pessoas (coordenador, técnico administrativo e acadêmicos). Prevê um prazo para execução de 18 meses para o apontamento de resultados. Espera-se obter com a pesquisa um panorama geral das publicações na área, status da gestão da DV nas IES, bem como, abertura de uma linha de pesquisa na área e assim, promover articulações entre universidades para fomento do conhecimento e aprendizado acadêmico.

Palavras-chave: Diversidade Cultural. Instituição de Ensino Superior. Inclusão. Igualdade.

1 INTRODUÇÃO

O tema diversidade é atual nas organizações, em função das crescentes pressões de grupos específicos, pelo reconhecimento de identidades e inclusão. No momento histórico em que, por exemplo, gênero, raça/cor/etnia, deficiências, entre outros temas relevantes, ganham espaço social, as organizações têm demonstrado dificuldades em fazer frente a essas novas exigências. A pesquisa proposta busca preencher lacunas, assim como integrar-se a outras já realizadas sobre esse tema tão relevante, propiciando desenvolver teoricamente o tema, assim como subsidiar a gestão da diversidade nas organizações públicas e privadas.

O objetivo dessa pesquisa é investigar a diversidade cultural nas instituições de ensino superior públicas e privadas no Brasil. A questão central que a norteia é *como as organizações de ensino superior vivenciam e gerem a diversidade cultural no dia a dia de trabalho?* A mesma nos conduz a outras interrogações mais específicas, que serão endereçadas ao longo da pesquisa: a gestão da diversidade cultural nas IES favorece a inclusão e a aceitação ou tende a resultar em isolamento e exclusão de determinados grupos? IES brasileiras estimulam ou evitam a diversidade em seus grupos de trabalho? Existe legislação ou políticas públicas aplicáveis e complementares à gestão da diversidade em organizações de ensino superior? Seguindo linha de pesquisa em diversidade e trabalho, o presente projeto de pesquisa insere-se em questionamentos mais amplos e complementares à pesquisa anterior referida: como o processo de inclusão laboral de grupos específicos de trabalhadores - mulheres, pessoas com deficiência, de outras cores/raças/etnias - nas organizações esclarece sobre a gestão ética empresarial? Como o estudo das trajetórias de inclusão laboral desses grupos esclarece sobre a concepção de diversidade em uma sociedade?

A pesquisa se propõe a coletar os dados em IES de vários estados brasileiros por meio de uma survey com servidores e funcionários de instituições públicas e privadas (pessoal técnico-administrativo e docentes). O instrumento de coleta de dados (questionário) foi construído com base no instrumento utilizado por Presotti (2011) para a sua pesquisa sobre diversidade cultural e inclusão nas organizações brasileiras. O instrumento a ser aplicado na pesquisa será descrito no decorrer deste estudo. O questionário será enviado para universidades brasileiras, distribuídas em todo o território nacional.

O método pretendido propicia a aplicação extensiva, pois a difusão e aplicação dos questionários será realizada com instituições parceiras do Centro de Estudos e Pesquisas em Administração (CEPA), que conta com equipe treinada. Essa é uma contraparte importante para o sucesso do projeto, que conta com uma equipe de entrevistadores treinados e suporte de análise estatística. A presente investigação visa contribuir para:

- a) a montagem do mapa da gestão da diversidade no Brasil;
- b) elaboração teórica sobre concepções de inclusão da diversidade presentes na gestão de pessoas em instituições de ensino superior;
- c) conhecimento de experiências de inclusão de trabalhadores pertencentes a grupos específicos, principalmente em relação aos lugares que ocupam nas organizações e possibilidades de carreira e desenvolvimento profissional;
- d) criação de linha de pesquisa em ética e gestão da diversidade na Pós-Graduação em Administração da UFRGS;
- e) consolidação da cooperação em pesquisas com o Departamento de Educação Especial da Universidade de Macerata, Itália, coordenado pela Prof. Dra. Catia Giaconi.

Após a breve introdução, apresentaremos o aporte teórico adotado na concepção do projeto, as atividades a serem desenvolvidas, o cronograma de execução do projeto, a descrição do instrumento de coleta de dados e, por fim, as conclusões sobre o estudo.

2 DIVERSIDADE CULTURAL: CONCEITO E REFLEXÕES

A diversidade cultural é “a representação, no sistema social, de pessoas com diferentes afiliações grupais de significância cultural” (MAZUR, 2010, p. 8, tradução nossa). Por diversidade cultural entende-se um conjunto de elementos segregados em três dimensões, como apresentado pelo mesmo autor:

- a) dimensão primária (raça, etnia, gênero, idade e deficiência ou incapacidade);
- b) dimensão secundária (religião, cultura, orientação sexual, modos de pensamento, origem geográfica, família, estilo de vida, status econômico, orientação política, experiências de trabalho, educação, idioma e nacionalidade);
- c) dimensão terciária (crenças, premissas, percepções, atitudes, sentimentos, valores, normas de grupo). As posições geográfica, econômica e social de um indivíduo podem definir seu futuro escolar e profissional. O gênero, a religião, a cor, a etnia são fatores relevantes, se não determinantes, para a posição no mundo educativo e do trabalho (GIDDENS, 2012).

A representação cultural heterogênea do sistema social nas organizações é um dos principais aspectos que desafiam a gestão. Os diferentes grupos sociais existentes carregam consigo uma identidade cultural em que seus membros compartilham uma percepção de mundo semelhante. Entretanto, a pluralidade de identidades culturais no mesmo espaço organizacional pode desencadear uma situação conflituosa entre os grupos, instituindo-se, desse modo, possíveis barreiras emocionais, psicológicas; categorização social, preconceito e intolerâncias diversas (FLEURY, 2000; ALLEN et al., 2008; MAZUR, 2010; PRESOTTI, 2011).

2.1 OPERACIONALIZAÇÃO DA PESQUISA

A equipe do projeto conta com a participação de cinco integrantes, a saber: uma professora do PPGA/UFRGS/Gestão de Pessoas e Relações de Trabalho (coordenadora da pesquisa); dois alunos do PPGA/UFRGS, sendo um mestrando e uma doutoranda, ambos da área de Gestão de Pessoas e Relações de Trabalho; uma servidora técnico-administrativa responsável pela operacionalização da pesquisa no Centro de Estudos e Pesquisa em Administração (CEPA); e uma aluna de graduação (bolsista de iniciação científica).

Em relação às atividades a serem desempenhadas, as mesmas são descritas a seguir: Aplicação do questionário; Tabulação de dados; Análise, interpretação e construção do corpus; Levantamento bibliográfico em periódicos nacionais e internacionais, em plataformas especializadas; Publicação de artigos resultantes da pesquisa; Divulgação científica em congressos nacionais e internacionais; Produção e entrega do Relatório Final.

Quanto ao cronograma, tem-se a aplicação do instrumento até agosto de 2018. Como um estudo prévio, que servirá de contextualização do assunto e mapeamento da produção científica nacional e internacional sobre a temática, está sendo realizado um levantamento bibliográfico sob a coordenação do mestrando e da doutoranda participantes do projeto e operacionalizado pela aluna bolsista do projeto e demais pesquisadores do CEPA.

Sobre o instrumento a ser aplicado na coleta de dados, descrevemos a estruturação do mesmo: o instrumento está subdividido em sete seções (Quadro 1). Na abertura da pesquisa expressamos o conceito de Diversidade adotado, para situar o respondente (conceito):

Temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.” (SANTOS, 2003).

As seções buscam entender a relação do indivíduo com os grupos de trabalho (a equipe a qual pertence, os colegas de trabalho no setor/departamento) na instituição.

Detalhadamente, o foco das seções é descrito no quadro 1. As pessoas que participarão da pesquisa devem responder ao questionário de acordo com a “frequência de ocorrência” dos itens apresentados de acordo com uma escala que varia de 1 a 5, sendo: (1) Nunca; (2) Raramente; (3) Algumas vezes; (4) Frequentemente; e (5) Sempre.

Quadro 1 – Descrição do questionário da pesquisa

N. da seção	Contexto	N. de questões	Observações
Seção 1	No meu grupo de trabalho/ equipe/setor	20	Busca-se compreender a percepção do respondente sobre a sua contribuição ao grupo de trabalho e como o grupo se posiciona quanto ao trabalho/atitude/ações do respondente.
Seção 2	As identidades do respondente com os grupos dos quais faz parte	04	Busca compreender as identidades do indivíduo em relação, por exemplo, ao gênero, etnia, raça, idade, orientação sexual, religião, cultura, nacionalidade etc.
Seção 3	Comportamento do indivíduo no grupo de trabalho atual	12	Salienta-se ao indivíduo ter em mente a sua posição no seu grupo de trabalho atual.
Seção 4	Comportamento do grupo de trabalho	18	Salienta-se ao indivíduo pensar os comportamentos do grupo de trabalho de acordo com as alternativas informadas. De modo geral, busca-se compreender as relações interpessoais que se formam no cotidiano do grupo de trabalho.
Seção 5	Comportamentos demonstrados na organização	06	Solicita-se ao respondente pensar a organização/instituição como um todo, questionando sobre a existências de programas/capacitações/treinamentos voltados à diversidade e a atuação dos gestores.
Seção 6	Fatores organizacionais	04	Questiona-se sobre o nº de servidores da instituição, nº servidores do setor e sobre a existência de iniciativas de diversidade (cotas, valorização de minorias) e sobre a participação do respondente em treinamentos em diversidade.
Seção 7	Descrição do local de trabalho	11	Questiona-se acerca do tempo de trabalho na instituição, o nível hierárquico que o respondente se situa, o tempo médio de contato direto com os colegas do setor de trabalho, o nível e cargo (pois contemplamos instituições públicas), a diversidade do setor (gênero [masculino, feminino], orientação sexual, raça/etnia, nacionalidade, idade, deficiência), escolaridade, relação do respondente com o grupo de trabalho quanto ao gênero (proporção de homens e mulheres), a faixa etária predominante no setor, e a relação do respondente com o grupo de trabalho quanto à idade (proporcional à idade do respondente).
Ao final do questionário solicita-se ao respondente informar o estado, a cidade e a universidade de filiação.			

Fonte: os autores.

3 CONCLUSÃO

Este projeto, apesar de ainda se encontrar em fase de construção, possui grandes contribuições para os estudos sobre diversidade, no sentido amplo da palavra. Seja em nível nacional, seja internacionalmente, os debates sobre diversidade se aquecem e se multiplicam nas mais diferentes esferas sociais e do trabalho. Nesse sentido, o

presente estudo possui a importante missão de refletir sobre as práticas organizacionais e seus impactos sobre os trabalhadores e como esses também percebem tais práticas, a sua relação com o coletivo e o papel que desempenha dentro de coletividades que se formam no interior das organizações.

Pensando-se no avanço da ciência no campo da diversidade, o estudo possui amplo potencial de desenvolvimento teórico, pois contribuirá para a geração de literatura na área. No senso prático ou empírico, suscitará reflexões oportunas que tendem a colaborar para a adoção de novas práticas e novos sentidos para a gestão e para as relações sociais que se estruturam nas instituições investigadas.

REFERÊNCIAS

ALLEN, Richard S. et al. Perceived diversity and organizational performance. **Employee Relations**, v. 30, n. 1, p. 20-33, 2008.

FLEURY, Maria Tereza Leme. Gerenciando a diversidade cultural: experiências de empresas brasileiras. **RAE – Revista de Administração de Empresas**, v. 40, n. 3, p. 18-25, 2000.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. Porto Alegre: Penso, 2012.

MAZUR, Barbara. Cultural diversity in organizational theory and practice. **Journal of Intercultural Management**, v. 2, n. 2, p. 5-15, 2010.

PRESOTTI, Luara. **Gerenciar a diversidade cultural nas organizações: caminhos para a inclusão**. 2011. 152 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações)–Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

ARTE MARCIAL, CORPO E CUIDADO DE SI: (RE) SIGNIFICAÇÕES NA PRÁTICA DA CAPOEIRA

POTULSKI, Alessandra Aline
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste)
alexandra.alinee@gmail.com

JACONDINO, Eduardo Nunes
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste)
eduardojacondino@hotmail.com

Resumo: O artigo apresenta análises envolvendo o tema da prática da capoeira. A partir de leituras realizadas e do conhecimento empírico acumulado, buscou-se responder a seguinte questão: Como a prática da capoeira pode contribuir para a formação do sujeito ético? Com o propósito de encontrar respostas a essa problematização, utilizamos a metodologia estudo de caso com a realização de entrevista. Dessa forma, entrevistamos um mestre de capoeira, de modo a identificarmos em seu discurso quais as contribuições da capoeira para a formação do sujeito. Sustentamos a pesquisa nos pressupostos teóricos de Michel Foucault, notadamente na sua terceira fase, por meio do conceito de cuidado de si. Como resultado desse processo de investigação, percebemos que a capoeira (re) significou as práticas individuais do sujeito-capoeira, contribuindo para a formação do sujeito-ético. Evidenciou-se, também, a importância do mestre (professor) e da relação que se estabelece entre este e os alunos na formação do sujeito.

Palavras-chave: Sujeito. Capoeira. Arte Marcial. Cuidado de Si.

1 INTRODUÇÃO

O artigo perpassa os caminhos percorridos pela capoeira, na história do Brasil, e chega ao Grupo Muzenza de Capoeira. Localizado no município de Francisco Beltrão – PR. Grupo essencialmente voltado às atividades capoeiristas e que tem alunos de diferentes idades e de ambos sexos.

É evidente as mudanças que ocorreram, no Brasil, em termos da capoeira. Modalidade que passou por avanços histórico-sócio-culturais que fizeram com que a mesma passasse de luta proibida à uma importante ferramenta cultural e educacional. Daí o fato de integrantes do Grupo Muzenza realizarem o que chamam de “capoeira pedagógica”, ou seja, o movimento de ir às escolas para desenvolver atividades de capoeira com os/as estudantes. Com o objetivo de realizarem a prática esportiva, ensinarem a cultura marcadamente afro-brasileira e aprimorarem competências como o respeito à diferença (étnico-racial e cultural). Daí autores como Castro (2013, p. 3) afirmarem, com relação à modalidade, que: “Com as atividades de capoeira... É possível trabalhar os direitos humanos, a história, a cultura e a educação física.”

O Grupo Muzenza de capoeira possui sede própria no município de Francisco Beltrão, estado do Paraná, Brasil, e realiza a prática da arte marcial Capoeira com sujeitos de várias idades. Desenvolvendo um trabalho que vai das primeiras gingadas até o mais alto nível de graduação na arte. O grupo realiza, também, vez por outra, atividade “extracurricular” nas escolas que adotam atividades de tempo integral, quando há solicitação neste sentido (por parte da Direção ou equipe pedagógica destas escolas).

2 A CAPOEIRA

A prática da capoeira é um exemplo das transformações sócio-histórico-culturais pelas quais passou nosso País. Embora a prática da modalidade tenha sido criminalizada, por determinado período, com o movimento de resistência dos negros frente a escravidão acabou perdurando no tempo e chegou a nossos dias como símbolo da cultura brasileira.

Com o tempo a capoeira se diversifica quanto aos objetivos. Entre os aspectos esportivos – trabalho com o corpo, força, equilíbrio, resistência, cuidados alimentares – e os aspectos culturais – história, inserção do negro na sociedade, reafirmação da identidade num país que não o de origem – relacionando poesia, musicalidade, dança.

A modalidade passou por mudanças, no seu transcurso. No século XX, no Estado da Bahia, surgiram as capoeiras Regional e a Angola, desenvolvidas por mestres que treinaram diretamente com africanos que viveram em Salvador. A capoeira Regional tem como principal representante Manuel dos Reis Machado, conhecido por mestre Bimba. A capoeira Angola tem como principal representante Vicente Ferreira Pastinha, conhecido como mestre Pastinha.

3 CORPO E INSTITUIÇÕES SOCIAIS. LEITURAS A PARTIR DE MICHEL FOUCAULT

As instituições sociais ou, em termos Foucaultianos, *instituições de sequestro* desenvolvem mecanismos de poder sobre os corpos dos indivíduos, a fim de “disciplinarem”, “fabricarem” estes corpos/indivíduos. O que Foucault vai chamar de “adestramento”. Relação que se estabelece entre poder e corpos/comportamentos. Mas não no sentido único de poderes que subjagam, o tempo todo, estes corpos/comportamentos.

Nesse sentido, problematizar os processos de subjetivação ocorridos com sujeitos que praticam e/ou promovem a capoeira, arte, simbolismo da cultura afro-brasileira, pode constituir-se em uma importante ferramenta para se pensar práticas de cuidado de si, relações de poder e modos de vida. O sujeito se constitui na relação com o outro, por meio dos chamados processos de subjetivação.

Tendo em vista que, para Foucault (1999, p. 29) “o corpo só se torna força útil se é ao mesmo tempo corpo produtivo e corpo submisso.” Assim, o corpo está diretamente ligado ao campo político, pois essas relações de poder assujeitam-no a trabalhos, a rituais. O marcam em função da sua utilização econômico/social. Essas relações de poder em relação ao corpo são amplas e, paulatinamente, adquirem aspectos que transcendem o indivíduo. Abarcando as populações ou grupos sociais. Por meio das chamadas políticas públicas (controle da natalidade, das epidemias, etc). O que Foucault chama de biopolítica.

4 O CUIDADO DE SI E AS TECNOLOGIAS DO EU EM MICHEL FOUCAULT

Do curso proferido por Michel Foucault no *Collège de France* nos anos de 1981 e 1982 surtiu a publicação do livro intitulado “A Hermenêutica do Sujeito” (1981,1982), em que Foucault analisa as práticas advindas da noção grega: *Epimelía heautoû* - Cuidado de Si. Uma formulação filosófica que tem um corpus analítico voltado às práticas de si, às maneiras de ser, às formas de autorreflexão e às atitudes em relação a si mesmo. Enfim, todo um conjunto das práticas formadoras da subjetividade e que se voltam para a expressão délfica: *Gnôthi Seautón* – Conhece-te a Ti Mesmo. Conselhos que são dados na direção de tornar o cuidado de si um elemento pedagógico, individual; mas também político, público.

Temos em Foucault, a partir dos diálogos de Sócrates com Alcibiades, a elucidação de três formas de relação do indivíduo para consigo mesmo e para com os outros. 1ª forma seria a advinda do exemplo, por meio do qual alguém se torna exemplo a ser seguido pelo outro. 2ª forma seria a mestria, a competência, a transmissão de aptidões, de princípios, de habilidades e de conhecimentos aos demais. A 3ª forma adviria do diálogo, por meio do qual se instruem os outros.

Além do conceito de cuidado de si em Foucault aparece, também, o conceito de “tecnologias do eu” para referir-se a um conjunto de operações que os sujeitos realizam sobre seus corpos, suas almas, seus pensamentos. Para que transformem a si mesmos a fim de alcançar a felicidade plena. De forma que o sujeito possa realizar um ato de cura sobre si mesmo. Ou com o apoio de um outro indivíduo, um mentor, que torne viável a construção de um olhar sobre si mesmo. Por meio do diálogo. Da provocação. Da reflexão conjunta.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Trata-se de uma investigação de cunho qualitativo, por meio de entrevista desenvolvida por meio da aplicação de questionário. O sujeito-capoeira entrevistado foi o professor do grupo de capoeira Muzenza de Francisco Beltrão PR, “Gorpo”, de 35 anos de idade. Professor de capoeira há 11 anos. Formado em educação física. Atualmente cursista de nutrição. Policial militar do Estado do Paraná. A entrevista se realizou no dia 08 de maio de 2018 no clube Marrecas, lugar de recreação e lazer do município de Francisco Beltrão, estado do Paraná. Após uma das aulas realizada pelo mestre para os sócios do clube.

As questões que nortearam a entrevista foram as seguintes:

- a) Nome completo. Idade. Como que você iniciou a praticar capoeira? Há quanto tempo treina?
- b) Você participou de outros grupos de capoeira além do Muzenza? O que tens a falar desse grupo específico, seu histórico, sua filosofia, sua arte?
- c) Você dá aulas em outros lugares além do clube Marrecas?
- d) Especificamente, nas tuas aulas, quais conhecimentos você procura transmitir?
- e) Além das habilidades físicas, a capoeira desenvolve outros valores como a disciplina?

- f) A capoeira interferiu no seu modo de ver a vida? Quais mudanças você notou, em você mesmo, a partir do início da prática capoeirística?
- g) Sobre os seus alunos que treinam há algum tempo, você consegue perceber mudanças relativas ao comportamento ou às relações sociais que ele estabelece seja na família ou na escola? Quais mudanças ele operou nele mesmo, que foram possíveis perceber?

6 A ENTREVISTA

Gorpo (apelido dentro da capoeira) iniciou a praticar a capoeira no ano de 1997, com 15 anos de idade. A partir do convite de uns amigos da escola, que praticavam a modalidade. Iniciou a praticar a capoeira no Grupo Muzenza, com o “Mestre Sargento”. Que trouxe a capoeira para Francisco Beltrão. Gorpo ressaltou que o Grupo Muzenza tem 46 anos de existência e foi fundado pelo mestre “burguês” no rio de janeiro. A filosofia do grupo, é desenvolver uma capoeira mais contemporânea, mais histórica embora não esqueça seus fundamentos e não deixe de valorizar os mestres mais antigos e seus ensinamentos.

Gorpo informou que ministra aulas no Colégio Águia e na academia de Elizeu Capoeira (outro praticante de capoeira da cidade de Francisco Beltrão e, atualmente, destacado lutador de MMA). O convívio com seu Mestre despertou a vontade de fazer educação física. Ele informou que as abordagens, nas aulas, variam de acordo com o público que recebe, desenvolvendo a parte da luta, do condicionamento físico e da defesa pessoal. Sobre a disciplina, é reforçado esse trabalho com os atletas pois eles têm tempo determinado para tomar água, aguardar em fila para realizar os movimentos, devem respeitar a ordem colocada, seguem padronização que vai do vestuário aos cumprimentos (saudações).

Sobre o olhar de si para si, o mestre lembrou que foi criado pelos avós. Veio de uma cidade pequena, por isso só se relacionava com as pessoas dali. A partir do contato com a capoeira começou a viajar, ver lugares, ter acesso a pessoas com grau maior de instrução. Na adolescência o entrevistado foi influenciado pelos praticantes da capoeira, mais velhos. Na parte física. Passou a fazer musculação por entender que a prática da modalidade exige um corpo bem preparado.

Afirmou que o Grupo Muzenza possui regulamento interno, que regulamenta as condutas dos esportistas, proibindo-os do uso do uniforme de treino em lugares inadequados. Como bares. Uso de bebidas alcoólicas enquanto os praticantes estiverem usando o uniforme. Ele percebe mudanças de comportamento em seus alunos quando eles iniciam a capoeira, pois eles começam a interagir cada vez mais, trocando experiências, indicando formas de movimentos, alimentação saudável, entre outros. Seu objetivo enquanto professor é desenvolver o aluno de forma integral. Como pessoa, como atleta, da melhor forma possível. Auxiliando e esclarecendo as dúvidas dos alunos, a partir do diálogo.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo trouxe reflexões acerca da prática da capoeira e das teorizações de Michel Foucault e contribuições para o desenvolvimento de análises acerca da constituição do ser-atleta, do ser-ético, a partir da entrevista realizada com o mestre de capoeira, Gorpo. O cuidado de si, aqui, pode ser observado por meio do estabelecimento de uma regra dada. No caso, o regulamento do Grupo Muzenza que serve como um dispositivo de regulação de comportamentos e condutas.

A disciplina é reforçada pela prática da capoeira, por meio das regulações que se voltam, por exemplo, para o consumo de água nas aulas. Para a formação de filas que possibilitem que todos façam os movimentos em segurança. Para o respeito a ordem, a começar pelo respeito à hierarquia. Para o respeito em relação aos colegas, por meio do cumprimento, obrigatório, ao final das atividades.

A entrevista reforçou a importância da capoeira para a nossa sociedade, como símbolo imaterial da cultura brasileira e como parte da constituição histórica do povo brasileiro. Além disso, mostrou a importância da arte para o capoeirista, simbolizado na figura do mestre Gorpo. Capoeira que serviu/serve como ferramenta de inserção social, de prática física, de cuidados alimentares e corporais e enquanto um modo de vida capaz de tornar, esta mesma vida, uma obra de arte (como afirmava Foucault). Uma forma de realização plena de si. Uma forma de alcançar-se satisfação, por exemplo, em termos nos tornado o que nos tornamos. Um sujeito na sua melhor versão.

REFERÊNCIAS

CASTRO, A. Emilia. **A educação integral deixa a escola mais humana**. 2013. Disponível em: <<http://porvir.org/a-educacao-integral-deixa-escola-mais-humana/>>. Acesso em: 24 abr. 2018.

FOUCAULT, Michel. **A Hermenêutica do Sujeito**: Curso dado no Collège de France (1981-1982). Tradução Márcio Alves da Fonseca e Salma annus Muchail. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Organização e Tradução Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979. Disponível em: <<https://ayrtonbecalle.com/colecao-educadores-dominio-publicomec-62-livros-em-pdf/14-2/livros-de-filosofia-pdf/32-livros-de-michel-foucault-em-pdf/>>. Acesso em: 30 abr. 2018.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: Nascimento da Prisão. Tradução Raquel Ramallete. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. 3. ed. 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

CONSELHOS ESCOLARES: ESTADO DO CONHECIMENTO EM TESES E DISSERTAÇÕES (2012 A 2016)

DA MOTTA, Ana Paula
anapauladamotta@gmail.com
Financiamento: Fumdes/Uniedu

Resumo: O presente estudo teve por objetivo pesquisar teses e dissertações acerca da perspectiva de participação em conselhos escolares de sistemas de ensino, defendidas no período de 2012 a 2016. Trata-se de um estudo quanti-qualitativo exploratório, desenvolvido mediante fontes bibliográficas. Essa produção permitiu identificar que os Conselhos Escolares têm se consolidado como uma importante referência para investigações acadêmicas nos últimos anos, por meio de sua atuação como referencial para o estudo da gestão democrática.

Palavras-chave: Conselhos Escolares. Gestão democrática. Participação. Sistemas de ensino.

1 INTRODUÇÃO

Esse trabalho apresenta o resultado de levantamento de teses e dissertações que tiveram os Conselhos Escolares como parte significativa do conteúdo dessas produções, defendidas no período de 2012 a 2016, tendo como repositório o banco da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Mesmo sem pretensão de esgotar a totalidade dessa produção acadêmica, a identificação de teses e dissertações procurou alcançar uma abrangência nacional, de modo a incluir trabalhos produzidos em todo o território brasileiro. Além disso, buscou-se envolver nesse recorte espacial produções para estudos futuros que, direta e indiretamente, focalizou a perspectiva de participação na gestão democrática da escola pública.

Com as mudanças contidas na Constituição Federal de 1988 e, subsequentemente na LDB de 1996, novas diretrizes para a gestão da escola se fazem necessárias. A partir daí, surgem os Conselhos Escolares, que possuem um significado próprio, inerente à escola, sendo ele uma instância de discussão, acompanhamento e deliberação na qual se busca incentivar uma cultura democrática, substituindo a cultura patrimonialista pela cultura participativa e cidadã.

Diante dessa perspectiva, um estudo mais aprofundado sobre a criação, constituição, funcionamento e, principalmente, atuação do Conselho Escolar se faz preciso por entender esse espaço como importante ferramenta para a consolidação de uma escola democrática, voltada para a construção de cidadãos efetivamente críticos, participantes tanto do universo escolar como da própria sociedade.

2 METODOLOGIA E TRATAMENTO DO CORPUS

Para dar conta da tarefa de apreender as repercussões dos Conselhos Escolares na produção acadêmica entre os anos de 2012 a 2016, esse estudo decorre de uma pesquisa que se iniciou pela consulta ao Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), mediante a utilização dos seguintes descritores: Conselhos Escolares – foram encontrados 35 registros; Gestão Democrática – foram encontrados 232 registros e; Participação – foram encontrados 910 registros; totalizando 1.177 trabalhos. A investigação foi conduzida por filtro de ano de publicação, nome da instituição, área de conhecimento, nome do autor, título do trabalho, nível, resumo e palavras-chave.

Destarte, as obras foram separadas por descritores e organizadas em tabelas para uma melhor observação e avaliação da perspectiva de participação predominante em conselhos escolares de sistemas de ensino e seu enfoque nas produções acadêmicas.

Numa primeira leitura foram identificados trabalhos que faziam referências genéricas aos Conselhos Escolares, utilizando-se dessa estratégia de participação na gestão da escola para justificar uma questão de pesquisa, escolha de amostra de dados ou, ainda, para contextualizar ou situar o quadro da gestão democrática no Brasil. Esses trabalhos foram excluídos e selecionou-se aqueles em que os Conselhos Escolares eram destaque e que, a partir dele, a pesquisa era desenvolvida ou resultava-se nesse objeto. Trabalhos que faziam menção à participação na elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola, avaliação institucional e em larga escala, Conselho de Classe, Conselho de Educação, Plano de Metas, formas de provimento e atuação de diretores, diretriz curricular, gestão financeira, formação de gestores e conselheiros, Plano de Desenvolvimento da Escola, também foram excluídos, pois, embora tenham relação com o princípio de gestão democrática e participativa da escola, não se concentravam nos Conselhos Escolares, desviando-se do escopo pretendido.

Efetuada esse levantamento e tendo procedido a uma análise dos conteúdos, foi possível aferir demasiadas produções acadêmicas que trazem, por meio de estudos de caso das escolas de redes municipais e estaduais, que não tão somente buscam o cumprimento dos atos normativo-institucionais postos em vigor, mas procuram outras alternativas para aperfeiçoar ou mesmo aplicar o princípio da gestão democrática e incentivar a participação da comunidade local e escolar na gestão da escola.

O próximo passo foi a leitura dos resumos das produções levantadas no banco de dados, com vistas a relacionar a problemática investigada com a temática da perspectiva de participação predominante em conselhos escolares de sistemas de ensino. Essas produções foram examinadas com base nos critérios de conceituação, caracterização, implementação, organização, funcionamento e atuação participativa dos membros do colegiado na gestão da escola.

2.1 ANÁLISE DO CORPUS

A gestão democrática tem ganhado cada vez mais espaço nas escolas públicas brasileiras, sendo que a autonomia e a prática formativa de seus sujeitos se dá pela vivência participativa e ativa da comunidade escolar e local. No entanto, a participação não é algo natural e, sim, um processo de conquista, aprendido e, sobretudo, de disputa com o poder dominante, sendo que é por meio dessa prática que a escola cumpre sua principal finalidade que é o de emancipação dos sujeitos que dela fazem parte (DEMO, 1988).

Apercebe-se que ainda há muitos obstáculos que se colocam à frente da gestão democrática quando essa se refere à participação da sociedade por meio dos conselhos escolares. Os documentos oficiais trazem avolumada e romântica tarefa dispensada a esses colegiados, mas sua atuação ainda é embrionária. Conforme Mendes Neta (2013), desafios como o déficit logístico estruturante, a disfunção ou descaracterização do Conselho Escolar, práticas centralizadoras tanto do Órgão Central em relação à escola, quanto da escola em relação às famílias, a tímida participação do segmento pais, a formação inadequada ou insuficiente dos professores-conselheiros e a inexistência de formação para pais e alunos favorecem para a não efetivação de fato dos conselhos escolares.

Se bem trabalhados, eles se apresentam como espaço que possibilita a democratização das relações de poder que se estabelecem na escola, trazendo a expectativa de promoção da inclusão da comunidade escolar nos processos de tomada da decisão, bem como apontamento das forças que interferem nos rumos de políticas públicas de Estado e os desafios e possibilidades para a consolidação de uma gestão democrática participativa (RINCON, 2015).

É preciso repensar as formas de participação (ativas ou passivas) de todos os sujeitos, pois é evidente que a participação não garante a democracia, pois esta depende de formas de participação mais dialogadas, que garantam que os sujeitos ajam na instituição escolar e fora dela, diariamente por meio de instrumentos e processos aprendidos durante a sua passagem pelo conselho escolar. É também por meio da politização e instrumentalização dos conselheiros que se torna possível a substituição da aceitação espontânea dos fatos pela direção e participação conscientes, a partir de uma visão de mundo coerente, crítica, renovada e a favor da transformação (SCHANE, 2014).

Assim, com base num exame pormenorizado das obras, constata-se que elas possuem uma lógica entre si, sendo esta pretendida em escritas futuras quanto à análise do princípio da gestão democrática e a sua aplicabilidade através da participação dos Conselhos Escolares nas tomadas de decisão da escola pública, bem como verificar os desafios que este colegiado enfrenta para a efetivação do princípio constitucional. Além disso, observa-se que os autores se encontram articulados quanto aos estudos que fizeram, seja do surgimento dos Conselhos, perpassando por sua constituição, organização, dinâmica e funcionamento, culminando na sua prática e nos desafios enfrentados.

Compreende-se que, não é suficiente a criação e a constituição de mecanismos democráticos, mas qualificar a participação desses na gestão da escola. Há muitos desafios para a efetivação desses espaços, bem como possibilidades de atuação. Por isso, revisitar a produção científica acerca dos pressupostos da gestão democrática e o processo histórico de criação dos conselhos escolares, verificando o conceito de participação que os orienta na perspectiva de uma gestão democrática e como estes atuam em escolas públicas, se faz imprescindível, contribuindo assim com outros estudos, mas não esgotando o tema, pois estes são reestudados e revisitados constantemente devido às diversas interpretações e aplicações que um ato normativo-institucional possui.

Fica algumas questões para futuras produções acadêmicas: em que medida distanciam e se aproximam as ações dos conselhos escolares em escolas públicas, uma vez que a base legislativa é única? O que faz com que alguns conselhos escolares sejam mais atuantes que outros? Por que algumas escolas reclamam pela presença da comunidade, mas possuem dificuldades em promover a sua participação? O que os conselheiros escolares têm a dizer sobre a sua representatividade e participação nesses espaços? Os segmentos são efetivamente representados?

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O levantamento de teses e dissertações aqui apresentado, tendo como critério principal a identificação dos Conselhos Escolares como foco privilegiado desses trabalhos, indica que este tema consolidou-se como uma importante referência para investigações acadêmicas, crescendo no período de 2012 a 2016. Infere-se que o Conselho Escolar passou a ganhar espaço nas produções acadêmicas articulado às eleições de diretores, por se tratarem de mecanismos de gestão democrática que se relacionam entre si, pois “[...] a eleição [de diretores] deve ser vislumbrada como um instrumento a ser associado a outros na democratização possível das relações escolares.” (BRASIL, 2004, p. 40).

Verifica-se que, mesmo não sendo o elemento central, em muitas teses e dissertações o Conselho Escolar foi realçado em virtude de seus aspectos terem sido utilizados como elemento subsidiário para outras finalidades de investigação, notadamente nos casos de estudos de envolvimento da comunidade escolar e local na escola.

Dos achados no levantamento, o mais proeminente é o emprego da atuação dos Conselhos Escolares como referencial para se estudar, sobretudo, outras variáveis que podem influenciar nos desafios a serem enfrentados na participação dos membros desse colegiado, tendo em vista a implantação de uma gestão democrática em escolas públicas de sistemas de ensino.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselhos Escolares: Conselho Escolar, gestão democrática da educação e escolha do diretor (Caderno 5). In: BRASIL. **Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares**. Brasília, DF: MEC: SEB, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce_cad5.pdf>. Acesso em: 08 jul. 2018.

DEMO, Pedro. **Participação é conquista**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.

MENDES NETA, Maria Adelina Hayne. **Conselhos Escolares na Rede Municipal de Ensino de Salvador**: organização, dinâmica e funcionamento. 2013. Dissertação (Mestrado)–Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

RINCON, Hugo Alves. **A gestão democrática nas escolas de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Goiânia**: desafios e possibilidades a partir da visão dos professores do Conselho Escolar. 2015. Dissertação (Mestrado)–Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

SCHANE, Rita. **Conselho Escolar**: possibilidades e desafios na implementação da gestão democrática. 2014. Dissertação (Mestrado)–Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2014.

DEMOCRACIA E INSIGNIFICÂNCIA NO BRASIL: A EDUCAÇÃO POLÍTICA COMO ALTERNATIVA

SCHIMILA, Wilson Rafael
Universidade do Planalto Catarinense (Uniplac)
wilson.schimila@uniplaclages.edu.br
GRAUPE, Mareli Eliane
Universidade do Planalto Catarinense (Uniplac)
prof.mareli@uniplaclages.edu.br
Financiamento: Fapesc e Capes

Resumo: Este estudo é o resultado de uma pesquisa bibliográfica e tem por objetivo discutir a democracia no Brasil, a partir da análise de Castoriadis (2001) e destacar a educação política como alternativa à insignificância que permeia a política brasileira. A crise democrática é decorrente de da falta de efetiva representatividade dos políticos eleitos e de uma certa apatia política por parte dos cidadãos. A educação política exige a transformação das instituições e é uma alternativa para mudar a realidade brasileira.

Palavras-chave: Democracia. Insignificância. Educação política.

1 INTRODUÇÃO

Muito se fala em uma crise democrática, ou crise de representação. De fato, o Brasil vive um período obscuro na política, em sua recente abertura democrática, enfrentando, assim, diversos desafios. Os inúmeros casos de corrupção, trazidos diariamente pela mídia, demonstram que a classe política que elegemos não atende aos interesses da população, o que leva a uma acentuada descrença na política, de forma geral, por boa parte dos brasileiros.

Este estudo é fruto de uma pesquisa bibliográfica sobre a crise democrática e a democracia representativa. Nosso objetivo é problematizar e discutir a democracia brasileira, a partir da crítica de Castoriadis (2001) à democracia representativa, apontando para a insignificância na política. Pretendemos, ainda, destacar o papel da educação para a constituição de uma sociedade mais democrática e participativa nas decisões políticas.

A democracia é um regime de governo que prevê a participação dos cidadãos nas decisões políticas. Etimologicamente, democracia significa governo do povo. Esta definição é demasiado ampla e abre margem para diversas interpretações e subtipos de governança, constituindo um conceito figuracional que não define, a priori, qual povo que irá governar, nem a forma ou método de governo. A definição regulamenta que é o povo quem governa, mas não especifica as formas específicas (BERAS, 2013).

2 DEMOCRACIA, INSIGNIFICÂNCIA E EDUCAÇÃO POLÍTICA

Na Grécia Antiga, berço da democracia, os cidadãos participavam ativamente das deliberações sociais, na ágora. “Na Grécia, a democracia foi praticada na forma *direta*; era a chamada democracia *clássica*, na qual os membros de uma comunidade deliberam diretamente, sem intermediação de representantes.” (ACQUAVIVA, 2010, p. 119, grifos do autor). Obviamente este sistema não poderia mais funcionar na atualidade em decorrência do tamanho dos Estados Nacionais, pois não é possível que todos os cidadãos participem ativamente de todas as decisões. Como alternativa, o que vivemos hoje, no Brasil e nos demais países democráticos, é uma democracia representativa, sistema em que, através das eleições, são escolhidos os representantes do povo, para que deliberem sobre as decisões políticas. Para Acquaviva (2010, p. 133, grifos nossos), “democracia é o processo político que autoriza a permanente participação, livre e consciente, **direta ou indireta**, da comunidade, nas deliberações dos governantes.”

Cornelius Castoriadis (2001), em seu ensaio sobre a insignificância, faz algumas críticas ao sistema democrático francês de sua época, bastante atual no panorama político brasileiro. De acordo com o autor, a democracia representativa não é um sistema de governo que assegura a participação popular nas deliberações. Nas palavras do autor,

A democracia dita representativa não é uma verdadeira democracia. Seus representantes muito pouco representam as pessoas que os elegem. Primeiramente, eles se representam a si mesmos ou representam interesses particulares, *lobbies* etc. E ainda que assim não o fosse, dizer que alguém vai me representar durante cinco anos de maneira irrevogável equivale a dizer que me dispo de minha soberania. (CASTORIADIS, 2001, p. 29).

Para o autor, a soberania popular é discutível, visto que ela só é colocada em prática no dia das eleições, quando os eleitores decidem quem irá representá-los. Sua crítica é no sentido de que estes representantes, na verdade, muito pouco representam, de fato, os interesses da população que o elegeu e que, muitas vezes, estão mais empenhados nos seus interesses pessoais.

As próprias campanhas eleitorais tornam-se verdadeiras propagandas comerciais, vendendo um candidato com muitos atributos, sublinhando as qualidades e exaltando a figura de um homem/mulher *do povo*. O que vale, hoje, para ser eleito, é farejar a opinião pública, ser simpático, telegênico. Passadas as eleições, os profissionais da política voltam-se novamente aos seus próprios interesses. Vivemos, portanto, uma crise da representação política e da própria democracia.

A política [...] pressupõe duas capacidades que não têm nenhuma relação intrínseca. A primeira é chegar ao poder. Pode-se ter as melhores ideias do mundo, mas se não se chega ao poder, de nada serve; há portanto, uma arte de acesso ao poder. A segunda capacidade consiste em, uma vez que se está no poder, com ele fazer alguma coisa, isto é, governar [...]. Nada garante que alguém que sabe governar saiba por isto chegar ao poder. (CASTORIADIS, 2001, p. 28).

Os mais propensos a chegar ao poder são aqueles que detêm os maiores recursos financeiros, uma boa rede de contatos, filiados a um partido político influente. As ideias políticas e a propostas ficam em segundo plano para angariar votos. O que importa é a conquista do eleitor na época da eleição. “Uma vez no poder, o que se faz? [...] Nada. Segue-se a corrente.” (CASTORIADIS, 2001, p. 29).

É nesse sentido que o autor aponta para a insignificância, citando a própria discussão entre direita e esquerda, afirmando que os dois lados dizem a mesma coisa e seguem os mesmos caminhos. Não há uma identidade própria, “eles não têm nenhum programa. Sua finalidade é ficar no poder ou retornar ao poder e para isto são capazes de tudo.” (CASTORIADIS, 2001, p. 27). O acesso ao poder tem papel preponderante para os agentes políticos. Perdeu-se a causa da luta, os ideais, as propostas para aprimoramento da sociedade, da economia, da educação, e o que resta é uma nítida disputa pelo acesso ao poder. “Tudo conspira, no sentido de que tudo respira, para o mesmo rumo, para os mesmos resultados, isto é, para a insignificância.” (CASTORIADIS, 2001, p. 28).

“Assegurar os meios da permanente penetração dos governados nas decisões dos governantes, eis o grande desafio.” (ACQUAVIVA, 2010, p. 132). De que forma então, mudar este panorama? De que forma os cidadãos podem, de fato, serem mais atuantes e participativos na democracia?

De acordo com Castoriadis (2001), a forma de melhorar a participação política dos cidadãos é através da educação. “É preciso que as pessoas sejam educadas, e sejam educadas para o governo da sociedade. É preciso que elas sejam educadas na coisa pública.” (CASTORIADIS, 2001, p. 43). A educação na política objetiva formar cidadãos atuantes, preocupados com o futuro do país. Esta educação tem por finalidade formar homens e mulheres que, para além das pretensões pessoais, tenham em mente o aprimoramento de toda a sociedade a qual fazem parte, promovendo o bem comum. No governo do povo, é preferível que este povo em questão esteja apto para governar, afinal “[...] não pode haver democracia onde não houver uma *participação permanente e consciente dos cidadãos organizados* em povo político, exigindo dos governantes a melhor orientação.” (ACQUAVIVA, 2010, p. 132, grifos do autor).

Para uma educação na coisa pública, Castoriadis (2001) defende que sejam ensinados às pessoas aspectos relacionados à economia, à política, à própria sociedade. Talvez, nas escolas, se ensinem coisas menos necessárias e importantes do que isso. “A educação [...] deveria estar muito mais orientada para a coisa comum. Seria preciso tornar compreensíveis os mecanismos da economia, os mecanismos da sociedade, da política etc.” (CASTORIADIS, 2001, p. 44), ou seja, ensinar de que forma a sociedade funciona e quais são os mecanismos que a regem.

Um dos problemas enfrentados é que herdamos uma cultura colonialista, que leva o país a uma tradição oligárquica e pouco aberta à democracia. Além disso, em nossa história moderna, vivemos uma ditadura militar entre 1964 e 1985, período no qual os direitos políticos e os ideais democráticos não existiram para a vasta maioria da população. Segundo Oliveira (2012, p. 123), durante o período da ditadura, “[...] foram cassados os mandatos e os direitos políticos de parlamentares, sindicalistas, jornalistas, intelectuais e de boa parte da elite dirigente do regime populista, bem como foi decretada intervenção em centenas de sindicatos, em Estados e municípios”, não existindo, portanto, o Estado democrático de direito.

Esta cultura antidemocrática poderia ser combatida com a educação voltada à política, à economia, à coisa pública, enfim. Consoante Castoriadis, (2001, p. 30-31), “enquanto as pessoas deveriam habituar-se a exercer todas as espécies de responsabilidades e a tomar iniciativas, habituam-se a seguir opções que outros lhes apresentam ou a votar

por elas”, o que leva a uma certa apatia política que, por sua vez, favorece os profissionais da política, na medida em que a sociedade se habitua a deixar em suas mãos as decisões.

Para sair do conformismo generalizado, as massas precisam ser educadas e orientadas para que participem das decisões políticas com mais dinâmica e eficiência. É o que Cosson (2011), chama de letramento político. Segundo o autor, um dos conteúdos principais a serem trabalhados nas instituições escolares são aqueles “[...] relacionados ao funcionamento do estado, com ênfase para os mecanismos democráticos, o que envolve, por um lado, um conhecimento sobre eleições, partidos e instituições, e, por outro, os direitos e deveres dos cidadãos.” (COSSON, 2011, p. 52). Trata-se dos saberes relacionados ao poder na sociedade e dos conhecimentos pertinentes ao bom funcionamento da democracia. Só sairemos desta crise na democracia e deste esgotamento ideológico através de um renascimento das atividades sociais e da participação das pessoas na coisa comum. A principal educação na política envolve a participação ativa nos assuntos, exigindo uma transformação das instituições, no sentido de que incentivem esta participação e a tornem possível (CASTORIADIS, 2001).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A democracia é a forma legítima do governo do povo e para o povo. Os Estados nacionais atuais que se dizem democráticos vangloriam-se por isso. Entretanto, os autores consultados afirmam que vivemos uma série crise democrática, com profissionais burocratas da política que de forma alguma representam o seu eleitorado e são movidos por interesses particulares, visando poder e lucro pessoal. Os cidadãos, embora tenham conquistado o sufrágio universal na maioria das democracias atuais, se veem apáticos politicamente, descrentes nos governantes e sem esperanças de uma melhoria na sociedade por meio da política.

No Brasil, o regime republicano instaurado a partir de 1985 e a promulgação da nova Constituição em 1988, por si sós, não garantiram a observância dos princípios democráticos e dos direitos e garantias fundamentais. As diferenças de renda, educação, acesso a recursos de poder, são ainda imensas e vão contra às aspirações de um Brasil efetivamente justo e democrático.

É nesse sentido que a educação política é fundamental para a instauração de uma sociedade composta por indivíduos participativos e preocupados com as decisões políticas. Os cidadãos acabam por não acompanhar estas decisões, colocando a soberania popular em prática apenas no dia da eleição, o que constitui uma participação insuficiente. A educação na política visa alterar a tradição antidemocrática que o país possui, que solapa as aspirações da sociedade e que vai contra as lutas pelo bem comum.

REFERÊNCIAS

ACQUAVIVA, Marcus Cláudio. **Teoria Geral do Estado**. 3. ed. Barueri: Manole, 2010.

BERAS, Cesar. **Democracia, Cidadania e Sociedade Civil**. Curitiba: InterSaberes, 2013.

CASTORIADIS, Cornelius. **Pós-scriptum sobre a insignificância**. São Paulo: Veras, 2001.

COSSON, Rildo. Letramento político: trilhas abertas em um campo minado. **E-Legis**, Brasília, DF, n. 7, p. 49-58, 2011.

OLIVEIRA, Dennison. **História do Brasil: política e economia**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

DESAFIOS E CONTRASTES: REFLEXÕES ACERCA DA EDUCAÇÃO RIBEIRINHA NA ILHA DE MARAJÓ

OLIVEIRA, Francisco Miguel da Silva de
Universidade do Oeste Paulista (Unoeste)
fmiguelsbv@yahoo.com.br

Resumo: Este ensaio caracteriza-se como uma abordagem teórica que busca refletir acerca da educação no contexto ribeirinho marajoara. Tem como objetivo analisar os desafios encontrados por alunos (a) de comunidades locais para terem acesso à educação escolar. Crianças e jovens de regiões isoladas do arquipélago marajoara que encontram enormes dificuldades para participar das atividades escolares, pois a geografia local impõe-lhes uma árdua missão que é percorrer longos caminhos para estudar todos os dias.

Palavras-chave: Educação. Desafios. Contrastes. Ilha de Marajó.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta uma abordagem teórica sobre os desafios encontrados por crianças e jovens de comunidades ribeirinhas marajoaras para ter acesso à educação escolar. Apresentamos a contextualização do espaço ribeirinho marajoara destacando algumas peculiaridades, como por exemplo, a geografia da região. Enfatizamos os desafios superados diariamente por ribeirinhos de algumas regiões marajoaras para ter acesso a bens como educação escolar e saúde. Muitos alunos praticam uma batalha diária para conseguirem chegar a escola. Acreditamos que as análises presentes neste trabalho podem contribuir no sentido de tornar o espaço escolar ribeirinho um palco para o exercício da cidadania, pois a história no contexto marajoara tem apresentado um percurso adverso para os povos locais.

2 O CONTEXTO DA ESCOLA RIBEIRINHA NA ILHA DO MARAJÓ: UMA GEOGRAFIA DE CONTRASTES

Com aproximadamente 50.000 Km² a ilha de Marajó é a maior ilha fluvial do planeta. Apesar de se tratar de uma região insular, a parte central desse arquipélago apresenta características geográficas que contrastam com as áreas banhadas por rios, mares e baías. Essas áreas estão localizadas nas nascentes dos maiores rios que cortam a planície marajoara. Ficam submersas de janeiro a junho, porém de julho a dezembro passam pelo período de estiagem.

O rio é um instrumento significativo para o modo de viver do “caboclo-ribeirinho” marajoara. Costumamos afirmar que ele é o principal elo entre os povos das águas. Discutir as peculiaridades ribeirinhas sem mencioná-lo, é excluir do debate um acervo de conhecimentos sobre a história ribeirinha. Quando se fala em ilha de Marajó algumas imagens vêm à cabeça e o rio, indiscutivelmente, é uma delas. “O rio, de certo modo, dita o tempo da pesca, da viagem, das atividades madeireiras, do passeio, de outros momentos e ações.” (Abreu, Bezerra e Santos, 2010, p. 100). Outros elementos também se destacam nessa teia singular de conhecimentos: a floresta, os campos, a terra, os igarapés e a lua. O espaço físico do arquipélago marajoara produz um modo de viver tão peculiar. Há uma epistemologia que brota das relações que o homem estabelece com esses elementos.

A geografia marajoara nem sempre contribui para um acesso rápido ou tranquilo à escola. Os alunos residentes nas comunidades localizadas nas nascentes dos rios convivem com desafios diários de deslocamento. Todavia, para o aluno marajoara a distância não é o principal problema, porém os riscos que se apresentam nesse percurso, como por exemplo, acidentes com outras embarcações, com a queda de árvores e naufrágios. No período de estiagem percorrem grandes distâncias para participarem das atividades escolares. Abreu, Bezerra e Santos (2010) destaca que nas escolas ribeirinhas os problemas se acentuam. A luta é diária, pois esse trajeto depende muito do espaço físico. A esse respeito Ferraz (2010, p. 26) esclarece que “no meio rural amazônico, o tempo é diferente dos contextos modernizados das cidades.” Segundo a autora nessa região é o clima e os rios que definem a vida social e produtiva. Ferraz (2010) salienta que a distância fluvial na Amazônia não corresponde ao que é convencional, entretanto, tem uma relação intrínseca com o tempo, o período de cheia ou vazante e, também, com o meio de transporte que se utiliza. Seus estudos apontam que “comumente, se ouve dizer: “são tantos dias para se chegar a tal lugar” ou “daqui até lá, com o motor 40, dá umas três horas.” (FERRAZ, 2010, p. 26). Almeida (2010, p. 23) diz que “o desafio é ensinar e aprender em um espaço no qual o rio e floresta são as bases da economia, da cultura e do lazer.”

A escola precisa criar mecanismos para aliviar a odisséia cotidiana desses jovens. Ferraz (2010, p. 27) diz “o que vale ressaltar é a capacidade criativa e as estratégias desenvolvidas para a produção da vida neste convívio.”

As populações das áreas mais longínquas do arquipélago marajoara encontram enormes dificuldades para viverem dignamente. “Os ribeirinhos suportam com sucesso tanto condições ambientais severas, quanto condições históricas desfavoráveis.” (FERRAZ, 2010, p. 28). Pois a história das comunidades ribeirinhas sempre foi permeada por uma política de dominação econômica e ideológica. Outra situação lamentável é a desvalorização do modo de viver dessas populações pela proposta curricular praticada nas escolas. As condições ambientais exigem dos povos que habitam as áreas isoladas da ilha de Marajó mais dedicação e esforço físico para se deslocarem. “No meio rural, há muitas dificuldades para frequentar a escola.” (FERRAZ, 2010, p. 34). Seus estudos demonstram que são diversos fatores que contribuem para o aumento dessa problemática, entre eles, [...] “isolamento geográfico e os longos percursos entre local de moradia, trabalho e escola.” (FERRAZ, 2010, p. 34).

Outra situação verificada em alguns municípios da ilha do Marajó é um processo de migração praticado por muitas famílias. Estas se deslocam anualmente de acordo com o período de safra do açaí, o que já realça também uma questão econômica. No início do ano elas migram para as regiões produtoras de açaí. As crianças procedentes dessas famílias estudam o primeiro semestre do ano letivo em escolas localizadas nessas regiões. Com a chegada do período de estiagem as famílias retornam para as suas comunidades de origem. As crianças estudam o segundo semestre em outras escolas. Os estudos de Ferraz (2010, p. 34) apontam que essa migração ocorre em vários lugares da Amazônia. “A necessidade de as famílias se deslocarem para lugares mais distantes, em busca de terra e trabalho.” Esse processo migratório não interfere negativamente no processo de ensino e aprendizagem dessas crianças? Como as escolas se organizam para receber esses sujeitos? Essas indagações nos parecem coerente, pois é necessário que a escola ribeirinha esteja atenta para todos esses fatores.

Observamos também que ocorre no contexto ribeirinho dois processos que maculam a educação: a dominação ideológica e a exclusão humana acaudilhada pelo modo de produção capitalista. O paradigma de educação supramencionado fortalece a lógica da exclusão. Ignora todo o contexto que se manifesta junto à escola. Almeida (2010) aborda a exclusão tomando como base o livro didático. Segundo o autor em algumas realidades marajoaras o professor não tem a oportunidade de participar da escolha desse recurso de trabalho. “O livro apresenta o conhecimento de forma disciplinar, descontextualizada e com viés ideológico.” (ALMEIDA, 2010, p. 173). Abreu, Bezerra e Santos (2013) dizem que os contextos que envolvem a educação ribeirinha são desafiadores. Segundo os autores todas as questões desafiadoras presentes em outras regiões brasileiras se apresentam no contexto ribeirinho, porém “no caso das escolas ribeirinhas, elas se acentuam.” (ABREU; BEZERRA; SANTOS, 2013, p. 20). Os autores esclarecem que “a realidade social em que se encontra boa parte das comunidades ribeirinhas é de significativa precariedade” (ABREU; BEZERRA; SANTOS, 2013, p. 27). Isso demonstra que as comunidades ribeirinhas da ilha de Marajó não são atendidas dignamente.

Almeida (2010) aclara que a escola ribeirinha sofre com um processo de exclusão característico do modelo de escolas capitalistas. Nesse sentido Oliveira (2012, p. 41) afirma que “o modelo de escola herdado da modernidade capitalista, ocidental, burguesa cria e legitima exclusões.” Por esta razão, acreditamos que é preciso articular toda a complexidade vivida na escola, pois essa é uma condição para conhecer e sentir o mundo e os modos de vida que envolve o espaço onde a escola se apresenta.

Segundo Mancebo, Maués e Chaves (2006, p. 6 ou 42) a precarização dos serviços sociais públicos e a “abertura de um campo de transferência da educação da esfera política para a esfera de mercado, negando sua condição de direito social e transformando-a em uma possibilidade de consumo individual”, são características desse processo. Para romper com esse paradigma de educação é necessário, segundo Luck (2011), que haja participação como engajamento. Pois o engajamento representa o nível mais pleno de participação. Outro aspecto que a autora destaca é a equidade. Todos os seres humanos que vivem em situação de desigualdade necessitam de atenção e condições especiais. Ireland e Pontual (2009, p. 113) destacam que “a participação social não se considera participação cidadã, a não ser quando se relaciona com ações públicas, quer dizer, de interesse coletivo de todos os cidadãos.”

As dificuldades impostas pela geografia e pela situação econômica de muitas famílias realçam os desafios da educação ribeirinha marajoara. As redes de ensino locais devem atentar para os problemas supracitados. Prazeres e Carmo (2012, p. 3) mostram que “as políticas sociais para o Brasil e para a Amazônia devem contemplar a diversidade cultural e social existente, reconhecendo que no campo habitam diversos sujeitos com diferentes especificidades e modos de vida.” As populações ribeirinhas têm resistido bravamente aos processos de exclusão a que foram/são submetidas no decorrer de sua história, porém a bravura desses sujeitos não pode em hipótese alguma justificar a falta de serviços que são essenciais para uma vida digna.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência de pesquisa do autor no contexto ribeirinho marajoara possibilitou perceber que as ideologias do sistema de produção capitalista se intensificaram nesse contexto. Estas transformaram os caboclos locais em seres humanos excluídos dos debates que ocorrem nesse espaço. O grande exemplo é a construção do projeto político pedagógico, pois muitas escolas garantem possuir esse documento, todavia grande parte da comunidade escolar desconhece sua existência.

Diante desse cenário educacional com muitas indagações que precisam de respostas é preciso ponderar sobre algumas delas. Existe um cenário obscuro e preocupante, todavia é preciso buscar uma proposta de currículo que valorize a cultura, a história e toda a diversidade que envolve as experiências sociais das comunidades ribeirinhas. Uma proposta curricular holística. O sujeito dessa história é, sem dúvida, o caboclo-ribeirinho da ilha de Marajó. Portanto, é preciso a inclusão do sujeito ribeirinho nas tomadas de decisões e debates acerca dos eventos que estão relacionados ao seu modo de viver nesse espaço tão diverso.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Waldir; BEZERRA, Damião; SANTOS, Érbio. (Org.) **Educação ribeirinha: saberes, vivências e formação no campo**. 2. ed. Belém: GEPEIF-UFPA, 2013.
- ALMEIDA, Edielso Manoel Mendes de. **Educação Ribeirinha na Amazônia**. São Leopoldo: Oikos, 2010.
- FERRAZ, Lidia Rochedo. **O cotidiano de uma escola rural ribeirinha na Amazônia: práticas e saberes na relação escola-comunidade**. 2010. 237 p. Tese (Doutorado em Ciências na área de Psicologia)–Ribeirão Preto, 2010. Disponível em: <www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59137/tde-20092011-135047/.../LidiaFerraz.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2017.
- LUCK, Heloísa. **A Gestão Participativa na Escola**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- MANCEBO, Deise; MAUÉS, Olgaíses; CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Crise e reforma do Estado e da Universidade Brasileira: implicações para o trabalho docente. **Educar**, Curitiba: Ed. UFPR, n. 28, p. 37-53, 2006. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/er/n28/a04n28.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2018.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Currículo como criação cotidiana**. Petrópolis: FAPERJ, 2012.
- PONTUAL, Pedro; IRELAND, Timothy. **Educação popular na América latina: diálogos e perspectivas**. Brasília, DF: Ministério da Educação: UNESCO, 2009.
- PRAZERES, Maria Sueli dos; CARMO, *Eraldo Souza*. Retratos e Desafios da Educação do/no Campo no Brasil e na Amazônia. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 15, n. 2, p. 383-395, 2012. Disponível em: <<http://www.uepg.br/olhardeprofessor>>. Acesso em: 01 jun. 2018.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL, PROCESSOS PARTICIPATIVOS E POLÍTICA PÚBLICA EM ÁGUA DOCE (SC): OS SEMINÁRIOS REGIONAIS DA ÁGUA¹

MATOS, Izabella Barison
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
izabmatos@gmail.com

SAGAZ, Raquel Antunes da Silva
Escola de Educação Básica Ruth Lebarbechon
eebruth@sed.sc.gov.br

Financiamento: Fapesc, UFFS, UFRGS, Epagri, Prefeitura do Município de Água Doce, Sindicato Rural de Água Doce

Resumo: A água é percebida como recurso hídrico e não mais como bem natural. A problematização dessa percepção pode ocorrer via educação ambiental. O objetivo é socializar experiências dos Seminários Regionais da Água (SRA), ampliando a consciência ambiental. Metodologia: processos participativos. Resultados: SRA realizados, ações de educação ambiental relevantes, visita técnica e proposta de política pública. O protagonismo social, com ações ambientais envolventes e inovadoras, e elaboração de política pública são reflexos identificados.

Palavras-chave: Água. Educação Ambiental. Processos Participativos. Política Pública.

1 ÁGUA: BEM NATURAL, NÃO É RECURSO HÍDRICO

Deparamo-nos, mais intensamente, nos últimos anos, com crises hídricas que apontam má gestão pública e revelam o peso do modelo econômico e o impacto de aspectos sociais e hábitos culturais (FISCHER et al., 2016), que insistimos em manter. A água não é mais percebida como um bem natural e sim como recurso hídrico (BORGES; SANTOS, 2012).

A problematização dessa perspectiva, que consideramos equivocada, deve se dar em diferentes espaços sociais decisórios e a educação ambiental (EA) pode ser uma das estratégias a ser empreendida. Práticas preservacionistas de proteção de nascentes, utilizando processos participativos, e a criação de políticas públicas também são iniciativas concomitantes para assegurar iniciativas ambientais exitosas.

A região Oeste e Meio-Oeste de Santa Catarina – onde se localiza o município de Água Doce – apresenta intensa atividade agroindustrial, pecuária, metalúrgica e de papeleiras, que impactam no ambiente de diferentes maneiras (ZAGO; PAIVA, 2008).

Neste trabalho serão realizadas reflexões acerca dos desdobramentos dos Seminários Regionais da Água (SRA), com envolvimento da educação básica e superior, população, agentes políticos, governo e setores produtivos (urbano e rural) e da proposta de política pública municipal de Pagamento por Serviços Ambientais (PSA).

2 ÁGUA DOCE: MUNICÍPIO PRODUTOR DE ÁGUA

Água Doce, município com muitas fontes e nascentes, que abastecem riachos e rios, é importante fornecedor regional de água (ZAGO; PAIVA, 2008), para consumo humano, irrigação e geração de energia elétrica de usinas. Água Doce integra quatro das 23 bacias hidrográficas do Estado de Santa Catarina. A partir dessa configuração hidrográfica e, também da consciência da necessidade de ampliar iniciativas de educação ambiental (EA), foi realizado o I Seminário Regional da Água, em 2013. A coordenação é interinstitucional: EPAGRI, Prefeitura Municipal de Água Doce, Conselho Municipal de Desenvolvimento Rural (CMDR), Sindicato Rural, escolas públicas estaduais e municipais, universidades, Câmara de Vereadores de Água Doce; com apoio dos Comitês da Bacia do Rio do Peixe e do Rio Jacutinga.

¹ Alguns tópicos deste ensaio já foram apresentados em eventos (nacional e internacional) anteriores. No entanto, abordavam temas específicos (ações pontuais de educação ambiental ou realização dos Seminários da Água). Neste trabalho serão realizadas reflexões acerca dos eventos sucessivos – denominados Seminários Regionais da Água (SRA) – e os desdobramentos desta iniciativa, que se encontra na 6ª edição, em 2018.

3 SEMINÁRIOS REGIONAIS DA ÁGUA: EDUCAÇÃO AMBIENTAL, PROCESSOS PARTICIPATIVOS E POLÍTICA PÚBLICA

Até 2015 os Seminários tiveram formato tradicional, com palestras seguidas de discussão (Quadro 1). Ao avaliar os reflexos no cotidiano ambiental se verificou que as discussões se encerravam com os Seminários.

Quadro 1 – Seminários Regionais da Água: histórico

Evento	Ano	Tema Principal	Metodologia	Público	Encaminhamentos e ações
1º	2013	Água: desafios para a preservação	Palestras – 1 etapa	190	Levantamento sobre água para consumo - em assentamento rural
2º	2014	Melhoria da qualidade da água	Palestras – 1 etapa	50	Relatório - situação dos poços artesianos - Bacia do Rio Jacutinga
3º	2015	Inovação para a Sustentabilidade	Palestras – 1 etapa	200	Financiamento do SRA Visita técnica à Itaipú: “Água Boa”
4º	2016	Proteção de nascentes: Tecnologia e inovação para a preservação	Processos Participativos 2 etapas	232	Aproximação: Universidade e Educação Básica Exposição maquetes e pôsteres Expressivo protagonismo da Educação Básica Financiamento do SRA E-book sobre as experiências do 4º SRA
5º	2017	Água: proteção de nascentes em Água Doce (SC) - promovendo cultura ambiental, criando políticas públicas Relatos: Projeto Camboriú e PSA-Secretaria de Estado do Desenvolvimento Econômico Sustentável	Processos Participativos 2 etapas Relatos de experiência	191	Exposição de maquetes e pôsteres Criação de Grupo de Trabalho – Projeto Água Busca de financiamento -Polícia Ambiental, ANA, SDS - Projeto Água Doce Visita técnica -São Bento do Sul – PSA
6º	2018	Cuidando a água e retribuindo quem protege Projeto Rio Vermelho – São Bento do Sul e PSA Secretaria de Estado do Desenvolvimento Econômico Sustentável	Processos Participativos 2 etapas Relatos de experiência	1ª Etapa 91 2ª Etapa – setembro 2018	Elaboração de Projeto - Produtor de Água Rio Água Doce Exposição de maquetes e pôsteres

Fonte: Relatórios Anuais dos Seminários Regionais da Água.

Assim, a partir da 4ª edição, em 2016, adotou-se metodologia participativa em formato mais propositivo que promoveu maior articulação intersetorial e interinstitucional e a realização dos Seminários em duas etapas. A 1ª, em julho, que é o lançamento do SRA, com explicitação das experiências/ações que serão realizadas entre julho e setembro; a 2ª etapa, em setembro, com exposição dos trabalhos (maquetes e pôsteres) resultantes das pesquisas realizadas pela comunidade escolar. Esse evento sinalizou o envolvimento e aproximação entre educação básica (escolas municipais e estaduais); educação superior (universidade federal); segmentos da população; agentes políticos; instituições governamentais; setor produtivo-econômico, tanto urbano como rural.

A partir de então, foi oportunizado aos habitantes locais não somente elencar e priorizar demandas, como também, realizar ações de enfrentamento da problemática ambiental voltadas à água. Assim, apresentaremos: três ações de Educação Ambiental, elaboração do Projeto de Pagamento por Serviços Ambientais (PSA) e concepções de educação ambiental, processos participativos e política pública que inspiraram este trabalho.

Ação 1. Rio Água Doce (SC): limpeza do leito e proteção das margens no perímetro urbano

Foi constatada quantidade de resíduos depositada nas margens e no leito do Rio Água Doce, causando poluição e obstruindo o fluxo normal. Objetivo: dar visibilidade ao problema e envolver diferentes segmentos da comunidade, sensibilizando sobre a necessidade da correta destinação dos resíduos. Metodologia: processo participativo contemplando: reuniões; divulgação; definição dos grupos e designação dos coordenadores de cada trecho; organização da infraestrutura e de materiais; realização de ações de limpeza do leito e das margens e avaliação das ações.

Como resultados obtidos: participaram 95 pessoas; limpeza de 7 quilômetros das margens e leito do Rio; recolhimento de 3 cargas de caçamba com resíduos. As iniciativas oportunizaram vivência de educação ambiental (EA) com Corpo de Bombeiros, escolares, professores da Educação Básica e Superior, Grupo da terceira Idade, operadores de políticas públicas, industriários, lojistas, sindicalizados, conselheiros, dentre outros.

Ação 2. “Água boa para beber”: comunidade escolar -Assentamento 1º de Agosto

A ação se deu num assentamento do INCRA, implantado em 2.000, com 52 famílias que, em certos períodos do ano, apresentavam falta de água na propriedade. Objetivo: enfrentar o problema da falta de água. Metodologia: Processo participativo envolvendo a comunidade escolar, agrônomo da EPAGRI e parceiros. Assim, com: estudo sobre o tema, expedição *in loco* e consulta a 13 famílias (usam água de fonte ou de poço; como a água chegava e se era suficiente para o consumo da família e dos animais) o grupo realizou proteção da nascente e coleta de amostra para análise de potabilidade, registrando a experiência para socializar o aprendizado.

Como resultados: Feita a proteção da nascente no Modelo Caxambú, tecnologia desenvolvida pela EPAGRI; a consulta às 13 famílias informou que: 11 têm água de poço e 2 de fonte; 11 famílias tem acesso por bomba e, nas outras 2, a água chega por gravidade. Para apenas 6 delas há água suficiente. Três meses após a análise a amostra acusou padrão insatisfatório para consumo humano, necessitando da instalação de um equipamento dosador, que já foi providenciado.

Ação 3 – Revitalização do Ribeirão Trancado-Escola de Educação Básica Ruth Lebarbechon

Comunidade escolar e parceiros vêm desenvolvendo atividades de educação ambiental direcionadas à proteção de nascente com vivências em diferentes espaços de aprendizagem. Objetivo: melhorar as condições ambientais locais. Metodologia: processo participativo, que envolveu: em 2016, elaboração do projeto; detecção do problema *in loco*; pesquisas bibliográficas, na disciplina de Biologia com aporte de outras áreas do conhecimento. Entre julho e setembro de 2017 houve expedições: na 1ª foram contatados proprietários em áreas do percurso do Ribeirão, que colaboraram com a iniciativa; na 2ª expedição foram plantadas mudas de árvores nativas nas margens. Resultados: o Projeto do Ribeirão Trancado, que abastece comunidades onde residem alunos da referida Escola, tem obtido êxito pelo envolvimento da comunidade escolar, parcerias interinstitucionais e visibilidade oportunizada pelos Seminários Regionais da Água.

Elaboração do Projeto Rio Água Doce: Pagamento por Serviços Ambientais

Um dos resultados exitosos foi a criação do Grupo de Trabalho (GT), com representação da Prefeitura de Água Doce, Sindicato Rural, EPAGRI, Câmara de Vereadores, Educação, UFFS/UFRGS, Associação Verdes Campos, CASAN e universitários. Cabe ao GT a elaboração de proposta de política pública – Pagamento por Serviços Ambientais (PSA), que pretende estimular ações ambientais nas propriedades rurais de Água Doce e o respectivo ressarcimento. Em visita técnica ao Projeto Rio Vermelho, em São Bento do Sul (SC), primeiro município catarinense a implantar proposta que é referência nacional, o GT obteve informações para o projeto de Água Doce.

Educação ambiental, processos participativos e políticas públicas e a literatura

A literatura aponta que a educação ambiental (EA) encontra-se envolta de idealismo; que a economia mantém seu pragmatismo; que na arena política, por meio do Estado, o discurso ambientalista é ambivalente pelo fato de se manter refém do modelo econômico, gerador de problemas ambientais; e que precisamos ir além do discurso e das ações isoladas (BORGES; SANTOS, 2012; GOERGEN, 2010; REIGOTA, 2001).

Tais autores entendem que a Educação Ambiental é um dispositivo que confere o exercício da cidadania, apresentando a possibilidade de incorporação de novas práticas, hábitos e atitudes diante de problemas que afetam o ambiente. Novas práticas são aquelas que envolvem processos participativos que podem revelar diferentes aprendizagens, sendo elas: prática, teórica, técnica-conceitual e política (GOHN, 2011).

A aprendizagem prática ocorre na perspectiva da organização e de como participar; a teórica se dá ao abordar conceitos-chave que podem empoderar os envolvidos e dar condições de sua realização prática; a técnica-conceitual quando se oferece condições para apropriação de explicações do funcionamento da burocracia pública e das leis que regulamentam as questões em pauta e, por fim, a aprendizagem política, que adensa a compreensão do ciclo das políticas e seu acompanhamento.

Em relação à política pública podemos dizer que é uma ação intencional que consiste em diferentes estágios: definição de agenda; identificação, avaliação e seleção de alternativas possíveis; formulação; execução, implementação e avaliação (SOUZA, 2007). Neste momento Água Doce está no estágio de formulação de política pública municipal, a fim de propor enfrentamento aos problemas relativos à água. Resta-nos, por meio da rede social criada pelos Seminários Regionais da Água, convencer o governo municipal chamando a atenção sobre a pertinência de tal proposição e implantá-la.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentamos brevemente ações de educação ambiental potencializadas pelos Seminários Regionais da Água (SRA), que estão na 6ª edição, no município catarinense de Água Doce. Utilizando processos participativos, de forma articulada, alcançou-se protagonismo da sociedade com ações contínuas de EA, envolventes e inovadoras, e a elaboração de política pública municipal direcionada à água.

REFERÊNCIAS

BORGES, Maria das Graças Medeiros; SANTOS, Elizabeth da Conceição. Educação ambiental como articuladora para a gestão ambiental do território: a preservação das nascentes do Igarapé do Mindu – Manaus. **Revista Geonorte**, v. 3, n. 4, p. 113-126, 2012. (Edição Especial).

FISCHER, Marta Luciane et al. Crise hídrica em publicações científicas: olhares da bioética ambiental. **Rev. Ambient. Água.**, Taubaté, v. 11, n. 3, p. 586-600, jul./set. 2016.

GOERGEN, Pedro. Teoria e ação no GT Educação Ambiental da ANPED: partilhando algumas suspeitas epistemológicas. **Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 5, n. 2, p. 9-30, 2010.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 47, p. 333-513, maio/ago. 2011.

REIGOTA, Marcos. **O que é educação ambiental**. São Paulo: Brasiliense, 2001. 62 p. (Primeiros Passos, 292).

SOUZA, Celina. Estado da arte da pesquisa em políticas públicas. In: HOCHMAN, Gilberto; ARRETCHE, Marta; MARQUES, Eduardo. **Políticas Públicas no Brasil**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2007.

ZAGO, Sady; PAIVA, Doralice Pedrosa de (Org.). **Rio do Peixe**: Atlas da Bacia Hidrográfica. Joaçaba: Ed. Unoesc, 2008.

EDUCAÇÃO E CIDADANIA NUM CONTEXTO DE ESCOLA SEM PARTIDO

ROCHA JUNIOR, João Mendes da
Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro)
joaojunior.rocha@gmail.com

Resumo: O presente texto apresenta uma discussão sobre o projeto Escola Sem Partido (ESP), como uma ameaça a educação voltada a cidadania. Para tanto, recorreremos a produções teóricas sobre ESP que demonstram que o combate a política na escola representa a política tão desejada pela classe dominante no espaço escolar. Uma política da manutenção, da “neutralidade” e naturalização das condições socioeconômicas as quais os sujeitos estão inseridos, privando as classes populares do processo de criticidade do conhecimento que recebem na educação formal.

Palavras-chave: Cidadania, Educação, Escola Sem Partido

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas umas das ideias mais propagadas na formulação das políticas educacionais é a contemplação da formação para a cidadania. Esse termo de maneira mais usual é compreendido como o esclarecimento ao indivíduo dos seus deveres e direitos na sociedade.

Marshall (1963) destaca que a cidadania é composta por três conjuntos de direitos, que seriam os direitos civis, políticos e sociais. Coutinho (1999) nos atenta que na modernidade busca-se universalizar a cidadania como um direito que todos os cidadãos possuem. Mas, a materialização da cidadania em seu sentido pleno na ordem social do capital não se concretiza, uma vez que há um antagonismo estrutural entre a universalização da cidadania e a lógica de funcionamento do modo de produção capitalista.

Analisando as contribuições de Marshall, para o desenvolvimento da noção de cidadania, Coutinho (1999) apresenta que nesse pensador entende-se a cidadania como um processo de construção histórica, processual e política na sociedade moderna, o que levaria a compreensão que esse conjunto de direitos não são dados a priori, mais são resultados de lutas numa sociedade organizada em classes, como o direito ao voto feminino, os direitos dos trabalhadores, dentre outros. O direito a uma educação capaz de permitir aos sujeitos a compreensão da realidade social é outra reivindicação, que atualmente encontra-se num embate com as propostas do projeto Escola Sem Partido (ESP).

2 EDUCAÇÃO E ESCOLA SEM PARTIDO

A educação absorve a organização cultural e social de um determinado período histórico, e a sua finalidade também é moldada segundo esses princípios que fazem parte da política hegemônica que dita a direção das políticas educacionais, a teoria pedagógica dominante, os acordos com organismos internacionais, entre outros. A hegemonia que toma forma como dominação e direção ocorre no campo da sociedade civil, que é o terreno privilegiado da luta de classes, sendo marcado por contradições, resistências, correlações de forças, obtenção de consensos, o que não permite uma análise determinista sobre educação e sociedade (SCLESENER, 2009; LIGUORI; VOZA, 2017).

Ponce (2000) menciona que uma educação de certa maneira diferenciada a um grupo de indivíduos pode ser encontrada desde o rompimento com a comunidade primitiva. Numa sociedade na qual não existia propriedade privada e produção visando ao excedente, a educação também era reflexo dessa organização. Com a divisão em classes da sociedade primitiva, passamos a ter, na educação, uma maneira de preservação e perpetuação de uma minoria privilegiada, e isso levaria a três finalidades que o grupo dominante tende a realizar por meio da educação em todas as épocas:

Para ser eficaz, toda educação imposta pelas classes proprietárias deve cumprir as três finalidades essenciais seguintes: 1º destruir os vestígios de qualquer tradição inimiga, 2º consolidar e ampliar a sua própria situação de classe dominante, e 3º prevenir uma possível rebelião das classes dominadas. *No plano da educação, a classe dominante opera, assim, em três frentes distintas*, e ainda que cada uma dessas frentes exija uma atenção desigual segundo as épocas, a classe dominante não as esquece nunca. (PONCE, 2000 p. 36).

Como forma de estabelecer conexões entre a citação acima com algumas discussões presentes no processo educacional atualmente, observamos as ofensivas que a “nova direita” brasileira vem empenhando contra a pedagogia de Paulo Freire. Proponho esse exemplo com base no entendimento de que esses ataques não são exclusivos a essa pedagogia, mas a toda proposta pedagógica que se opõe à política dominante; a toda proposta que é colocada em prol da luta do dominados.

Então, vemos de maneira efusiva o processo de destruição de tradição inimiga, chegando-se a cogitar medidas como a criminalização do docente que adote abordagens tidas como “doutrinárias”. Com isso, o enaltecimento da pedagogia meritocrática e o fortalecimento de uma suposta neutralidade na educação tendem a ser mecanismo para perpetuação da classe dominante.

A “neutralidade” como um princípio educativo tem no projeto Escola sem Partido sua maior expressão. No site Escola Sem Partido (1017), encontra-se que seu objetivo é criar um Projeto de lei com intuito de normatizar a atuação docente, com fixação de cartazes nas escolas da educação básica, tanto públicas e privadas, sobre os deveres do professor. Esse PL já está em discussão no Senado Federal, cujos deveres do docente encontram-se no art. 5º do projeto.

Penna (2017) menciona que o debate em torno do ESP não foi encarado de forma mais efusiva no seu surgimento, talvez em relação ao aspecto surrealista por trás dessa proposta, mas atualmente essa tomou proporções que seriam imagináveis em 2004 quando iniciou o movimento. Alguns elementos da conjuntura nacional que se afloraram com as manifestações de 2013 e vieram com mais vigor a partir da reeleição de Dilma Rousseff (PT) em 2014, ocasionaram a união de setores da burguesia nacional em prol do *impeachment* da então presidenta reeleita. Grupos das vertentes mais reacionárias da política institucional como ruralistas, bancada evangélica e setores empresariais apoiados pela mídia de massas levam adiante esse projeto que busca colocar o país na rota hegemônica do neoliberalismo.

Segundo Boito Junior (2016, p. 25) o que ocorreu no Brasil deve ser analisado pelo entendimento de conflito de classes, “o que temos aqui é um conflito distributivo, pela apropriação da riqueza, e ele envolve diversas classes e frações.” Em torno desse conflito, as alianças contrárias a política petista trazem consigo um conjunto de medidas que favorecem a essa fração de classe descontente, que vão desde aspecto econômicos, como privatizações, desonerações empresariais, um conjunto de reformas do Estado, e também pautas conservadoras encabeçadas pela bancada evangélica e ruralista. Nessa conjuntura o ESP passa a ganhar “vozes” no Congresso Nacional, e mais do que um projeto de lei, Penna (2017) alerta que esse passa atuar e ganhar maior capilaridade na sociedade civil, passando a formar a opinião pública em torno desse tema.

Outro elemento fundamental para compreensão do alcance do ESP nos últimos anos é a incorporação das questões de gênero ao projeto. Miguel (2016) destaca que o debate sobre gênero ocorria de forma independente ao ESP, fato esse verificado quando em 2015 os municípios brasileiros deveriam aprovar o seu Plano Municipal de Educação, a aprovação desses planos contou com participação significativa de grupos contrários as questões sobre gênero e sexualidade, o resultado foi que em boa parte dos planos essas metas tiveram que ser suprimidas. Como forma de sintetizar as ideias do ESP Penna (2017) elenca quatro características:

- a) Concepção de escolarização: baseiam-se no entendimento que na escola o aluno deva receber instrução e não educação. A educação ficaria a cargo da família, outro princípio é sobre a compreensão da realidade como conteúdo escolar, não caberia ao professor tratar de temas fora do conteúdo programático da disciplina;
- b) Desqualificação do professor: nesse item coloca-se que aos pais sempre caberia desconfiar dos professores, portanto esse deveria ser privado da sua liberdade de cátedra e estar condicionado a uma série de atribuições que possam ser controladas por pais e alunos, caso contrário a denúncia contra esse docente se faria necessária;
- c) Estratégias de discurso fascistas: vinculado ao fato de incentivar denúncias contra professores incentivando um discurso de ódio. A estratégia do discurso fascistas é explicado segundo a analogias desumanizadoras praticadas ao professor, sendo exposto sem seu consentimento em redes sociais e tratado como um monstro pelos simpatizantes do ESP;
- d) Defesa do poder total dos pais sobre os filhos: um dos itens do projeto de lei já anunciado nesse trabalho menciona que deverá ser respeitado o direito dos pais dos alunos a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com as suas próprias convicções. Com o lema “meu filho minhas regras” os apoiadores dessa proposta acreditam que os professores estão usurpando a moralidade de seus filhos e tirando dos pais a autoridade moral na criação das crianças e jovens. Esse ao meu entender é um dos itens mais contraditórios, uma vez que o ESP supostamente visaria garantir a pluralidade de ensino, como assegurar isso quando alguém poderá recusar-se em uma sala de aula a estudar sobre as diferentes matrizes religiosas, como o Candomblé e Umbanda? Possivelmente numa situação como essa se evitará tratar de temáticas tidas como controversas ao *status quo*, e fortalecerá a escola do pensamento único.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola não está dissociada das contradições e conflitos de classes contidos no modo de produção capitalista, mais do que local de transmissão dos conhecimentos acumulados, é um espaço para perpetuação, de introjeção, normas, valores que correspondem, de maneira hegemônica, aos anseios de uma classe. Talvez a normatização da atuação docente tenha o intuito de combater as formas de manifestação que interagem com as verdadeiras necessidades da maior parte da população.

Quando observamos que o programa ESP ganha mais visibilidade após as ocupações de escolas em São Paulo, em 2015, e no restante do Brasil, em 2016, identifica-se que esse local não deve ser espaço para a formação humana de maneira integral, ou para a cidadania, mas ser o espaço que corresponda às necessidades do trabalho ao capital num determinado período histórico. Parece-nos que uma das necessidades recorrentes seja elaborar o consenso em torno de que a escola não é política, que a política diz respeito ao privado, à moral, não cabendo à esfera pública interferir nesse processo.

Educação e política como entes separados mostra-se como algo impossível. A educação escolar é política em sua essência, ao ser o espaço de introjeção de normas, conhecimentos, essa no modo de produção vigente é um espaço de lutas. Esse espaço tornou-se nos últimos anos, talvez, motivo de preocupação a classe dominante ao ver a insurreição de várias manifestações estudantis contrárias aos rumos da educação formal proposta. Com isso vemos que defesa de uma escola “apolítica” é de interesse de uma política que busca a domesticação de um povo, que mais do que conseguir criar uma lei específica sobre esse tema busca inibir qualquer foco de resistência que possa surgir num espaço como a escola.

Esclarecemos que a cidadania sob o capital tem seus limites, não podendo ser materializar como plena a todo o conjunto da sociedade. Marx (2010), em sua obra *Glosas Críticas*, já falava dos limites que as mudanças de caráter político tinham no modo de produção capitalista, a emancipação política, que não deveria ser confundida com a emancipação humana, essa só possível num outro ordenamento social. Mas a emancipação política, ou cidadania, é resultante de lutas, e uma educação pautada na cidadania não deve negar de à sociedade a capacidade de desenvolvimento crítico sobre os processos de desenvolvimento da realidade social.

REFERÊNCIAS

- BOITO JUNIOR, Armando. Os atores e o enredo da crise política. In: JINKINGS, Ivana; DORIA, Kim; CLETO, Murilo. (Org.). **Por que gritamos golpe?** Para entender o impeachment e a crise política ano Brasil. São Paulo: Boitempo, 2016.
- COUTINHO, Carlos Nelson. Cidadania e modernidade. **Perspectivas**, São Paulo, n. 22, p. 41-59, 1999.
- ESCOLA SEM PARTIDO. **Por uma lei contra o abuso da liberdade de ensinar**. Disponível em: [≤https://www.programaescolasempartido.org/](https://www.programaescolasempartido.org/). Acesso em: 27 ago. 2017.
- LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale (Org.). **Dicionário gramsciano (1926-1937)**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.
- MARSHALL, Thomas H. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.
- MARX, Karl. **Glosas Críticas Marginais ao Artigo “O rei da Prússia e a reforma social” de um prussiano**. Tradução Ivo Tonet. São Paulo: Expressão Popular, 2010.
- MIGUEL, Luis Felipe. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero” – Escola Sem Partido e as leis da mordça no parlamento brasileiro. **Revista Direito & Práxis**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 15, p. 590-621, 2016.
- PENNA, Fernando de Araujo. O Escola sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, 2017.
- PONCE, Anibal. **Educação e luta de classes**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- SCHLESENER, Anita Helena. **A escola de Leonardo: política e educação nos escritos de Gramsci**. Brasília, DF: Liber livro, 2009.

EDUCAÇÃO E PROTEÇÃO SOCIAL: UM QUADRO CONCEITUAL

VALENCIO DA SILVA, Taiana

Universidade do Vale do Rio do Sinos (Unisinos)

taiana.valencio.s@gmail.com

DIAS DA SILVA, Rodrigo Manoel

Universidade do Vale do Rio do Sinos (Unisinos)

rodrigoddsilva@hotmail.com

Financiamento: CNPQ

Resumo: A presente comunicação objetiva sistematizar e apresentar um quadro conceitual ou interpretativo, a partir do qual investigue-se as relações entre educação e proteção social, no Brasil. Trata-se de estudo bibliográfico, ancorado em estudo empírico em desenvolvimento, fundamentado em teóricos contemporâneos, com destaque para Depaepe e Smeyers, Nóvoa, Dubet e Algebaile. Constata-se a vigência de um duplo processo de expansão de experiências formativas, da escola em direção à sociedade e, simultaneamente, da sociedade em direção da escola.

Palavras-chave: Educação. Proteção social. Escolarização. Políticas educacionais.

1 INTRODUÇÃO

A presente comunicação objetiva sistematizar e apresentar um quadro conceitual ou interpretativo, a partir do qual investigue-se as relações entre educação e proteção social, no Brasil. Trata-se de estudo bibliográfico, ancorado em estudo empírico em desenvolvimento, fundamentado em teóricos contemporâneos, com destaque para Depaepe e Smeyers, Nóvoa, Dubet e Algebaile.

Atualmente, diversos diagnósticos sociais observam que a escola vem sendo chamada a assumir uma infinidade de funções (CANÁRIO, 2004; NOVOA, 2007), ao mesmo tempo em que se observa uma crescente tendência para a “educacionalização” dos problemas sociais (DEPAEPE; SMEYERS, 2016). Diversas instituições, de natureza pública e privada, passam a desenvolver tarefas direcionadas a questões educativas em intersecção com causas sociais de diferentes ordens. Vê-se a emergência de uma sociedade onde se irradiam múltiplas práticas educativas, engendrando uma expressiva ampliação dos fins e dos meios educacionais.

Em decorrência da expansão das funções educativas para outros setores do Estado e da sociedade civil, a educação tem alcançado outros setores sociais (públicos ou não), assim como a proteção social se torna uma “missão” educativa no nosso tempo. Desta forma, entendemos necessário compor um quadro conceitual, a partir de uma revisão de literatura, buscando compreender que sociedade é essa em que a educação assume (outras) funções de proteção social.

2 QUADRO CONCEITUAL

Na atualidade, observa-se um considerável crescimento de programas e projetos sociais que alcançam os espaços escolares, o que vem a configurar, nas palavras de Nóvoa (2009), um “transbordamento da escola”. Há um crescimento das funções sociais da escola, mas também, encontramos em diferentes setores do Estado e da sociedade civil, a expansão das funções educativas, para diversas instituições, as quais vêm desenvolvendo tarefas direcionadas a questões educativas ligadas, de alguma forma, às causas ou questões sociais. Dentre essas práticas, podemos citar os projetos sociais, os quais ofertam atividades no contraturno escolar direcionados ao público em situação de vulnerabilidade e/ou exclusão social, adotando a proteção social como uma “missão” educativa.

O conceito de exclusão social, de acordo com Canário (2004), emerge nos discursos decisores de orientação política, associado e, com frequência, sobreposto aos conceitos de insucesso e abandono escolar. No campo educativo, essa problemática apresenta-se, em parte, exterior à escola no que diz respeito à exclusão social, mas também interno a ela, no que tange à exclusão escolar, o que engendra uma sensibilização por parte da instituição escolar a fenômenos de natureza social (CANÁRIO, 2004).

As transformações sucedidas no mundo do trabalho estão na raiz do fenômeno da exclusão e transcorrem dos “[...] processos de integração econômica supranacional em que o poder financeiro tende a sobrepor-se aos mecanismos institucionais tradicionais de exercício do poder político no quadro dos Estados nacionais.” (CANÁRIO, 2004, p. 52). A instituição escolar, que propiciou o acesso massivo à escolarização, como mecanismo de políticas públicas baseada na “igualdade de oportunidades”, está afetada por essas mudanças na atualidade. Desta forma, com as mutações sofridas pela instituição escolar, a escola passou de um “contexto de promessas” para um “contexto de incertezas” (CANÁRIO, 2004).

Há, pois, uma “mutação radical” da escola, a qual “cede gradualmente lugar a um aparelho dedicado a fazer tudo ao mesmo tempo, sem hierarquizar verdadeiramente seus objetivos e valores.” (DUBET, 2011, p. 301-302). A escola torna-se um mundo de debates intermináveis sobre seus fins, torna-se um espaço de estratégia para uma variada gama de propósitos sociopolíticos, econômicos e culturais.

O ingresso massivo da classe trabalhadora na escola, especialmente dos mais pobres, junto ao contexto de mudanças econômicas, sociais e políticas, com a reconfiguração do Estado e da política social, nas últimas três décadas intensifica o uso estratégico da infraestrutura escolar e da ação escolar para realização de assistência no Brasil (ALGEBAILLE, 2017). Hoje, há na escola um excesso de missões, muitas tarefas foram lançadas para seu interior, como se tudo fosse importante ou tudo fosse de sua responsabilidade, atualizando e ressignificando seus objetivos para além da função pedagógica, adaptando-se a modos de gerir espaços, funções e tempos. Segundo Nóvoa (2007), ninguém ousa em dizer que essas tarefas não são importantes, entretanto tudo é importante desde que não se esqueça que a prioridade primeira da escola e dos docentes é a aprendizagem dos alunos. E, ainda, indica que o dilema enfrentado atualmente é o entendimento da escola como serviço, diante do qual as políticas educativas hoje tendem a ver a escola como um serviço que se presta às crianças, às famílias, às comunidades, empenhada em causas sociais, uma “escola transbordante” (NÓVOA, 2009).

As políticas educacionais direcionadas à escolarização pública, são influenciadas por orientações dos organismos internacionais, conforme aponta Libâneo (2016), produzindo um impacto na concepção de escola, no conhecimento escolar e na formulação de currículos. Os documentos produzidos pelo Banco Mundial defendem uma escola que assuma duas características pedagógicas: “o atendimento das necessidades mínimas de aprendizagem e o espaço de convivência e acolhimento social.” (LIBÂNEO, 2012, p. 20).

De acordo com Libâneo (2016), as políticas dirigidas intencionalmente ao atendimento da diversidade social, de alguma forma compõe estratégias de educação direcionadas para o alívio da pobreza, contribuindo para o “desfiguramento” da escola e do conhecimento escolar. Nóvoa (2009) por sua vez, afirma que um dos grandes perigos dos tempos atuais é uma “escola a duas velocidades”, por um lado, a escola do acolhimento social, para os pobres, com forte retórica da cidadania e da participação, por outro, a escola centrada na aprendizagem e nas tecnologias destinadas aos ricos.

A escola dos pobres caracterizada por suas missões assistenciais, substitui o direito de conhecimento e da aprendizagem, pelas aprendizagens mínimas e para a sobrevivência. Tornando-se uma instituição dotada de novas responsabilidades com objetivo de resolver as desigualdades sociais, como solução para os problemas como a fome, a miséria, desemprego, violência, etc., “educacionalizando” os problemas sociais. (DEPAEPE; SMEYERS, 2016). É neste sentido que os programas e projetos surgem em parceria com os espaços educativos, como forma de minimizar os danos dos efeitos das orientações políticas pautadas na lógica de mercado, que acentuam as desigualdades e ampliam as mudanças da questão social.

Algebaile (2017), por sua vez, considerando o estado atual das políticas brasileiras, afirma que a presença de políticas sociais na escola ou realizadas em relação com ela não pode ser recusada ou intelectualmente desconsiderada, tendo em vista que o maior alcance populacional da escola no Brasil implicou no ingresso de segmentos sociais historicamente afastados desses direitos. Neste sentido, querer uma “escola pura”, seria negar a esses segmentos “a possibilidade de ampliar suas relações e seu acesso a vias que, direta ou indiretamente, podem ampliar sua proximidade com a questão dos direitos.” (ALGEBAILLE, 2017, p. 45).

Neste contexto em que a escola assume tais tarefas, sabemos e não podemos negar a existência de diversas práticas educativas na sociedade ocorridas na modalidade extraescolar, relacionadas à formação da (ou para a) cidadania permeando as ações socioeducativas, que tem como foco a intervenção com sujeitos ditos vulneráveis. Desta forma, podemos dizer que os projetos sociais têm também a pretensão de dar continuidade ao processo de formação do indivíduo, fora do ambiente escolar, assim como objetivos protetivos, articulados com políticas sociais, organizações não governamentais e outros setores da sociedade. Em estudo sobre a temática, encontramos diferentes ações de enfrentamento de questões sociais direcionados ao público socialmente excluído, com objetivos de melhorar as condições de vida, reduzir desigualdades, bem como o envolvimento em questões ambientais, culturais e socioeconômicas.

Ainda que parcialmente, é possível considerar que a sociedade assume, através da educação, o desejo e a esperança na mudança social e os projetos sociais adotam uma pretensão educativa, com objetivo de oferecer aprendizados e vivências esportivas, culturais, ambientais, com finalidade de “suprir faltas” e enfrentar problemas sociais. Frente às desigualdades sociais, o projeto social pode ser entendido como uma ação planejada, que parte da necessidade de intervir em uma realidade ou problema, como alternativa de enfrentamento. É importante destacar,

enquanto definição, que as desigualdades sociais correspondem a um conjunto de processos sociais (DUBET, 2003), de relações e construções sociais que envolvem estruturas econômicas e políticas, coletivas e individuais.

Beillerot (1985), citado por Severo (2014), argumenta que as dinâmicas de desenvolvimento econômico e político da sociedade serviram de base para a construção de uma cultura de uso dos saberes que ampliou os horizontes dos fins e dos meios educacionais, ocorrendo um aumento das práticas pedagógicas e transportando-as do ambiente escolar para outros espaços institucionais e extraescolares. Segundo Severo (2014) Beillerot, cunha a expressão “sociedade pedagógica” para referir-se à natureza da sociedade contemporânea, considerando a interface educativa presente nas dinâmicas das relações sociais. O século XXI, nos termos de Severo (2014, p. 148), é um “cenário de explosões pedagógicas que criam e recriam diferentes possibilidades de ensinar e aprender, tornando ainda mais complexo o significado e as formas de educação”, em diversos espaços sociais.

A “sociedade pedagógica” (SEVERO, 2014) é assumida como uma visão ampla de oportunidades educativas que permitem o desenvolvimento integral do indivíduo em suas dimensões social, cultural, psicológica, a promoção da cidadania e da inclusão social. Há, então, uma expansão das funções educativas para outros setores do Estado e, de certa forma, para a sociedade civil. Educação ou pressuposto do educar integralmente alcança outros setores públicos, cujos princípios organizadores se complexificam e, no bojo destas tarefas, é robustecida a proteção social como “missão” educativa do nosso tempo.

3 APONTAMENTOS CONCLUSIVOS

Constata-se, a partir do exercício de construção desse quadro conceitual, a vigência de um duplo processo de expansão de experiências formativas, da escola em direção à sociedade e, simultaneamente, da sociedade em direção da escola. As abordagens diagnósticas citadas elucidam um processo de ampliação das missões sociais da escola, assumindo funções sociais relevantes. Por outro lado, emerge uma recorrente educacionalização do social e a composição de uma sociedade educativa. Importa, no prosseguimento de nosso estudo, analisar criticamente os diversos e contraditórios objetivos sociais presentes nessas relações.

REFERÊNCIAS

- ALGEBAILLE, Eveline. Os desafios da Escola Pública na Relação com as Políticas Sociais. **E-Mosaicos – Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ)**, v. 6, n. 12, ago. 2017.
- CANÁRIO, Rui. Territórios educativos e políticas de intervenção prioritária: uma análise crítica. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 1, p. 47-78, jan./jun. 2004.
- DEPAEPE, Marc; SMEYERS, Paul. Educacionalização como um processo de modernização em curso. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 34, n. 3, p. 753-768, set./dez. 2016.
- DUBET, François. **As desigualdades multiplicadas**. Ijuí: Unijuí, 2003.
- DUBET, François. Mutações Cruzadas: a cidadania e a escola. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 47, maio/ago. 2011.
- LIBÂNIO, José Carlos. **O dualismo perverso da escola pública brasileira**: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.
- LIBÂNIO, José Carlos. Políticas Educacionais no Brasil: Desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Revista Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 159, jan./mar. 2016.
- NÓVOA, António. **Desafios ao trabalho do professor no mundo contemporâneo**. São Paulo: SINPRO SP, 2007. Disponível em: <http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2018.
- NÓVOA, António. **Professores**: Imagens do futuro presente. Lisboa, Portugal: Educa, 2009.
- SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. A sociedade pedagógica: Demandas e possibilidades contemporâneas de ensino e aprendizagem na perspectiva da pedagogia social. **Revista Interfaces Científicas, Educação**, Aracaju, v. 2, n. 3, p. 143-158, jun. 2014.

EDUCAÇÃO, CIDADANIA E AUTONOMIA EM PAULO FREIRE

MUZZATTO, Egidiane Michelotto
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)
egidianemuzzatto@hotmail.com

Resumo: Paulo Freire (1921-1997), pedagogo brasileiro, expôs a necessidade humana de alcançar autonomia a partir da superação da heteronomia, e da importância da educação na formação de sujeitos críticos, capazes de libertarem-se e de emanciparem-se. Assim, por meio da abordagem hermenêutica, caracterizada pela interpretação, explicação e tradução dos dados sociais, este estudo é dedicado para que as principais ideias de Freire sejam expostas, tendo em vista o trinômio: educação, cidadania e autonomia.

Palavras-chave: Educação. Cidadania. Autonomia. Freire.

1 CIDADANIA: EDUCAÇÃO E AUTONOMIA EM PRÁTICA

O pedagogo brasileiro caracterizou a educação como processo contínuo, cuja função é a de desenvolver todos os potenciais humanos para a vida em sociedade. Enquanto processo de vir a ser, a educação age no homem e mulher transformando comportamentos, sendo uma poderosa ferramenta de mudança cultural (PITANO; NOAL, 2010). Essa noção é explicitada por Freire em toda a sua obra: o ser humano constrói sua trajetória, faz-se a cada dia, é inacabado; tem em si a capacidade de ser mais, de ir além superando o que já é. Para tanto, é necessária uma prática pedagógica que rompa com os moldes tradicionais em que a transmissão de conteúdos fazia do educando um objeto receptor, não um sujeito pensador. Esse modelo era denominado, por Freire, de *educação bancária*.

A educação bancária é assim chamada por assemelhar-se às transações financeiras em que a educação se resumia no depósito de conhecimentos em alunos, cuja ação era passiva. Exclusivamente de memorização: quanto maior a capacidade de arquivar dados, melhor o aluno parecia ser. Nesse modelo não havia interação entre educador e educando, ao contrário, tal modo tendia a operar como opressor, no qual as categorias hegemônicas da sociedade impossibilitavam a reflexão, a construção de saberes, a formação da autonomia e a verdadeira ação para a vida em sociedade: a cidadania. Na educação bancária, os alunos não se assumem como sujeitos históricos, sequer podem ser chamados sujeitos.

É contra esse modelo de educação que o pensador brasileiro tece sua teoria pedagógica. Nela está implícita a proposta de educar para a autonomia, para a emancipação trazendo como base a conjuntura da luta contra a opressão e a dominação, sendo e fazendo-se sujeitos da história, comprometidos com a sociedade a que pertencem e, naturalmente, tendo uma postura, decidindo.

Dessa forma, fica claro que, conforme Freire, a acomodação não cabe ao ser humano. O que é característica determinante do homem é a sua superação, que se manifesta pela transformação constante e permanente que o ser humano – enquanto “espécie capaz de produzir, acumular e reproduzir conhecimentos – impõe-se à natureza, superando as dificuldades do meio, ‘emprestando’ a ele sua marca, ou seja, humanizando-o como sujeito” (PITANO; NOAL, 2010, p. 113). Não se nasce autônomo, faz-se autônomo. É essa relação de superação e construção que forma para a autonomia.

2 POR QUE EDUCAR PARA A CIDADANIA E AUTONOMIA?

Neste estudo, defende-se a tese de que é necessária ao ser humano a autonomia para bem viver, dar sentido à vida, construir a si próprio e junto aos demais. Enquanto seres humanos, diante de tantas transformações, a todo tempo, de modo dialético, seres humanos constroem-se, estão em permanente vir a ser. Somos agora o que não fomos ontem nem seremos amanhã. Como defendeu Freire (1996, p. 50), “o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente.” As pessoas mudam, assim como todas as coisas se transformam.

O sujeito é, dessa maneira, histórico: abrange um lugar no mundo, pertence a uma família, comunidade, cultura, política e sociedade. Essa noção envolve a potencialidade de ser parte do mundo e, portanto, escritor da história a partir da sua realidade concreta. Cabe registrar que se utilizará o termo sujeito para referir-se ao ser humano, homem e mulher, enquanto único diante de outros tantos, ser que se faz, constrói-se, questiona, aprende, busca. Não se diferencia

ser humano ou gente de sujeito, apenas visa-se, com o uso do termo, reforçar a proposta de pensar a formação desse ser em sua singularidade que, conseqüentemente, culminará no todo, sem noções massificadoras e totalizantes. Pretende-se olhar para o ser humano considerando-o, de fato, único.

Entende-se que se é e se está em um determinado espaço físico, junto a outros iguais. Nesse sentido, são necessárias algumas condições que se constituem por meio de leis ou pactos não normativos, sendo elas pensadas, avaliadas, aprovadas e cumpridas por todos os envolvidos, cujo objetivo vem a ser a garantia da igualdade, ética, justiça e paz, zelando pela ordem e bem-estar coletivo. Todavia, as regras que regulamentam a prática humana não se encontram soltas ao mundo, mas são construídas a partir de necessidades. Tais necessidades somente são notadas por aqueles que refletem, observam a si e aos demais, que questionam, inquietam-se, propõem medidas, que cumprem acordos já estabelecidos, contudo, avaliam o porquê deles existirem. Enfim, aqueles que dão razão e sentido à sua existência: os sujeitos, que vivendo em sociedade e sendo verdadeiramente parte dela são chamados cidadãos. Contudo, algo precisa existir no âmago desses incomodados, uma espécie de motor, pode-se dizer. Dita uma vez mais, algo que opera como verbo cuja função é produzir ação no contexto do cidadão. E aqui, não há outro nome senão autonomia. Por isso, diz-se que a cidadania dar-se-á, de fato, se aqueles que a constituem forem autônomos. Em caso oposto, teremos seres robotizados que fazem aquilo que é dito, sem reflexão, sem consciência, justificando que “sempre foi assim”.

Ao compreender-se a autonomia de um sujeito como a capacidade para escolher, questionar, decidir e agir na vida privada, bem como, atuar na esfera pública em consonância com os valores socioculturais e normas coletivas, ressalta-se (ou é ressaltado) que não se pode falar em autonomia sem adentrar no campo da cidadania, que segundo Manzini-Covre (1991), desde a Grécia Antiga, referia-se à atuação do sujeito nos âmbitos privado e público, donde “privado” refere-se ao que é particular, enquanto “público” ao que é comum a todos os membros da cidade. Ao encontro dessa ideia, registra-se que, conforme o pensador brasileiro, a autonomia propicia ao ser humano a libertação do determinismo neoliberal, assumindo que a história é um tempo de possibilidades. Ainda, conforme a prática freireana, “uma tarefa fundamental no ato de educar seria fundamentalmente a autonomia do direito pessoal na construção de uma sociedade democrática que a todos respeita e dignifica.” (MACHADO, 2009, p. 56).

A educação, do latim *educare*, que por sua vez é composta pelo prefixo *ex* (fora) e *ducere* (conduzir, levar), literalmente significando “conduzir para fora”, ou seja, caminhar rumo ao mundo é, assim, entendida como processo constante de constituição, coloca o ser humano em processo contínuo de enfrentamento do mundo com liberdade e responsabilidade. Sendo assim, a educação tem um fim: a autonomia do sujeito que compreende a capacidade de tornar-se responsável por si, por suas escolhas e pelas formas de vida que coexistem. Diante disso, é imprescindível lembrar que, estando em sociedade, precisa-se refletir quanto às questões coletivas, de coparticipação; em suma, de interesse comunitário, superando a autossuficiência e o individualismo. As coisas que são comuns a todos devem ser aprendidas por todos. Para Aristóteles (1985 apud NODARI, 2007), “não devemos pensar tampouco que qualquer cidadão pertence a si mesmo, mas que todos pertencem à cidade, pois cada um é parte da cidade, e é natural que a superintendência de cada parte seja exercida em harmonia com o todo.” Afinal, cidadania é isto: envolvimento das gentes, tendo em vista o bem e a igualdade.

A busca por conhecer a si, os outros e os cenários que o cercam faz do sujeito um ser-no-mundo; isso significa que não apenas está no mundo ocupando um espaço físico, mas que é passível de mudanças, questionamentos, reflexões, julgamentos, de ação propriamente dita. O mundo do sujeito não tem limites, ao contrário, estende-se para além das fronteiras, amplia-se à globalidade. Neste sentido, esse ser tem em sua consciência a noção de existir num tempo e num espaço, de saber-se histórico apesar da finitude corporal. É por meio da razão, da inteligência e da criatividade que ele elabora uma noção pessoal de mundo. Oliveira (2006 apud NODARI, 2007) auxilia-nos a pensar a questão:

A educação como atividade especificamente humana faz parte inerente da vida sociocultural do sujeito. Pela educação é integrado à cultura e à sociedade existente, mas simultaneamente a educação possibilita a intervenção do ser humano no processo de mudança social. (OLIVEIRA, 2006 apud NODARI, 2007, p. 5).

Sendo histórico, o sujeito está portando, situado. Assim, o sujeito é um ser cultural e, não raras vezes, condicionado pelo seu habitat, pela cultura que o abriga. Na mesma via, possibilitado fazer interferências nesse ambiente, em sua cultura. Desse modo, cultura refere-se à ação do sujeito sobre a natureza humana, que se aproxima à noção do que os gregos chamavam de *paideia*,¹ ou seja, educação (NODARI, 2007). Os gregos determinaram algumas

¹ Denomina-se *paideia* o sistema de educação e formação ética da Grécia Antiga. Neste modelo, temas como filosofia, geografia, matemática, ginástica, gramática, retórica e música incluíam os debates educacionais a fim de formar um cidadão completo, apto a liderar e ser liderado de maneira positiva para e na sociedade.

características básicas como norte na prática educativa: a cultura é aberta, nela o ser não se fecha às crenças e ideias mesmo quando não as aceita; o sujeito culto mantém-se em equilíbrio mesmo diante do novo, uma vez que tem consciência sobre seu valor e sua história; a cultura funda-se na aptidão humana de realizar escolhas que possibilitem a avaliação em conjunto, exigindo, assim, a aplicabilidade da ação no campo concreto para além do plano teórico (NODARI, 2007). Assim, compreende-se que o sujeito é fruto das experiências que vive e, sendo estas empobrecidas, conseqüentemente, ter-se-á uma sociedade vazia de sentido.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em Freire, foi possível compreender que os seres humanos se constroem nas relações, nas experiências que tomam com os outros e com as coisas. Não há um ponto a se chegar, há que manter-se em construção, em melhoramento. Por isso, a educação é, para Freire, também esperança, afinal, o ser humano é inacabado. O projeto pedagógico freireano toma a pessoa humana em sua totalidade, inserida em um contexto espacial, cultural e temporal. A educação é, nesse sentido, uma ação para e com o social, político e antropológico.

Nesse contexto, a autonomia é compreendida como o resultado do desenvolvimento do sujeito, daquele que é capaz de pensar por si mesmo, de tomar decisões de forma consciente e disposto a assumir responsabilidades. Nesse sentido, ao educar para a autonomia se estará indo contra a cultura dominante que tende a perpetuar modelos de sociedade, cujos indivíduos foram moldados para ser parte da massa. Além desse aspecto, ao respeitar a individualidade e as aprendizagens já trazidas por cada um, forma-se com e para a autonomia.

A proposta educacional de Freire é aquela em que os atores envolvidos são verdadeiramente tratados como seres humanos, repletos de vivências e saberes, crítica, e que busca fortalecer a capacidade de cada um em agir como protagonista de sua história e agente de transformação social, conduzida pela ampla e profunda reflexão. A educação é, nesses termos, fundamental no processo de promoção da cidadania. É a partir de uma constituição humana embasada na autonomia que se pode apostar em indivíduos aptos a transformar o cenário atual, em especial, no limite do Brasil.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MACHADO, Rita de Cássia Fraga. Palavras e conceitos da obra de Paulo Freire. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. 439 p.

MANZINI-COVRE, Maria de Lourdes. **O que é cidadania**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

NODARI, Paulo César. Educação, Cultura e Cidadania. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31., 2007, Caxambu. **Anais...** Caxambu, 2007. Disponível em: <<http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT17-4347--Int.pdf>>. Acesso em: 16 jun. 2016.

PITANO, Sandro de Castro; NOAL, Rosa Elena Noal. Dimensionando o diálogo no pensamento de Paulo Freire. In: STRECK, Danilo et al. (Org.). **Leituras de Paulo Freire**: Contribuições para o debate pedagógico contemporâneo. Brasília, DF: Liber Livro Editora, 2010.

GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO: A PARTICIPAÇÃO COMO FOCO DO DEBATE

REBELATTO, Durlei Maria Bernardon
Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC)
durlei.rebelatto@ifsc.edu.br
Financiamento: CNPq

Resumo: O texto analisa a participação como princípio da gestão democrática nos sistemas municipais de educação de Santa Catarina e sua frequência nas leis normativas destes. Os dados levantados comprovam, em certa medida, a centralidade que a participação ocupa, sobressaindo aos demais princípios contidos nas legislações dos sistemas. Sinaliza-se ser a participação um princípio prioritário para os municípios na execução da gestão democrática, no que tange a forma normativa, permanecendo o desafio da materialização ou não deste princípio no campo da prática.

Palavras-chave: Participação. Gestão Da Educação. Gestão Democrática. Sistemas de Ensino.

1 INTRODUÇÃO

Discorrer sobre participação é hoje complexo, dado a conjuntura atual permeada por cenários nebulosos e avessos à democracia. Nesse sentido, a participação toma formas diversas e questionáveis, “convivendo nesta colcha de retalhos aparentemente absurda” (GUTIERREZ; CATANI, 2000, p. 61). Mais do que nunca é imprescindível retomar o pensamento crítico e o compromisso com transformação social.

Nessa perspectiva a obra “O Canto da Sereia” de Montañó (2014), expressa esse sentimento de compromisso social e de (re)tomar as armas da crítica para análise do contexto. Tal referência demonstra como a ideologia hegemônica vai consolidando através de um linguajar apropriado e consensual, a visão de uma realidade difusa, mascarada e dada como verdadeira. Os valores e as normas hegemônicas são incorporadas pela população como cultura oficial, naturalizada, fetichizada e desistoricizada.

Neste aspecto, termos oriundos das bandeiras de luta progressistas como: democracia, justiça social, solidariedade, cidadania, *participação*, entre outros (grifo nosso), são cooptados e passam a ganhar um novo sentido de interesse dominante. Conceitos construídos com sentido coletivo tornam-se subjetivos e individualistas, refletidos na obra acima citada como o soar da melodia das sereias, levando os marinheiros acreditarem na autoação, descontextualizada da coletividade, da luta de classe, fazendo-se heróis de conquistas individuais, fora das relações sociais fundamentais, “[...] como se *participar* não fosse um processo de *lutas*. ‘Participação’ e ‘Empoderamento’ passam a ser os ‘cantos’ para o navegante mergulhar na procura de *herói dentro de cada um*.” (MONTAÑO, 2014, p. 99, grifos do autor).

Deste modo, o termo participação precisa ser problematizado: de que participação se fala, quando se quer participar? Quais perspectivas sociais e democráticas reflete a participação que tanto se apregoa?

A intensificação pela participação nos discursos se dá tanto por “[...] setores progressistas que desejam uma democracia mais autêntica como os setores tradicionalmente não muito favoráveis aos avanços das forças populares.” (BORDENAVE, 1985, p. 12).

Essa divergência ecoou no campo educacional, no embate de projetos divergentes que resultou na LDB de 1996. O princípio da participação, disposto na legislação maior, aparece no art.14, estendendo aos sistemas municipais de ensino a incumbência de definirem normas para a gestão democrática do ensino público, tendo por base princípios fundantes, que retratam a centralidade da participação (incisos I e II). A partir desta disposição paira a questão: a institucionalização do princípio da participação nesse contexto tem garantido mudanças significativas nos sistemas de ensino? Questão que nos desafiou a tecer análises em torno da participação e a frequência que esta apresenta nos sistemas municipais de ensino de SC, dada sua centralidade como princípio da gestão democrática.

Harmônico ao objetivo deste trabalho e numa perspectiva de análise quali-quantitativa, a metodologia da pesquisa compreendeu o exame das leis municipais que institucionalizaram os sistemas municipais de ensino no estado de Santa Catarina se estendendo a documentos complementares que tratam da gestão democrática. Foram considerados os municípios que possuem sistemas institucionalizados, e nestes, levantados e analisados os princípios da gestão democrática conformados oficialmente na legislação com destaque ao princípio da participação.

Nas análises, consideramos que, embora a lei não constitua garantia da materialização de uma efetiva participação, a legitimidade da normatização provém da aceitação deste princípio e a intenção de sua concretude na prática.

2 DESENVOLVIMENTO

A relação entre democracia e educação ganha espaço quando da democratização das instituições educacionais e sua gestão e a participação dos sujeitos nos processos educativos. Nesse plano “[...] reivindicava-se a democratização dos órgãos públicos de administração do sistema educacional, não só pela recomposição de suas esferas como pela transparência de suas ações [...]” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 41). Essa relação de democratização das instituições educacionais apresenta um cenário de desafios e contradições, reflexos da própria sociedade capitalista, que se estende e se impõe à participação dos sujeitos no processo educativo.

O desafio em torno da questão da participação paira em apreender os seus determinantes teóricos, suas formas de materialização, os valores impressos e a lógica que a forjam. Implica em não se deixar seduzir pelo canto das sereias, orquestrado nos dias atuais pelas “belas palavras” constituídas dos sonhos e lutas coletivas e sim comprometer-se com o bem comum, onde que levar “a sério o contexto estrutural global é um imperativo para evitar visões simplificadas ou meramente instrumentalizadas da participação.” (STRECK; ADAMS; 2006, p. 97).

Caminhos já percorridos, a exemplo da Constituição de 1988, onde confluíram lutas em torno dos direitos resultando em “uma moldura legal que permite um amplo espaço para a movimentação democrática de governados e governantes, e entre eles.” (STRECK; ADAMS, 2006, p. 98).

E é nesta moldura que se permite construir experiências de participação, sendo o município um ente federado, dotado de autonomia política e com capacidade de elaborar sua própria legislação, seu próprio sistema de ensino. Tal premissa coaduna, posteriormente, à LDB que o incube de normatizar a gestão democrática do ensino público. Esta incumbência democrática se vincula a ideia da participação popular nos processos decisórios de construção de educação pública de qualidade para todos. Mas como foi se efetivando a normatização e, nesta, a participação nos sistemas municipais do estado de Santa Catarina?

O estado de Santa Catarina possui 295 municípios sendo que 277 municípios possuem sistema de ensino institucionalizado (93,9%), dos quais foram analisadas suas leis de criação. Da análise das leis foram levantados os princípios frequentes, e destes, a focalização no princípio da participação bem como o tipo de participação recorrente nas legislações como aponta a Tabela 1:

Tabela 1 – Frequência da participação nas mesorregiões do estado de Santa Catarina – 1997 a 2016

Mesorregião	Quant. Princípios (100%)	Princípio da Participação	Tipos de participação
Grande Florianópolis	12	5 (41,6%)	Participação da comunidade escolar e local nos conselhos escolares ou equivalentes. Participação da comunidade no planejamento da educação municipal. Participação dos profissionais de educação na elaboração do PPP da escola. Participação efetiva da comunidade escolar, na tomada de decisão no âmbito das respectivas unidades escolares e do sistema municipal de ensino Participação dos profissionais de educação na elaboração PPP da escola, bem como de toda a comunidade escolar.
Norte Catarinense	14	7 (50%)	Participação dos profissionais de educação na elaboração do PPP da escola, bem como de toda a comunidade escolar. Participação da comunidade escolar e local nos conselhos escolares ou equivalentes. Participação dos profissionais de educação na elaboração do PPP da escola. Participação dos profissionais de educação e da comunidade escolar na elaboração, implementação, monitoramento e avaliação do plano municipal de educação. Participação da comunidade escolar e local na APP. Participação da comunidade nas decisões e encaminhamentos, fortalecendo a vivência da cidadania. Participação da APP nas decisões de aplicação de recursos financeiros (...)

Mesorregião	Quant. Princípios (100%)	Princípio da Participação	Tipos de participação
Oeste catarinense	24	10 (41,6%)	Participação da comunidade escolar e local nos conselhos escolares ou equivalentes. Participação dos profissionais de educação na elaboração do PPP da escola Participação dos profissionais de educação na elaboração do PPP da escola, bem como de toda a comunidade escolar. Participação efetiva da comunidade escolar, na tomada de decisão no âmbito das respectivas unidades escolares e do sistema municipal de ensino. Participação efetiva da comunidade escolar na escolha dos dirigentes Participação de entidades representativas da população no planejamento das atividades culturais Participação das comunidades escolar e local na APP. Participação da comunidade no planejamento da educação municipal Participação dos profissionais de educação na elaboração, execução e avaliação do projeto político-pedagógico da Secretaria Municipal de Educação. Participação efetiva e democrática da Comunidade Escolar na definição do projeto político-administrativo e pedagógico da escola
Serrana	15	6 (40%)	Participação da comunidade escolar e local nos conselhos escolares ou equivalentes. Participação dos profissionais de educação na elaboração do PPP da escola. Participação dos profissionais de educação na elaboração PPP da escola, bem como de toda a comunidade escolar. Participação efetiva da comunidade escolar, na tomada de decisão no âmbito das respectivas unidades escolares e do sistema municipal de ensino. Participação da comunidade no planejamento municipal Participação efetiva da comunidade escolar na escolha de dirigentes
Vale do Itajaí	14	7 (50%)	Participação dos profissionais de educação na elaboração do PPP da escola. Participação da comunidade escolar e local nos conselhos escolares ou equivalentes. Participação dos profissionais de educação na elaboração PPP da escola, bem como de toda a comunidade escolar Participação efetiva da comunidade na escolha de diretores (...) Participação de representantes das entidades e dos diversos segmentos da sociedade no Fórum Municipal de Educação
Sul Catarinense	14	6 (42,8%)	Participação da comunidade escolar e local nos conselhos escolares ou equivalente Participação dos profissionais de educação na elaboração do PPP da escola, bem como de toda a comunidade escolar. Participação dos profissionais de educação na elaboração PPP da escola. Participação efetiva da comunidade escolar, na tomada de decisão no âmbito das respectivas unidades escolares e do sistema municipal de ensino Participação da comunidade no planejamento municipal Participação efetiva da comunidade escolar na escolha de dirigentes

Fonte: Legislações municipais.

Entre os princípios levantados a participação tem sido frequente em todas as mesorregiões com percentual significativo, entre 41,6% a 50%, chegando a média de 44,3% do total, coadunando em certa medida com a centralidade que a participação tem sido priorizada nos discursos. Entretanto, por tal centralidade discursiva e intrínseca à gestão democrática, o percentual poderia ser maior. Os tipos de participação resumem-se em quatro grupos e estão presentes em diversos espaços/mecanismos: participação da comunidade escolar; participação dos profissionais da educação; participação da APP e; participação de entidades representativas da população.

A tendência pela priorização da participação pode revelar, tanto uma tendência a um alargamento à democratização da escola pública como também pode representar uma reprodução do discurso dominante em voga, pois a história da participação dos trabalhadores “[..] tem se configurado, a um só tempo, como conquista e enquadramento nas regras do jogo da dominação de classes.” (DANTAS, 2014, p. 105). Em tempos como o que estamos em que é reprimida a imensa desigualdade social e a capacidade de organização das forças em lutas “[...] são comuns os confortáveis consensos em torno de valores dominantes, que no mais das vezes não passam de negação interessada da luta que se pretende ocultar.” (DANTAS, 2014, p. 105).

Percebe-se que, as condições de materialização da participação se dão em espaços e mecanismos constituídos e tradicionalmente conhecidos, ou seja, um cenário institucional que viabiliza a participação. Entretanto, é importante lembrar que a participação democrática não se dá de forma espontânea, ela é um processo de construção coletiva, em que os mecanismos institucionais possibilitam a participação, mas também devem incentivar práticas participativas na escola pública (PARO, 1998).

3 CONCLUSÃO

A análise levantada possibilita esboçar um retrato adjacente à participação, considerando que a mesma tem sido, em certa medida, prioritária nos sistemas municipais de ensino. Embora, os espaços e mecanismos que a retratam, são os já dispostos em documentos oficiais, e também não foi possível encontramos nas leis examinadas, detalhes de como será essa participação. Portanto, essa opção não declarada por parte dos sistemas municipais põe em xeque, qual participação está sendo priorizada, pois não basta “ter presente a necessidade de participação da escola. É preciso verificar em que condições essa participação pode tornar-se realidade.” (PARO, 1998, p. 40).

As evidências dão indicativas da não observância das singularidades de cada sistema de sistema de ensino, sugerindo um seguimento a reprodução do que os documentos oficiais trazem, bem como ao modismo à participação, fato que pode avarar a possibilidade de distanciamento entre a lei declarada e a prática, desafio que carece mais pesquisas no que tange a materialização da participação no campo da prática, acerca da gestão democrática nas escolas públicas.

REFERÊNCIAS

BORDENAVE, Juan E. Diaz. **O que é participação**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

DANTAS, André. Todos pela participação: quando o consenso denuncia a dominação. In: MONTAÑO, Carlos (Org.). **O canto da sereia**: crítica à ideologia e aos projetos do “terceiro setor”. São Paulo: Cortez, 2014.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1998.

SHIROMA, Eneita Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

STRECM, Danilo Romeu; ADAMS, Telmo. Lugares da participação e formação da cidadania. **Civitas – Revista de Ciências Sociais**, v. 6, n. 1, jan./jun. 2006.

O INTERCÂMBIO E A BUSCA POR CAPITAL CULTURAL

OGLIARI, Rodrigo
Universidade do Planalto Catarinense (Uniplac)
ogliari.r@gmail.com
LOCKS, Geraldo
Universidade do Planalto Catarinense (Uniplac)
geraldlocks@gmail.com

Resumo: O estudo bibliográfico visou apontar fatores impactantes no processo de um intercâmbio cultural. Foram considerados fatores relativos a exposição à uma cultura diferente e a forma pela qual este indivíduo, imerso neste contexto, deve agir para obter o máximo de proveito dessa experiência. Assim, notou-se o quão importante na formação de um cidadão do mundo são as experiências em um intercâmbio para enriquecer culturalmente e que a cultura é fator condicionante para a evolução humana e reinvenção do próprio mundo através de um projeto de vida.

Palavras-chave: Cultura. Capital Cultural. Intercâmbio. Intercambista.

1 INTRODUÇÃO

O intercâmbio é uma prática buscada por muitos indivíduos, seja no mundo acadêmico, dos negócios ou mesmo como plano de fundo para uma viagem. O presente estudo visa esclarecer aspectos culturais impactantes no processo do intercâmbio. Além disso, definir o intercâmbio e adentrar em assuntos referentes à sua prática. Neste contexto, situamos o conceito de cultura visando sua diversidade voltada para a experiência que um intercambista pode vir a vivenciar quando inserido em um ambiente culturalmente diversificado. A intenção é fornecer uma visão da construção de uma maior consciência cultural de um sujeito e de seus padrões culturais, os quais norteiam suas decisões e levam o indivíduo à busca do seu projeto de vida.

O capital cultural, de acordo com Bourdieu (1979), é subsídio necessário para o crescimento de mundo de um sujeito. E um ambiente no qual se pode encontra-lo em abundância é o intercâmbio. A conversa com pessoas diferentes ou mesmo a mera observação de suas vidas são capazes de abrir perspectivas. Assim, nos remetemos a um caminho de uma educação cultural, no qual, conforme Frantz (2018), encontra-se a busca por um sentido maior da vida do sujeito. Referindo-se mais diretamente ao intercâmbio em si, veremos que vai além de uma simples viagem ao exterior. Será possível contemplar o quão transformadora é uma experiência como essa na vida de um sujeito aberto a vivenciar culturas estrangeiras nos países que o acolhem.

2 A CULTURA E SUA DIVERSIDADE

O conceito de cultura é algo que nos põe em visões diferentes. Contudo, deve se levar em consideração o que é entendido por cultura. Seguindo o pensamento de Da Matta (1981) por uma conceituação vista pelos olhos de um antropólogo social, a cultura é vista como:

[...] um mapa, um receituário, um código através do qual as pessoas de um dado grupo pensam, classificam, estudam e modificam o mundo e a si mesmas. É justamente porque compartilham de parcelas importantes deste código (a cultura) que um conjunto de indivíduos com interesses e capacidades distintas e até mesmo opostas, transformam-se num grupo e podem viver juntos sentindo-se parte de uma mesma totalidade. (DA MATTA, 1981, p. 2).

A cultura é o conceito que nos possibilita uma consciência maior dos indivíduos que somos, uma vez que, segundo Da Matta (1981, p. 4), “não há homens sem cultura e permite comparar culturas e configurações culturais como entidades iguais.” A partir da visão de Geertz (2008), a cultura passa a ser um ponto de vista através do qual o observador interpreta uma realidade. Assim, tal interpretação nunca será completa, pois a interpretação faz parte da própria cultura do observador, sendo esta uma interpretação da interpretação. Para Geertz, a cultura não é um mero acessório de um povo, mas sim algo essencial para a existência humana, traços que norteiam as decisões do homem. A existência humana tem seu sentido formado pelos símbolos construídos pelo homem acarretando significados sintetizados na cultura do seu povo. A cultura se mostra um ótimo instrumento para delinear os aspectos comuns de indivíduos, colocando-os como parte de um grupo comum. Mas, também atua como instrumento para a busca da compreensão das diferenças entre os indivíduos e seus meios sociais.

Podemos nos indagar então: quanto maior for o mundo de um homem, mais abrangente seus códigos de significação cultural será? Entramos no campo da diversidade cultural, resultado das diferentes formas de interação do homem com o mundo, de acordo com Fantom (2009, p. 14). Podemos entender aqui que os homens são/foram produtos e produtores de sua cultura. Geertz nos mostra que o desenvolvimento do homem necessita do seu elemento essencial: a Cultura. “Sem os homens certamente não haveria cultura, mas, de forma semelhante e muito significativamente, sem cultura não haveria homens.” (GEERTZ apud FANTOM, 2009, p. 14).

Os confrontos culturais se dão por julgarmos elementos culturais diferentes dos nossos pelos mesmos valores que temos para a nossa cultura. Esses processos traduzem a nossa imensa dificuldade em pensar o outro com os seus próprios valores, de acordo com Fantom (2009, p. 14). Assim, Rocha (apud FANTOM, 2009, p. 19) coloca que os símbolos culturais devem ser relativizados sem haver discrepâncias e hierarquizações, serem vistos pelas riquezas contidas nas suas diferenças. Apenas pelo caminho reflexivo das estranhezas e diferenças é que o diálogo entre as culturas realmente existirá.

3 A BUSCA PELO CAPITAL CULTURAL

A busca por cultura, ou capital cultural, tem seu papel engrandecido no mundo atual pela facilidade com que um indivíduo tem de não estar estagnado em um único local ou meio social. Na medida que este sujeito busca a emancipação do seu “próprio mundo” ele busca abrir seus horizontes para aspectos traços diferentes daqueles os quais ele foi submetido no meio social onde se encontrava. Este indivíduo está em busca de aumentar seu mundo e seu entendimento do contexto/realidade na qual ele se insere.

Os indivíduos “vestem” os *habitus* como hábitos, assim como o hábito faz o monge, isto é, faz a pessoa social, com todas as disposições que são, ao mesmo tempo, marcas da posição social e, portanto, da distância social entre as posições objetivas, entre as pessoas sociais conjuntamente aproximadas e a reafirmação dessa distância e das condutas exigidas para “guardar suas distâncias” ou para manipulá-las estratégica, simbólica ou realmente reduzi-las, aumentá-las ou simplesmente mantê-las. (BOURDIEU apud LANÇA, SD, p. 180)

O capital cultural, para Bourdieu, existe em três formas: no estado incorporado, no estado objetivado e no estado institucionalizado. Essas formas de capital cultural que Bourdieu aborda nasceram da sua necessidade de tratar a desigualdade do desempenho escolar, a fim de aprofundar as razões dadas na época para os fracassos educacionais. O capital cultural nasceu para se contrapor ao capital humano, mencionado pelos economistas da época que o autor escreveu “Os três estados do capital cultural”, em 1979. O interessante nesse processo é a real aquisição de elementos culturais que agreguem a sua cultura já existente e auxiliem na sua infundável mutação, uma vez que a cultura não é algo estagnado e está sempre em constante transformação pelas relações dos indivíduos sociais.

O mundo do qual participamos é um conceito histórico e se faz através de relações culturais, sociais, políticas, jurídicas e econômicas, de acordo com Walter Frantz (2018, p.1). Para ele, é necessário reinventarmos o nosso mundo e isso só será possível com a aprendizagem pelo caminho da vida. O indivíduo que embarca nessa busca não tem em mente um mero nível de conhecimento por si só. Ele tem nessa uma busca um sentido maior de vida, o qual ele o faz e refaz ao longo de sua vida, de acordo com Frantz (2018, p. 4). “[...] busca-se um debate sobre a sociedade, que se sonhava e queria para viver” (FRANTZ, 2018, p. 4). Mais a fundo em suas palavras, Frantz nos diz que temos necessidades além das do mero consumo. Que podemos desenvolver e cultivar novas dimensões para o sentido de nossas vidas. Dussel (2017) já afirma que “um vagar sem rumo empobrece as vidas humanas não somente no aspecto material, mas sobretudo subjetivo” (p. 89). Os sentidos mencionados somente acontecem nas relações com outros seres sociais (FRANTZ, 2018, p. 7).

Essa procura por conhecimento é mais abrangente do que uma simples caça por certezas ou respostas. Frantz nos coloca que muitas vezes as perguntas e dúvidas são mais importantes do que as anteriores. “O conhecimento envolve e condiciona a vida” (FRANTZ, 2018, p.10). Seguindo ainda este raciocínio, o autor nos aponta na direção de que este conhecimento que o indivíduo busca tem o dever de estar comprometido com a vida e suas mais variadas formas e dimensões, visando trazer sentido às sociedades (FRANTZ, 2018, p. 10). “Hoje, desafios pontuais cedem lugar a uma consciência da necessidade de “um outro mundo possível”, transcendendo as questões específicas de indivíduos ou grupos sociais. Hoje, globaliza-se uma consciência por novos caminhos de vida” (FRANTZ, 2018, p. 11).

4 A IMPORTÂNCIA DO INTERCÂMBIO NA BUSCA PELO CAPITAL CULTURAL

Para Gonçalves (2013), a afirmação de um antigo Presidente Internacional do Rotary Club é verdadeira quando fala que “se todos os jovens fossem intercambistas um dia, não teríamos guerra”. O intercâmbio viabiliza ao jovem vivências diante de culturas e costumes diferentes dos seus, levando-o à tolerância e respeito por essas diferenças, de acordo com o autor. Esse processo levaria à promoção da paz. Gonçalves (2013) acredita que o intercâmbio não se trata meramente da oportunidade do aprendizado de um novo idioma, e sim do contato com outras civilizações, ponto importante para o fomento de amizades e tolerância entre os povos. O intercâmbio tem em si a ideia de um relacionamento de internacionalizado, uma reciprocidade de relações entre nações, como diz Cabral (2011).

“O intercâmbio não se resume em uma viagem ao exterior. O jovem intercambista antes de tudo é um embaixador do seu país, tendo como dever representar seu país no país que o está acolhendo” (GONÇALVES, 2013, p. 67). A partir do programa de intercâmbio o jovem se torna um multiplicador do conhecimento que envolve seu país de origem, da mesma forma que quando este sujeito retornar do país que o hospedou, será também um divulgador e multiplicador dos seus hospedeiros. O objetivo de um programa de intercâmbio tende a ser a integração e desenvolvimento regional pela formação de recursos humanos que estejam aptos a contribuir na integração entre nações, conforme Cabral (2011).

A fim de que a experiência do intercâmbio seja bem-sucedida, o intercambista tem de estar aberto a fazer parte de novas experiências, nas quais poderá ser exposto à situações verdadeiramente estrangeiras, segundo Gonçalves (2013). Faz crescer no indivíduo um verdadeiro conceito de cidadania e um impulso pela responsabilidade social. Impulsionando essa responsabilidade no intercambista e no meio em que vive a socialização dos saberes será maior e será possível uma maior “reflexão crítica, a solidariedade nacional e internacional, na perspectiva da construção de uma sociedade justa e democrática e na defesa da qualidade de vida” (CABRAL, 2011, p. 7).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao levantar aspectos impactantes no processo de um intercâmbio cultural, é notável que a busca por cultura torna possível uma maior consciência de mundo e de indivíduos culturalmente diferentes de si próprio. O processo de busca do que Bourdieu (1979) caracteriza como capital cultural possibilita a criação de perspectivas e interpretações da realidade permitindo que novas formas de cultura se construam resultando em um mundo menos distante entre os sujeitos. Em nossa sociedade atual, necessitamos de insumos culturais para tornar nossos códigos de significações mais abrangentes a fim de que abordemos a diversidade cultural de forma mais responsável. Assim, seremos capazes de evitar o etnocentrismo pensando a diferença de uma forma mais respeitosa, tolerante, sem sentimentos hostis e de estranheza. Trata-se de reinventarmos nosso mundo por um projeto de vida e um sentido maior para além do simples consumo.

Por fim, pudemos notar o quão impactante um intercâmbio pode ser para um sujeito na busca pelo capital cultural. Um intercâmbio cultural é uma oportunidade de aprendizado e crescimento e deve ser encarado com uma mente aberta para tirar o máximo de proveito de experiências verdadeiramente estrangeiras para o indivíduo. Trata-se de realmente encarar o intercâmbio como algo transformador e capaz de aumentar o poder de reflexão de um sujeito para com seu meio local através de habilidades construídas internacionalmente, fazendo com que se torne um verdadeiro cidadão do mundo.

REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, Pierre. Os Três Estados do Capital Cultural. **Actes de la recherche em sciences sociales**, Paris, 1979.
- CABRAL, Thiago L. de O.; SILVA, Júlio E. O.; SAITO, Catarina E. Realidade do Intercâmbio e da Mobilidade Acadêmica na Universidade Federal de Santa Catarina. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA DA AMÉRICA DO SUL, 11., Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, 2011.
- DA MATTA, Roberto. Você tem Cultura? **Jornal da Embratel**, Rio de Janeiro, 1981.
- DUSSEL, Inés. **Sobre a precariedade da escola**. Tradução Fernando Coelho. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- FANTON, Débora. **Aproximação entre Direito e Antropologia: uma Reflexão a Partir do Projeto de Lei n. 1.057/20 07**. 2009.

FRANTZ, Walter. **Um Olhar sobre a Universidade**: a Pós-graduação e o Campo da Interdisciplinaridade. 2018.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. 1. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GONÇALVES, Thomás G. Se todos os jovens fossem intercambistas um dia, não teríamos guerra: reflexões sobre a tolerância e intercâmbio. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 145, 2013.

LANÇA, Luã A. da S. **Pierre Bourdieu e o Capital Cultural**: Breve Análise Estatística sobre a Educação Brasileira no Século XX. Belo Horizonte: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/9189>>. Acesso em: 20 out. 2017.

O PAPEL DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL FRENTE AO CONSUMO NA INFÂNCIA

PEROZA, Marilúcia Antônia de Resende
Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)
malu.uepg@gmail.com
BUENO, Shyrley Helyete
Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)
shyrleyhelyetebueno@gmail.com

Resumo: O presente texto apresenta dados de uma pesquisa que teve como objetivo compreender o papel da escola de Educação Infantil frente ao consumo na infância. Tomando como referência os estudos de Nunes (2010), Müller e Redin (2007), entre outros, a pesquisa qualitativa de tipo exploratório buscou problematizar as relações entre mídia e consumo na infância. Conclui-se que a escola tem dificuldades em mediar criticamente as relações de consumo com as famílias e as crianças, de modo a minimizar seus efeitos na formação cidadã das crianças.

Palavras-chave: Criança. Infância. Educação Infantil. Consumo.

1 INTRODUÇÃO

As crianças são as que mais sofrem com as injustiças sociais, não apenas na atualidade, mas em toda a história. E, apesar de lutas e pressões sociais para a constituição de leis que as protejam, ainda se percebe uma distância entre o que exprimem as leis e os discursos, e sua efetivação nas práticas sociais. O mesmo acontece em relação à proteção das crianças frente a influência das mídias e suas persuasões para o consumo.

Uma das instituições sociais que mais influenciam na constituição da subjetividade das crianças é a escola. Ainda que não seja a única responsável por seu processo educativo, é pertinente analisarmos de que forma as práticas pedagógicas de professores e gestores na Educação Infantil podem reforçar ou tratar criticamente o consumo infantil. Com base nesta problemática, buscamos discutir em que medida as práticas pedagógicas realizadas na Educação Infantil influenciam as crianças no que se refere ao consumismo. O estudo teve como objetivo compreender de que maneira a escola de Educação Infantil, por meio de suas práticas, reforça ou inibe o consumo nos primeiros anos de vida das crianças.

Este texto apresenta os resultados de uma pesquisa desenvolvida como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) na graduação em Pedagogia. O estudo foi realizado em uma escola municipal da cidade de Ponta Grossa/PR, que atende também crianças da Educação Infantil. O ambiente foi escolhido por se tratar de um espaço em que as crianças passam boa parte do dia, local em que elas podem revelar suas ideias, opiniões, preocupações, sentimentos e pensamentos, os quais são percebidos em suas conversas, brincadeiras, desenhos e demais ações no cotidiano escolar. Ainda, a escola se constitui como um dos campos de pesquisa do curso de Pedagogia, o que possibilitou que a pesquisa se configurasse como espaço de conhecimento fundamental para a formação de professores.

Este estudo, fundamentado na abordagem qualitativa de tipo exploratório, privilegiou a coleta de dados por meio da participação no ambiente pesquisado, buscando criar familiaridade com o espaço, os sujeitos, e conhecer as nuances e aspectos da temática estudada (ANDRÉ, 1995). Para tanto, foram utilizados como procedimentos metodológicos a observação participante nas turmas de Educação Infantil; as entrevistas semiestruturadas com as professoras, coordenadora pedagógica e diretora da escola; e o estudo bibliográfico que permeou todo o processo de pesquisa, possibilitando um contato com estudos e produções já realizados referentes à temática.

Em função da recente ampliação de estudos nas diferentes áreas do conhecimento, o reconhecimento da criança enquanto sujeito de direitos e da infância enquanto categoria social, as práticas pedagógicas tendem a ser modificadas. Assim, entendemos que a sensibilização dos docentes a respeito da importância de se compreender a criança, os diferentes modos de viverem a infância e as relações que se configuram com o consumo na atualidade, tornam-se significativos.

Vale ressaltar que não atribuímos à escola com um papel “salvador”, pois entendemos que a relação da criança com o consumo é mais abrangente. Mas também, compreendemos a escola como espaço de formação do sujeito crítico, autônomo e emancipado, por esse motivo, não pode se omitir diante dos problemas sociais que se revelam neste espaço educacional.

2 INFÂNCIA E CONSUMO: ANÁLISE DE UMA TURMA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

O conceito de infância, tal como conhecemos hoje, é muito recente, visto que alguns autores (ARIÈS (2006); SARMENTO (2009); KUHLMANN JUNIOR (2007), entre outros) têm afirmado que as mudanças sociais,

políticas e econômicas vêm impulsionando um novo olhar para estes sujeitos na sociedade. Se, em alguns contextos da antiguidade, a criança era percebida apenas como um ser biológico, na contemporaneidade tem-se uma noção mais abrangente comportando, dentre outros, os aspectos socioculturais. Percebe-se, que há mudanças significativas no conceito de criança e de infância o que, segundo Müller e Redin (2007, p. 11), oriunda da modernidade, e que impacta nas práticas sociais e pedagógicas.

Por meio dessas mudanças, criou-se uma expectativa em relação ao futuro das crianças, que continua sendo conduzida até a escola, que tem como finalidade formar um sujeito *produtivo* para a sociedade. E, é nesta sociedade capitalista e pós-moderna que se forma um novo ideal de criança:

As crianças como segmento do mercado, que constituem um público de interesse das empresas por já consumirem ativamente e influenciarem seus pais a comprar, representando os promissores consumidores do futuro. Essa representação da infância que emerge na atualidade é fruto das mudanças econômicas, sociais, políticas e ideológicas ocorridas com a globalização do século XX. (MOURA; VIANA; LOYOLA, 2013, p. 479).

A sociedade atual, capitalista, por seu contexto historicamente produzido, é responsável por inventar novas necessidades, cujas demandas são completamente diferentes das sociedades anteriores. O fundamento desta nova sociedade é produzir desejos que nunca são alcançados em plenitude e, assim, produzir sempre uma nova ambição, uma demanda de consumo que nunca acaba.

Neste sentido, compreendemos que um mecanismo potente é o da publicidade que, para além de vender objetos, vende identidades. Isso faz com que, ao comprar determinado produto que despertou o desejo, o sujeito encontra a sua personalidade, como se nunca a tivesse encontrado antes. O mercado não fornece apenas produtos, mas o ideal de felicidade: ao consumir um produto, adquire-se, também, um ingresso para participação na sociedade.

Em termos de publicidades das mídias, percebemos uma mesma propaganda é veiculada para consumidores de diferentes classes sociais. Parte-se do princípio de que, tanto a criança de uma classe economicamente abastada assiste a mesma propaganda que a criança que vive em condições sociais mais vulneráveis. No entanto, o produto é desejado pelas crianças independente das possibilidades de aquisição do objeto de desejo.

Ao analisarmos a infância e o consumo, a relação das crianças com as mídias é indissociável. De acordo com Nunes (2010, p. 93) “isso acontece porque as crianças estão submersas num articulado sistema social, no qual se vende aquele produto que apresenta a propaganda mais eficiente e se insere num grupo aquele sujeito que consegue comprar.” Por esse motivo, julgamos pertinente questionarmos a equipe docente a fim de compreender como essas profissionais percebem essas relações no cotidiano escolar.

Questionamos se as professoras perceberam elementos que lembrassem personagens midiáticos durante as escolhas dos símbolos e do tema da turma.¹ Uma das docentes afirmou: “Sim, os meios de transporte. A maioria escolheu os bichinhos, o que eu achei bem bonitinho deles né? Agora, escolher os meios de transporte e a boneca, evidente que eles foram influenciados. [Sic.]” Professora 2 (informação verbal).

Entendemos, como a Professora 2, que a escolha das crianças não é neutra, mas comporta uma intencionalidade. A criança ao escolher um símbolo revela um elemento de identificação com algo que perpassa seu universo cultural. Neste caso, os personagens de desenhos animados ou filmes comerciais geralmente estão inseridos na vida da criança desde os primeiros anos de vida, evidenciando-se em roupas, na escolha da programação televisiva, alimentos, cores e etc.

Quando questionamos se as docentes consideram que as crianças de suas turmas passam muito tempo assistindo TV, respondem que sim e que identificam isso por meio das brincadeiras. Esta resposta se confirmou em nossas observações. Durante as brincadeiras dentro da sala de aula, uma menina me trouxe uma boneca alegando ser sua filha e pediu que cuidasse dela para que outras meninas não a pegassem. Então, entrando na brincadeira e buscando interagir com a criança, perguntou-se qual era o nome da sua “filha”, e ela disse “Barbie”. Logo vieram outras meninas com outras bonecas e também falaram os nomes que tinham dado para elas: “Rapunzel e Chiquititas”. Essa criança que falou Chiquititas logo se corrigiu e disse que o nome da sua boneca era “Ana”, que é uma das personagens principais da novela infantil.

Questionamos, também, a equipe docente se, na escolha de brincadeiras e de brinquedos, se elas percebiam a influência de personagens midiáticos. Percebemos por meio da fala das docentes que a escolha de brinquedos e brincadeiras é diretamente afetada pelo que as crianças assistem e também pela admiração que têm em relação aos personagens midiáticos. Desta maneira, a mediação dos docentes durante a brincadeira é importante para apresentar outras brincadeiras, que tirem o foco daquilo que chega para as crianças através da mídia.

¹ A proposta pedagógica prevê que cada criança escolha um símbolo que a represente como mobilizador de projetos pedagógicos.

A Professora 1 comentou que os brinquedos fornecidos no âmbito escolar, normalmente, não remetem a personagens midiáticos. De fato, é essencial que as crianças tenham acesso a outros brinquedos e interajam com eles, e que, pelo menos na escola, minimize a persuasão da mídia nas escolhas das crianças. No entanto, as crianças, em seus momentos de fantasia, acabam por significá-los à luz de suas experiências com os personagens midiáticos.

Os hábitos de consumo das famílias podem se evidenciar de diferentes maneiras, seja pelos brinquedos que as crianças têm acesso, aos passeios e locais em que as crianças contam que frequentam, as roupas e demais materiais que as crianças exibem entre outros. Todos esses elementos se revelam no âmbito escolar, que por sua vez, podem evidenciar as desigualdades sociais presentes naquela comunidade. Assim, buscamos compreender como as equipes gestora e de docentes percebem os hábitos de consumo das famílias das crianças atendidas na escola.

De acordo com Nunes (2010, p. 96), muitas vezes as crianças “é que influenciam na escolha de produtos e marcas que serão consumidas pela família”, e desta forma, o desejo de consumo da criança interfere no consumo de suas famílias. Isso fica evidente na fala das profissionais que destacam a compra de brinquedos, roupas, festas de aniversário, passeios e comidas. Elas revelam que constantemente a decisão de compra não é dos pais ou responsáveis, mas sim das próprias crianças.

A percepção das gestoras é que a comunidade é consumista, e, segundo a diretora, muitas vezes revela-se de forma exagerada. A pedagoga afirma que a comunidade, de forma geral, tem “condições boas de vida”. Porém, essa generalização exclui aqueles que não apresentam os padrões de consumo veiculados na mídia, omitindo a situação de desigualdade social e separando-os, em sua fala, daqueles que apresentam condições de consumir mais que os demais.

3 CONCLUSÃO

O estudo apresenta a compreensão que as profissionais da educação infantil têm a respeito do consumo infantil e como ela se revela em suas práticas. Apesar de posturas diferentes em sala de aula e de terem um discurso distinto, o que as aproxima é a ausência de uma problematização a respeito da relação entre a criança e o consumo, o que definimos no trabalho como omissão. Ainda que percebam algum tipo de conflito gerado pelo consumo e, às vezes, tentem apaziguar as crianças, não realizam um trabalho crítico e reflexivo junto às crianças e suas famílias.

A formação aponta a sensibilização das gestoras em relação a importância de se trabalhar a cultura do consumo com a comunidade escolar, bem como de ofertar uma formação continuada que ofereça subsídios para que a equipe docente se interesse pela temática, reflita sobre seus impactos e sejam capazes de sensibilizar e trabalhar com as crianças.

Um professor sensibilizado sobre a cultura do consumo e os impactos que têm sobre suas crianças, está mais capacitado para trabalhar com elas e suas famílias no sentido de romper com uma cultura imposta e possibilitar que esses sujeitos sejam capazes de fazer escolhas conscientes no que se refere àquilo que realmente é necessário para viver.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza D. A de. **Etnografia da prática escolar**. 14. ed. Campinas: Papirus, 1995.

ARIÈS, Philippe. **História Social da criança e da família**. Tradução Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

MOURA, Tiago Bastos de; VIANA, Flávio Torrecilas; LOYOLA, Viviane Dias. Uma análise de concepções sobre a criança e a inserção da infância no consumismo. **Psicologia: ciência e profissão**, Brasília, DF, v. 33, n. 2, p. 474-489, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932013000200016&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 06 set. 2016.

MÜLLER, Fernanda; REDIN, Marita Martins. Sobre as crianças, a infância e as práticas escolares. In: REDIN, Euclides (Org.). et al. **Infâncias: cidades e escolas amigas das crianças**. 1 ed. Porto alegre: Mediação, 2007.

NUNES, Luciana Borre. “Eu já sei o que vou comprar!”: desejos de consumo. In: NUNES, Luciana Borre. **As imagens que invadem as salas de aula: reflexões sobre cultura visual**. 1. ed. Aparecida: Ideias e Letras, 2010.

SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria C. S. de (Org.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

O QUE É UMA ESCOLA JUSTA? CONTRIBUIÇÕES DE FRANÇOIS DUBET PARA UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE EDUCAÇÃO E INJUSTIÇAS

NASCIMENTO, Tainah Motta
Universidade do Vale do Rio do Sinos (Unisinos)
tainahmottanascimento@gmail.com
DIAS DA SILVA, Rodrigo Manoel
Universidade do Vale do Rio do Sinos (Unisinos)
rodrigoddsilva@hotmail.com
Financiamento: Capes

Resumo: A comunicação objetiva revisitar a obra “O que é uma escola justa”, de François Dubet, e sistematizar seus elementos analíticos para a construção de uma investigação sobre as relações entre educação e injustiças. Interpreta-se o espaço escolar como um território de lutas e identifica-se os limites da igualdade de oportunidades e de seus princípios meritocráticos. Consta-se que a obra oportuniza uma leitura acerca dos sentimentos de injustiça presentes nas relações socioculturais e educativas.

Palavras-chave: Educação. Cidadania. Desigualdades. Justiça Social.

1 INTRODUÇÃO

A presente comunicação pretende revisitar a obra “O que é uma escola justa? A escola das oportunidades”, de François Dubet (2008), e sistematizar seus elementos analíticos para a construção de uma investigação sobre as relações entre educação e injustiças. Interpreta-se o espaço escolar enquanto território de lutas, onde os grupos que obtêm êxito na corrida meritocrática não estão dispostos a modificar as normas que possibilitaram alcançar suas posições de prestígio.

Nesse exercício, a referida obra será utilizada como referência principal, uma vez que entendemos que os estudos desenvolvidos pelo sociólogo francês contribuem para pensarmos sobre as narrativas de sujeitos invisibilizados no espaço educacional, problematizando cotidianos escolares historicamente marcados por produções monoidentitárias (SILVA, 2015), concernente ao gênero, à etnia ou à sexualidade, e silenciando diversas experiências sociais. Pela obra revisitada, faz-se possível repensarmos os dilemas éticos evidentes nas relações de conhecimento, as dimensões políticas das experiências escolares e os sentimentos de injustiça presentes nas relações sociais e culturais.

Ao refletirmos sobre os inúmeros significados que o termo justiça carrega, principalmente relacionado ao espaço escolar, um dos pontos de partida propagados por discursos que permeiam o campo educacional na contemporaneidade é a igualdade de oportunidades, alusiva ao acesso igualitário à educação. Entretanto, a busca dessa igualdade de oportunidades não nos exime da responsabilidade de pensar sobre os benefícios individuais dos bens que compõem essa igualdade e sobre as significações e implicações coletivas que carregam os diplomas e títulos acadêmicos e seus impactos sociais.

Pensar em uma escola justa implica, para além de reconhecer o viés meritocrático da igualdade das oportunidades, refletir a respeito das demandas por reconhecimento e o lugar que elas ocupam nesse cenário. O caráter meritocrático da igualdade das oportunidades se configura em um modo racional, ilimitado e efetivo de distribuição dos indivíduos nas esferas sociais onde suas habilidades terão mais utilidade à sociedade, legitimando desigualdades desde que elas resultem de uma competição justa em si mesma. Os atravessamentos das temáticas que envolvem diversidade, como o gênero, que segundo Carneiro (2001), é atravessado pelo racismo, classe e sexualidade, circundam demandas de muitas coletividades historicamente ausentes dos processos e políticas de escolarização e exigem uma democratização dos processos culturais e das políticas, sobretudo dos delineamentos escolares. É necessário suspeitar da igualdade de oportunidades.

2 MAPEANDO REFERÊNCIAS CONCEITUAIS

Dubet (2008), ao demonstrar os obstáculos sociais que permeiam a igualdade das oportunidades, menciona que a influência contínua das desigualdades sociais sobre as escolares, se manifesta de forma antagônica no caso das meninas. Estas, embora inicialmente ostentem resultados escolares melhores que os dos meninos, permanecem em desvantagem por conta das desigualdades entre os sexos e com isso, encontram-se menos presentes em qualificações de natureza científica, que possuem maior notoriedade e optam ou são conduzidas a optarem por “ocupações femininas”, serviços relegados às mulheres, sempre relacionados ao cuidado e à esfera doméstica.

É curioso que a esfera docente, mesmo composta majoritariamente por mulheres e por isso, não tendo nenhuma justificativa para discriminar as meninas, proceda de forma contrária, legitimando essas discriminações. Para tentar explicar essa contradição, Dubet (2008, p. 29), alega que o espaço escolar “não consegue escapar à pressão das desigualdades sociais.” Desse modo, podemos pensar que mesmo a escola contando com condições de igualdade de oportunidades, não é capaz de efetivá-las em sua amplitude, por estar inserida em uma sociedade desigual, pois “sozinha, a escola não pode criar a igualdade de oportunidades e, sobretudo, que a redução das desigualdades sociais permanece o meio mais seguro de criar a igualdade das oportunidades escolares.” (DUBET, 2008, p. 32).

Por adotar mecanismos de seleção, como as notas, por exemplo, a escola deixa de ser compreendida como reduto de justiça em um mundo injusto, agora não são mais as desigualdades sociais que apartam os alunos, mas sim a escola, que consegue se mostrar mais cruel do que a própria sociedade, onde o aluno não é instruído conforme seus conhecimentos ou desejos, mas sim, em razão de suas “incompetências e da distância que o separa do modelo de excelência, ao qual ele é “obrigado” a aderir em nome da justiça e da universalidade da detecção do mérito.” (DUBET, 2008, p. 42).

A crueldade do mérito, dessa forma, está embasada na orientação pelo fracasso, a escola da igualdade das oportunidades, como toda escola, categoriza, conduz e hierarquiza os alunos em razão dos seus desempenhos, suas performances e com isso, a competição escolar, transforma os alunos fatalmente em desiguais. Contudo, os questionamentos acerca dos diferentes meios de controle das consciências, pouco ou quase nada influenciam o mundo escolar, onde o mérito mostra-se uma crença imutavelmente incontestável precisamente pelo fato de os “professores, frequentemente antigos bons alunos, terem sido os beneficiários; como não acreditar na objetividade do concurso que me fez o que sou?” (DUBET, 2008, p. 45).

A igualdade distributiva das oportunidades, é uma ficção necessária porque impulsiona convicções de justiça e axiomas morais essenciais em uma sociedade que se diz democrática. Ela fundamenta-se na ideia primordial de que “há algo de igual em todos: a capacidade de ser o mestre de sua e de seu destino, de exercer um poder sobre si mesmo.” (DUBET, 2008, p. 49). Assim, a igualdade de oportunidades se mostra tendo a mesma essência que o princípio de liberdade individual, “que dá a cada um o direito e o poder de medir seu valor em relação aos outros.”

O mérito e a igualdade de oportunidades são ficções ainda mais proficuas quando engendram um preceito de justiça, de ordenação desigual dos indivíduos em razão de seus desempenhos, de suas performances e do emprego que eles fazem de sua liberdade. Essa imprescindibilidade ética é seguida de uma “necessidade mais funcional quando a *performance* e o mérito também se tonam modos de regulação social.” (DUBET, 2008, p. 51). Em vista disso,

o fracasso escolar é bem mais do que um simples acidente de percurso, é o fracasso de toda a pessoa, um fracasso social, um fracasso educativo para as famílias e um fracasso subjetivo para os alunos. Já a legitimidade das posições de poder, de prestígio e de remuneração repousa amplamente sobre a crença na justiça dos procedimentos de atribuição dos diplomas e no fato de que a concorrência pelas vagas está aberta a todos. (DUBET, 2008, p. 52).

Não basta, nesse sentido, oportunizar a igualdade da oferta, visto que como dito anteriormente, o espaço escolar muitas vezes se mostra mais cruel do que a sociedade, uma vez que a esfera escolar além de reproduzir as desigualdades sociais, por vezes “cristaliza uma incontestável segregação étnica.” (DUBET, 2008, p. 57 e 58). Para não nos tornarmos reféns dessas e outras constatações derrotistas, o referido sociólogo apresenta algumas informações e mobilidades que apontam para o reforço da igualdade de oferta e a constituição de instrumentos de discriminação positiva, que devem atuar sobre a conjuntura escolar, suas estruturas e território, enfatizando a necessidade de que as políticas de discriminação positiva ultrapassem os indivíduos e atinjam também as instituições fragilizadas.

Juntamente com a igualdade de oportunidades é necessário que a escola obrigatória defina o que deve garantir obrigatoriamente a todos, para que não se detenha apenas em estabelecer condições de oportunizar aos melhores atingirem a excelência, primeiramente é preciso pensar no básico. Diante disso, a escola deve aprender a “educar juntos alunos diferentes.” (DUBET, 2008, p. 91).

A igualdade individual das oportunidades está relacionada com os efeitos sociais das desigualdades escolares, uma vez que cada setor de atividade, como da economia, cultura, educação ou mesmo política, gera desigualdades mais ou menos justas e o fato de que as desigualdades que se originam em uma esfera produzem conseqüentemente desigualdades em outras esferas pode ser concebido como uma injustiça, essencialmente e como uma forma de domínio. É necessário, portanto, objetivar uma cisão dos âmbitos de injustiça.

O arranjo do sistema escolar e das desigualdades que ele forja têm implicações que não podem ser menosprezadas, uma vez que refletem nas desigualdades sociais e mutabilidade dos indivíduos na trajetória de

construção de suas vidas profissionais, ou seja, “o fato de a escola não ser a causa do desemprego não deve impedi-la de se interrogar sobre o papel que exerce na distribuição dos indivíduos no mercado de trabalho.” (DUBET, 2008, p. 97).

3 APONTAMENTOS CONCLUSIVOS

Por estar empenhada, de certa forma, na formação de indivíduos e sujeitos, a educação escolar possui sempre uma esfera ética, desse modo, é imprescindível, que cada aluno seja reconhecido enquanto um sujeito concreto, “que seja tratado como um sujeito singular e igual a todos os outros, independente de suas *performances* e de seus resultados.” (DUBET, 2008, p. 107).

São sugeridos três grandes princípios de justiça, que segundo o autor, juntos devem ser afirmados, além da igualdade de oportunidades. O primeiro deve definir uma norma de proteção e garantir uma cultura comum, com isso as desigualdades escolares, mesmo justas, dentro da ótica meritocrática, irão se amplificar menos às custas dos alunos com desempenho considerado menor. O segundo princípio está relacionado as implicações sociais das desigualdades escolares que podem resultar em desigualdades sociais injustas, “quando as qualificações fecham mais portas do que abrem” (DUBET, 2008, p. 115), e por fim, o terceiro princípio refere-se ao reconhecimento e a formação dos indivíduos independente de suas *performances*, indo na contramão da orientação pelo fracasso.

Sendo o espaço escolar, um campo de lutas assustadoramente brutais, onde os grupos que conseguem obter êxito não estão dispostos a modificar as normas, o pensamento do sociólogo francês contribui de forma significativa para pensar a narrativa de sujeitos silenciados e invisibilizados no espaço educacional, problematizando cotidianos escolares historicamente marcados por produções monoidentitárias, com relação ao gênero, a etnia, a sexualidade, silenciando diversas experiências.

Compreendendo que o gênero é atravessado pelo racismo, classe e sexualidade, consoante destaca Azeredo (1994) e Carneiro (2001), a reflexão deve partir da impossibilidade de dissociar essas categorias de análise, em razão de elas estarem imbricadas e possuírem significados historicamente contingentes. Isso demonstra, conforme Collins (1981), a natureza multiplicativa da intersecção das opressões e nos permite pensar em uma escola justa, contemplando as dimensões éticas do conhecimento e os sentimentos de injustiça presentes nas relações sociais e culturais.

Tendo como ponto de partida a representatividade enquanto reconhecimento, diversidade e diferença, caracterizada por demandas de muitas coletividades historicamente ausentes dos processos e políticas de escolarização, o ponto de partida da investigação, enquanto objeto de pesquisa em elaboração, é pensar na construção de um espaço escolar o melhor possível, “apesar de o mundo ser o que é e sem o aceitarmos tal como é” (DUBET, 2008, p. 119). Em síntese, importa observar que a obra oportuniza uma leitura acerca dos sentimentos de injustiça presentes nas relações socioculturais e educativas, na atualidade.

REFERÊNCIAS

AZEREDO, Sandra. Teorizando sobre gênero e relações raciais. **Estudos Feministas**, v. 2, p. 203-216, 1994.

CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE RACISMO, XENOFOBIA E GÊNERO, 3., Durban, 2001. **Anais...** Durban, 2001. Disponível em: <<http://www.unifem.org.br/sites/700/710/00000690.pdf>>. Acesso em: 07 set. 2017.

COLLINS, Patricia Hill. **Toward a new vision: race, class and gender as categories of analysis and connection**, 1981. Disponível em: <https://www.beloit.edu/oadi/assets/Hill_Collins_Toward_a_New_Vision_in_Womens_Voices_by_Shaw_and_Lee.pdf>. Acesso em: 07 set. 2017.

DUBET, François. **O que é uma escola justa?** A escola das oportunidades. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Rodrigo Manoel Dias da. Educação patrimonial e a dissolução das monoidentidades. **Educar em Revista**, n. 56, p. 207-224, 2015.

POBREZA E CIDADANIA: REFLEXÕES A PARTIR DO PROCESSO EDUCACIONAL

SOUZA, Daniéla

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

daniela.souza@unoesc.edu.br

SILVA, Lucas Morais

Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)

lucas-195@hotmail.com

Resumo: Este artigo é fruto de um recorte parcial realizado sobre o desenvolvimento de um trabalho de conclusão de curso de Especialização em Educação Pobreza e Desigualdade Social (2016) pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) que busca analisar quais relações são possíveis de estabelecer entre Pobreza e Cidadania no processo de formação educacional, bem como, suas implicações no atendimento de crianças menos favorecidas economicamente.

Palavras-chave: Educação. Pobreza. Cidadania.

1 INTRODUÇÃO

Na pós-modernidade onde a Educação, de modo geral, enfrenta desafios e procura diferentes áreas de atuação por meio das grandes transformações pelas quais passam o mundo contemporâneo, é importante ter o conhecimento das realidades sociais que o contexto educacional abrange, tendo em vista que esta condição significa passos relevantes no sentido da garantia de um futuro melhor para todos.

Destaca-se neste trabalho uma reflexão necessária, tendo em vista que enfrentamos inúmeras dificuldades no sistema educacional brasileiro, sobretudo, com alunos que apresentam dificuldades de aprendizagens e pertencentes às classes menos favorecidas. Assim, a proposta deste trabalho é analisar quais relações são possíveis de estabelecer entre Pobreza e Cidadania no processo de ensino considerando o desenvolvimento histórico da educação.

Quando falamos em Educação, falamos em diversidade, seja ela cultural social ou econômica. A diversidade é inata à vivência humana, para tanto, Lima (2006, p. 17) descreve:

A diversidade é norma da espécie humana: seres humanos são diversos em suas experiências culturais, são únicos em suas personalidades e são também diversos na sua forma de perceber o mundo. Seres humanos apresentam ainda, diversidade biológica. Algumas dessas diversidades provocam impedimentos de natureza distinta no processo de desenvolvimento das pessoas.

Esta visão leva às questões presentes no cotidiano escolar, por exemplo, como observamos nossos alunos e que sujeitos serão na sociedade capitalista? Propondo uma reflexão de como realmente a educação e seus mediadores podem contribuir para a formação efetiva desses educandos, que apresentam capacidades e potencialidades que vão além da pobreza e da falta de oportunidades imposta pelo sistema. A Educação torna-se, assim, entre outras coisas uma questão e humanizadora. Neste sentido, Freire (1992, p. 99) aponta que:

O sonho pela humanização, cuja concretização é sempre processo, e sempre devir, passa pela ruptura das amarras reais, concretas, de ordem econômica, política, social, ideológica etc., que nos estão condenando à desumanização. O sonho é assim uma exigência ou uma condição que se vem fazendo permanentemente na história que fazemos e que nos faz e refaz.

A escola sendo um dos principais espaços de formação do cidadão, que atua com realidades diversificadas de classes sociais, deve reconhecer a existência da pobreza e estudar mecanismos/estratégias que contribuam positivamente dentro do processo de ensino nos aspectos pedagógicos e social dos educandos.

Neste sentido, ressalta-se o trabalho a ser aprofundado pelos profissionais da Educação como facilitadores dos processos de formação da cidadania, elaborando estratégias e propostas pedagógicas que beneficiem a efetividade do debate teórico e das reflexões sobre os sujeitos portadores de direitos e de deveres, portanto, possuidores de responsabilidades individuais e coletivas que compõem o ser humano em sua essência.

Espera-se, com este estudo ampliar a visibilidade dos temas Pobreza e Cidadania nos aspectos dos processos educacionais, contribuindo para que os leitores reflitam ou, ao menos, despertem para a relevância do tema no processo de formação educacional.

A metodologia do trabalho se desenvolveu sob a forma de pesquisa bibliográfica, nas considerações finais contemplam pareceres sobre as pesquisas teóricas realizadas, bem como sua importância e viabilidade, sobre os quais são explorados conceitos sociais e educacionais do processo formativo e, posteriormente, descritos à luz das referências bibliográficas.

2 EDUCAÇÃO E CIDADANIA: UMA CONCEPÇÃO EM CONSTRUÇÃO

A respeito das concepções sobre a cidadania podemos refletir em que cenário humano e social estamos vivendo. A pobreza influencia na garantia dos direitos a cidadania. Destaca-se a responsabilidade social da sociedade em geral. Neste sentido, acerca da compreensão da democracia e da cidadania. Rego e Pinzani (2015, p. 2) descrevem:

As diversas formas de as sociedades e de suas instituições entenderem a cidadania e, conseqüentemente, a própria democracia interferem, radicalmente, no estatuto da cidadania como princípio político indispensável à vida democrática. O conjunto dos direitos que compõem o complexo de prerrogativas de um (a) cidadão (ã) e, o que é fundamental, a efetivação concreta desses direitos na vida social são os verdadeiros indicadores do grau de profundidade de uma democracia. Ao fim e ao cabo, a fruição de direitos, o acesso ao bem-estar social e a autonomia de escolhas dos indivíduos querem dizer, em última palavra, que ser autor (a) do próprio destino constitui a verdadeira medida do grau de democratização realizada em uma sociedade.

Observa-se que uma sociedade que não preza pela garantia dos direitos de seus cidadãos em todos os aspectos: cultura, saúde, educação e acesso a oportunidades em sentido amplo, apresenta déficits de democratização social e política. A cidadania pressupõe um princípio igualitário em relação aos direitos civis, políticos e sociais. Conforme Rego e Pinzani (2015, p. 14):

A voz dos cidadãos (ãs), se impedida tanto de se formar como capacidade humana de se colocar e agir no mundo quanto de se constituir em modo de demandar direitos e prerrogativas, produz sua “morte” civil. A sociedade se acostuma a tropeçar em sua tragédia com naturalidade.

Neste sentido, faz-se necessário a superação dos processos de exclusão social. Devem-se abrir caminhos que permitam desmistificar a complexidade do sistema econômico em que vivemos, de forma a nos permitir a liberdade e garantia de participação nas ações da vida social. Vale ressaltar que a cidadania nos direciona a um padrão de vida mais adequado aos direitos civis, políticos e sociais.

Para objetivar mudanças, precisamos de uma formação escolar de pessoas mais fraternas, solidárias e libertadoras, com capacidades de transformação social, onde as diferenças sejam respeitadas, o preconceito seja eliminado e que haja o real reconhecimento dos diferentes e semelhantes.

De acordo com as autoras Mello e Sopelsa (2015, p. 27), “a Educação que se efetiva na escola é uma ação intencional, explícita, produto e processo da civilização que tem como intenção final preparar o aluno para viver em sociedade.” Dentro do processo educacional a escola é um espaço marcante na vida das pessoas. É importante que na escola haja um projeto de plano pedagógico que considere todas as classes sociais e que proponha meios de acesso e qualificação do ensino.

Neste sentido, é observado os objetivos da escola que se inserem na concepção de cidadania e considera a existência humana:

O homem só é efetivamente cidadão se pode efetivamente usufruir os bens materiais necessários para a sustentação de sua existência física, dos bens simbólicos necessários para a sustentação de sua existência subjetiva e dos bens políticos necessários para a sua sustentação política. (SEVERINO, 1994, p. 98-101).

Acreditar positivamente na perspectiva de mudança e na garantia de uma vida digna das classes pobres que estabelecem relações civis, políticas e sociais com toda a sociedade, é inicialmente crer que há possibilidades além do mundo capitalista, é agir seguindo os princípios humanos. Rego e Pinzani ressaltam que (2015, p. 32):

[...] no Brasil de hoje, da política de formação de demandantes de direitos civis, políticos e, sobretudo, sociais. Importa, pois, destacar que só há sentido em falar de políticas públicas de cidadania, se no coração delas estiver gravado profundamente o que se objetiva garantir a essas pessoas: a institucionalização de sua presença cívica.

As pessoas das famílias mais empobrecidas, frequentemente, são submetidas a situações de privação de oportunidades e os exemplos são os mais variados, dentre eles, o trabalho precoce imposto às famílias por uma questão

de sobrevivência, ocasionando, a falta de acesso à educação e à saúde, ou o acesso de maneira precária, especialmente pelo descaso do poder público com a escola e saúde pública.

[...] a pobreza deve ser vista como privação de capacidades básicas em vez de meramente como baixo nível de renda, que é o critério tradicional de indefinição de pobreza. A perspectiva da pobreza como privação de capacidades não envolve nenhuma negação da ideia sensata de que a baixa renda é claramente uma das causas principais da pobreza, pois a falta de renda pode ser razão primordial da privação da capacidade de uma pessoa. (SEN, 1999, p. 109).

Assim, tem-se a árdua e responsável tarefa de uma análise social e curricular que considere as classes empobrecidas, que tente tratar da pobreza e de sua produção histórica no currículo, possibilitando uma articulação entre os temas Educação, Pobreza e Cidadania na teoria e na prática educacional, contemplando seus mais diversos aspectos, de modo a fomentar a qualidade na Educação Básica.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve o propósito de relacionar e estudar brevemente os fenômenos da Pobreza e Cidadania dentro da esfera da Educação Básica, e suas implicações relativas diante do processo educacional. A condição de pobreza é um dos fatores significantes no processo de formação dos sujeitos e que muitas vezes não garante às elas o direito à cidadania plena, à qualidade do ensino básico e ao acesso de novas oportunidades que a formação acadêmica pode promover.

Desse modo, discorrer sobre a pobreza e a suas facetas que levam em consideração questões sócio econômicas, de gênero, etnia, composição e estrutura da família, variação de renda, entre outros, nos remete também a ponderar a questão do não acesso às diferentes formas de vida, de culturas e de exercício da cidadania.

Desta forma, devemos repensar em questões que superem as diferenças sociais e que colaborem na melhoria da qualidade de ensino. Assim, é necessário entender que a escola pública, a qual atende principalmente alunos desvalidos economicamente é o principal espaço de acesso a novas oportunidades. Portanto, sugerimos propagar novos olhares sobre os diversos saberes situado no âmbito escolar, afim de se recuperar o real sentido do direito a educação de qualidade na prerrogativa de uma instrução que possibilite o exercício da cidadania plena iniciado essencialmente no ambiente escolar.

Em suma viver em um corpo social onde as desigualdades são veladas em formas de equidade e meritocracia nos proporciona um abismo econômico entre a burguesia e o proletariado produzindo ciclos de pobreza; nos enquanto pesquisadores podemos lutar diariamente para que essa defasagem diminua através de diálogos e demonstrações para a sociedade de que não vivemos em igualdade, possibilitando o desenvolvimento de uma consciência crítica no corpo social que poderá trazer profundas reflexões gerando questionamentos e possíveis cogitações para a melhor distribuição de renda alavancando dessa maneira o sistema educacional.

REFERÊNCIAS

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir: Relatório para a comissão internacional sobre educação para o século XXI**. 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003.

MELLO, Regina Oneda. **Alfabetização e produção textual: implicações da consciência fonológica**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2013.

MELLO, Regina Oneda; SOPELSA, Ortenila. **Alfabetização e produção textual: implicações da consciência fonológica**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2015. 170 p.

REGO Walquiria Leão; PINZANI, Alessandro. **Educação, Pobreza e Cidadania**. Florianópolis: UFSC, 2015. Disponível em: <<http://catalogo.egpbf.mec.gov.br/modulos/mod-1/capitulo1.html>>. Acesso em: 20 ago. 2016.

SEN, Amartya K. Desenvolvimento como Liberdade. São Paulo: Companhia das Letras, 1999. In: CRESPO, Antônio Pedro Albernaz; GUROVITZ, Elaine. A pobreza como um fenômeno multidimensional. **RAE - Eletrônica**, v. 1, n. 2, jul./dez. 2002. Disponível em: <<http://www.rae.com.br/eletronica/index.cfm?FuseAction=Artigo&ID=1178&Secao=PÚBLICA&Volume=1&Numero=2&Ano=2002>>. Acesso em: 20 ago. 2016.

SEN, Amartya K. **Desenvolvimento como Liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000. 410 p.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Educação, Cidadania e Democracia**: filosofia da Educação. São Paulo: FTD, 1994. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/3454041/educacao_cidadania_democracia>. Acesso em: 20 jul. 2016.

TEORIA CRÍTICA, EDUCAÇÃO E DEMOCRACIA

VOLOSKI, Gilson Luís
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)
gilson.voloski@uffrs.edu.br

SANTOS, Almir Paulo dos
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)
almir.santos@uffrs.edu.br

GARCIA, Ronaldo Aurélio Gimenes
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)
ronaldo.garcia@uffrs.edu.br

Resumo: O texto apresenta a experiência formativa do *Grupo de estudos Teoria Crítica, Educação e Democracia*, que buscou revisar biografias e obras da educação brasileira, tendo como viés a relação entre o desenvolvimento da democracia e da escola pública. Entre os resultados, destaca-se de que a história do século XX foi marcada por períodos alternados de avanços e recuos da democracia. Os períodos de avanços são de aposta na escola pública, pois a formação de pessoas autônomas é a condição da democracia. Atualmente, nota-se um período de recuo.

Palavras-chave: Educadores brasileiros. Democracia. Escola pública.

1 INTRODUÇÃO

O propósito deste texto é apresentar algumas considerações sobre a experiência formativa do *Grupo de Estudos Teoria Crítica, Educação e Democracia – TCED*, realizada na Universidade Federal da Fronteira Sul, *Campus Realeza - PR*, no ano de 2017. Com base em uma abordagem metodológica qualitativa, buscou-se uma revisão crítica de biografias e obras de educadores brasileiros, da década de 1930 a 1980, tendo como viés de análise a relação entre a formação do pensamento pedagógico brasileiro e a democratização da escola pública, considerando os contextos de avanços e recuos da democracia brasileira.

2 TCED E A RELAÇÃO ENTRE DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO ESCOLAR

Em novembro de 2016, no período da ocupação estudantil do *Campus Realeza* da UFFS, ocorreu o primeiro encontro do TCED, como atividade pedagógica informal, para estudar e debater sobre o tema democracia a partir de um texto. Um pequeno grupo de docentes, de servidores técnicos administrativos e de estudantes dos cursos de licenciaturas se reuniu para ler o primeiro capítulo da obra *Educação e Emancipação*, de Theodor Adorno (2006), na qual o autor critica o processo apressado de democratização da Alemanha pós-nazista, sem dar a devida importância a reelaboração da cultura que sustentou o totalitarismo, o que preservaria elementos fascistas no interior da democracia, tendo em vista que “o ressentimento contra a reeducação é bem visível.” (ADORNO, 2006, p. 35). Mais adiante, o autor argumenta que o “único poder efetivo contra o princípio de *Auschwitz* seria a autonomia [...]: o poder para a reflexão, a autodeterminação, a não-participação.” (ADORNO, 2006, p. 125). O fato que *Auschwitz* só foi possível porque contou com a participação de significativo número de pessoas que executaram “cegamente” ordens. Pensar o oposto do totalitarismo, a efetiva condição da democracia, implicaria numa educação que formasse cidadãos com a capacidade de refletir criticamente, de resistirem firmes nas suas decisões e de dizer não às determinações absurdas que são impostas do alto. Nesse sentido, “uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado.” (ADORNO, 2006, p.141). A partir dos argumentos do autor, é possível identificar uma estreita relação entre a educação para a autonomia e a efetivação da democracia. Então, surgiu a ideia de constituir um grupo de estudos, com encontros regulares, tendo em vista aprofundar leituras e debates sobre obras de educadores brasileiros e suas relações com os desafios da democracia.

Em 2017, a partir da institucionalização do grupo de estudos Teoria Crítica, Educação e Democracia – TCED foram realizados quinze encontros de quatro horas, nos quais se priorizou o estudo de biografias e obras (ou capítulos) de educadores brasileiros, como Anísio Teixeira, Paulo Freire, José Carlos Libâneo, Dermeval Saviani e Florestan Fernandes.

A sistemática consistia na leitura prévia dos textos, com a finalidade de destacar ou sublinhar as partes mais relevantes, com atenção especial às condições de trabalho dos professores e às políticas de acesso à escola pública, tendo

em vista otimizar o tempo dos encontros, tais destaques eram a base para os dialógicos no coletivo do TCDE. Em diferentes momentos, identificou-se que o desenvolvimento da democracia e da escola pública brasileira não foi um percurso linear, mas um processo de oscilação entre períodos de expansões e recuos. E cabe neste espaço destacar alguns aspectos desta oscilação.

No estudo da biografia de Anísio Teixeira, autor proveniente de família tradicional da Bahia e de formação religiosa conservadora, mas que viria a ser um dos principais defensores da democracia e da escola pública, destacou-se a imagem da escola pública, no período em que ele trabalhou como Inspetor Geral de Ensino em Salvador, no início do século XX:

As poucas escolas em funcionamento estavam concentradas em Salvador, localizadas em antigas residências, muitas em ruínas. Era generalizado o costume de o professor custear, com seus próprios recursos, o aluguel da sala ou do prédio em que instalava as “cadeiras”. O governo não oferecia mobiliário escolar, nem o professor a adquiria. Cabia ao aluno fornecer cadeiras e mesas improvisadas com barricas, caixotes, pequenos bancos de tábua, tripeças estreitas e mal equilibradas, cadeiras encouradas ou tecidas a junco. Anísio chegou a presenciar que era comum os estudantes escreverem no chão, estirados de braços sobre papéis de jornal ou, então, fazerem seus exercícios de joelhos, ao redor de bancos ou à volta das cadeiras. (NUNES, 2010, p. 17).

No início da década de 1930, a sociedade brasileira experimenta sinais de avanços da democracia, entre outros aspectos, conquistou-se o direito do voto secreto e o sufrágio universal. As expectativas eram de mudanças nas diversas áreas, entre elas, também a Educação. Em novembro de 1930, criou-se o Ministério de Educação e Saúde e iniciaram-se debates sobre a necessidade da criação de política educacional em âmbito nacional. Em 1932, surge o **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**, resultado de debates de educadores e simpatizantes sobre a urgência de melhorias da escola pública brasileira. Nas palavras introdutórias de Fernando de Azevedo, assegura: “A campanha pela educação nacional é a grande obra, e a de maior alcance, realizada por homens dessa geração.” (AZEVEDO et al., 2010, p. 22-23). O documento apresenta um diagnóstico da real situação da escola pública, como se observa abaixo:

No entanto, se depois de 43 anos de regime republicano, se der um balanço ao estado atual da educação pública, no Brasil, se verificará que, [...] não lograram ainda criar um sistema de organização escolar, à altura das necessidades modernas e das necessidades do país. Tudo fragmentado e desarticulado. A situação atual, criada pela sucessão periódica de reformas parciais e frequentemente arbitrárias, lançadas sem solidez econômica e sem uma visão global do problema, em todos seus aspectos, nos deixa antes a impressão desoladora de construções isoladas, algumas já em ruína, outras abandonadas em seus alicerces. (AZEVEDO et al., 2010, p. 33).

Contudo, a esperança da criação de um sistema nacional de educação é interrompida com a instauração do Estado Novo e pela imposição da Constituição de 1937, período de recuo da democracia. A partir do fim da Segunda Guerra Mundial, em 1945, o Brasil vive uma nova experiência de retomada da democracia. Período que ocorrem várias campanhas educacionais, entre elas está o **Manifesto dos Educadores de 1959** e a aprovação, depois de muitos embates entre defensores das escolas religiosas e públicas, da primeira Lei de Diretrizes e Bases no começo da década de 1960.

Segundo Florestan, o lado construtivo deste clima propício à “mudança cultural provocada” foi o fato de ele ter sido imaginado, pelos educadores brasileiros, como um expediente para modificar a orientação de manutenção e extensão das oportunidades educacionais como mecanismo de privilégio às camadas mais bem-sucedidas na competição econômica, social e política. (OLIVEIRA, 2010, p. 38).

Entre 1964 e 1984, ocorre outra experiência de recuo da democracia marcada por governo empresarial-militar. O modelo político e econômico implantado desencadeou um rápido crescimento da economia. Nesse contexto, a “educação desempenhava importante papel na preparação adequada de recursos humanos necessários à incrementação do crescimento econômico e tecnológico da sociedade de acordo com a concepção economicista de educação.” (VEIGA, 1990, p. 35). Denominada por Saviani de tecnicismo, a abordagem pedagógica oficial enfatizava a dimensão técnica de ensinar, pois o “pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional.” (SAVIANI, 1990, p. 12). Por outro lado, deslegitimava a importância formativa das áreas das humanas, como a Filosofia e a Sociologia, bem como qualquer reflexão sobre fins sociais amplos da educação, pressupostos de uma formação para a democracia.

A passagem do tecnicismo para uma perspectiva crítica da educação culmina na década de 1980, juntamente ao processo de redemocratização da sociedade brasileira. Neste período, a aposta na educação escolar pública como pressuposto à consolidação da democracia está expressa nos livros, como é possível observar em seus títulos, como

Pedagogia do oprimido, de Paulo Freire; **Escola e democracia**, de Dermeval Saviani, e **Democratização da escola pública**, de José Carlos Libâneo, entre outras.

Conforme Saviani, em sua última obra, **História das ideias pedagógicas no Brasil**, a teoria pedagógica de resistência crítica ou contra-hegemônica, da década de 1980, contribuiu para conscientizar e mobilizar as organizações sociais conforme a finalidade da redemocratização do Brasil, “mas esses ensaios não tiveram força suficiente para se impor à estrutura de dominação que caracterizava a sociedade brasileira.” (SAVIANI, 2011, p. 448).

Considerando o processo histórico brasileiro do século XX, de oscilação entre períodos de avanços e recuos da democracia, bem como a sua relação com a escola pública, o grupo de estudos TCED se indagou diversas vezes: atualmente, a sociedade brasileira não está passando por mais um período de recuo da democracia? A atual reforma do ensino médio, por meio de uma medida provisória, sem debates com a comunidade científica e instituições da área, não seria uma manifestação de retrocesso? O congelamento do orçamento da educação por vinte anos não é um recuo? As manifestações de ruas reivindicando a intervenção militar não seria a demonstração social do fracasso da Pedagogia da Autonomia?

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A temática de estudos se mostrou pertinente, relevante e atual na medida em que contou com a participação de professores, discentes e servidores administrativos vinculados aos cursos de licenciaturas; o grupo conseguiu dialogar com a história da educação brasileira e com a problemática da sociedade brasileira do tempo presente.

Entre os resultados dos diálogos reflexivos, destaca-se o fato de que a história da educação brasileira do século XX foi marcada por períodos alternados de avanços e recuos da democracia. Os períodos de avanços têm como característica uma aposta na democratização de escola pública, tendo em vista que a formação de pessoas autônomas é o pressuposto básico para a democracia. E concluiu-se que, atualmente, vivem-se indícios de um processo de recuo, entre eles, o congelamento do orçamento da educação e a reforma do ensino médio por medida provisória.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

AZEVEDO, Fernando et al. **Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)**. Recife: Massangana, 2010. (Coleção Educadores – MEC).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**. A pedagogia crítico-social dos conteúdos. 26. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

NUNES, Clarice. **Anísio Teixeira**. Recife: Massangana, 2010. (Coleção Educadores – MEC).

OLIVEIRA, Marcos Marques de. **Florestan Fernandes**. Recife: Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teoria da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 22. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

**EIXO TEMÁTICO
ESTADO E POLÍTICAS
EDUCACIONAIS**

A (DES) REGULAMENTAÇÃO DO CARGO DE SEGUNDO PROFESSOR DE TURMA: UM PROCESSO CONTROVERSO

WATASHI, Marília D. T.
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
marilia.tessarini@gmail.com
GARCIA, Rosalba M. C.
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
rosalba.garcia@ufsc.br
Financiamento: Capes

Resumo: Por meio deste trabalho temos o objetivo de apresentar e analisar criticamente a (des) regulamentação do cargo de Segundo Professor de Turma (SPT) na rede estadual de ensino de Santa Catarina, apoiadas no procedimento metodológico de análise documental. Consideramos o SPT um “instrumento” importante das políticas de inclusão escolar no Estado de Santa Catarina. Mediante a apreensão das contradições que permeiam a relação capital, trabalho e Estado identificamos controvérsias políticas no processo de (des) regulamentação do cargo.

Palavras-chave: Educação Especial. Segundo Professor de Turma. Políticas Educacionais. Estado.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho compõe pesquisa de mestrado em andamento sobre o cargo de Segundo Professor de Turma (SPT) na rede estadual de ensino de Santa Catarina. Estudos anteriores focalizaram o trabalho docente deste professor (FICAGNA, 2017; KLEBER, 2015; MACHADO, 2017; FERRARI; MENEGHETTI, 2015), a formação inicial e continuada (ARAÚJO, 2015) e as políticas públicas que orientam sua atuação (LAURINDO, 2016; PEREIRA, 2013).

Nosso interesse nesse estudo é abordar o processo controverso que envolve a (des) regulamentação do cargo em questão, a qual está relacionada à aprovação da Lei 17.143/17. A referida lei, marco na regulamentação do trabalho do SPT, não foi efetivada, sendo suspensa após sua publicação. Nosso objetivo é apresentar uma análise crítica do controverso processo em tela por meio da exposição de dados elementares sobre o cargo e reflexões com base na relação Estado, capital e trabalho. A análise de documentos de políticas públicas educacionais foi utilizada como procedimento metodológico deste estudo (SHIROMA et al, 2005; PAULO NETTO, 2003). Mediante o suporte da perspectiva crítica do materialismo dialético, tomamos a categoria contradição como ferramenta fundamental para a análise da realidade social.

2 O SEGUNDO PROFESSOR DE TURMA (SPT)

O SPT é uma figura docente presente na rede estadual de ensino de Santa Catarina instituído no âmbito da política de educação especial (EE) pelo governo¹ estadual em 2006 mediante o registro em dois documentos: o Programa Pedagógico² (PP) e a Resolução N° 112/2006.³ Tal iniciativa foi tomada em consonância com a Resolução CNE/CEB N° 2/2001, que estabeleceu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.⁴

O SPT é uma especificidade da EE em Santa Catarina e, de acordo com Kleber (2015, p. 196), “o início da implementação do trabalho do segundo professor de turma nas escolas da rede pública estadual de ensino de Santa Catarina se deu no ano subsequente à publicação da Resolução CEE n° 112/2006 [...]”, ou seja, em 2007 registra-se o trabalho do SPT no “atendimento em classe”. Sua atuação, “em função de seu conhecimento específico”, nas séries iniciais do ensino fundamental, refere-se a “[...] correger a classe com o professor titular, contribuir [...] com a proposição de procedimentos diferenciados para qualificar a prática pedagógica” e “Nas séries finais do ensino fundamental [...] apoiar [...] o professor regente no desenvolvimento das atividades pedagógicas.” (SANTA CATARINA, 2009, p. 16).

Do ponto de vista de sua formação deverá ser “[...] preferencialmente habilitado em educação especial [...]” (SANTA CATARINA, 2009, p. 16), mas apesar dessa orientação oficial, Araújo (2015, p. 9) aponta que a formação inicial do SPT tem ocorrido em cursos de licenciatura em pedagogia, sem aprofundamento dos conteúdos da área da EE e acrescenta que a formação continuada não discute a apropriação de conhecimento dos alunos, possuindo caráter de implementação da política de inclusão escolar como forma de legitimá-la.

¹ Adotaremos “governo” como bloco no poder dentro do Estado.

² Documento disponível no site da Fundação Catarinense de Educação Especial.

³ A Resolução n° 112/2006 foi substituída posteriormente pela Resolução n. 100 em 13 de dezembro de 2016.

⁴ Documento disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>.

A Resolução CEE/SC N° 100/2016 define que este professor será disponibilizado “nas turmas com matrícula e frequência de alunos com diagnóstico de deficiência intelectual, transtorno do espectro autista e ou deficiência múltipla que apresentem comprometimento significativo nas interações sociais e na funcionalidade acadêmica”. Também prevê sua disponibilização “nos casos de deficiência física que apresentem sérios comprometimentos motores e dependência em atividades de vida prática.” (SANTA CATARINA, 2016, p. 4).

A Resolução n° 100/2016 e o PP orientam sobre a EE em Santa Catarina, porém não regulamentam o trabalho do SPT no que tange a vagas para concurso público, de forma que a extensa maioria dos professores em exercício é contratada em caráter temporário (KLEBER, 2015; ARAÚJO, 2015). No entanto, a Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina (ALESC) aprovou a Lei 17.143/17 que dispõe sobre a presença do SPT nas escolas de educação básica que integram o sistema estadual de educação de Santa Catarina. Esta lei teve origem no projeto de lei (PL) n° 207.3 de 12 de Junho de 2013, de autoria da deputada estadual Luciane Carminatti⁵ (PT- SC), tramitou durante quatro anos nas diferentes comissões da ALESC, recebendo pareceres favoráveis e aprovada por unanimidade no plenário do legislativo. O governador do estado atuou com veto que foi recusado pelo plenário da ALESC,⁶ o que gerou por parte do executivo estadual um pedido de Ação direta de inconstitucionalidade (ADIN) junto ao Supremo Tribunal Federal (STF), o qual concedeu liminar suspendendo os efeitos da lei até o momento.

3 O PROCESSO DE (DES) REGULAMENTAÇÃO DO SPT

Para analisar políticas públicas para a educação consideramos fundamental refletir acerca da relação entre Estado, capital e trabalho. O processo de (des) regulamentação do cargo do SPT constitui-se de controvérsias manifestas no âmbito do Estado estrito, entendido aqui como “a esfera estatal” (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011, p. 44) e suas relações de poder.

Tais políticas realizam-se em relações sociais de produção que moldaram o Estado capitalista para atender os interesses da classe dominante, fazendo parecer que opera por um princípio de universalidade (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011, p. 35-36). Gramsci ampliou o conceito de Estado, definindo-o como “Estado Integral”, como superestrutura composta por “sociedade civil”, esfera da disputa da hegemonia e do consenso, e “sociedade política” (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011). Mendonça (2014, p. 38), ressalta que em “cada aparelho ou órgão do Estado restrito, estão sempre presentes projetos e intelectuais vinculados à (s) agência (s) da sociedade civil.”

No que se refere à educação, para Freitas (2014, p. 1105) trata-se de “[...] adaptar a escola às exigências oriundas do mundo do trabalho e, em especial ao aumento da produtividade de forma a recompor as taxas de acumulação de riqueza.” Esse processo constitui a precarização do trabalho do professor expressa na remuneração, jornada de trabalho, instabilidade, rotatividade e formação docente. Na lógica de mercado, segundo FREITAS (2014), a educação torna-se mais um nicho para o capital, no qual os professores devem se adequar às suas exigências, tornando-se eficazes, criativos e “treináveis”, ou serem “descartados” e substituídos por outros mais eficientes, “[...] são recursos dos quais se deve extrair toda a potencialidade até o esgotamento” (SHIROMA et al., 2017, p. 42) e/ou “instrumentos” para a implementação das reformas educacionais (ARAÚJO, 2015; SHIROMA et al., 2017).

A (des) regulamentação do cargo do SPT constitui o conjunto das relações acima mencionadas, permeada por aspectos e sujeitos específicos: 1) Luciane Carminatti, deputada estadual autora do projeto que deu origem à lei e o conjunto de deputados que compõem a ALESC que o aprovaram por unanimidade; 2) Eduardo Deschamps (PSD-SC), então secretário de educação do estado, contrário à lei porque sua implementação incorreria em aumento da *despesa* estadual; 3) os SPT que figuram como “objeto”, não se manifestando coletivamente, embora o Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Santa Catarina tenha interpelado o governador do estado por não ter encaminhado projeto de Lei com a pauta em questão; 4) a Secretaria de Estado da Educação (SED) e a Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE) que apresentaram revisões ao texto do projeto de lei, por solicitação da ALESC; 5) o governador do estado que vetou a lei aprovada na ALESC.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aprovação “por unanimidade” na ALESC pode ser compreendida como coesão legislativa em torno da pauta ou aglutinação de interesses políticos, uma vez que a bancada do governo foi favorável a uma lei que ampliaria a *despesa*

⁵ Formada em Pedagogia, presidente da Comissão de Educação, Cultura e Desporto da ALESC-SC.

⁶ Raimundo Colombo (PSD/SC) – mandato: 2011- 2018

do governo. O governador do estado vetou a lei alegando *vício de origem*, com respaldo da procuradoria geral do estado e do STF, demonstrando que as estruturas do Estado estrito podem ser utilizadas em sentido contrário às necessidades educacionais presentes nas redes de ensino. Legislativo e executivo expressaram relação de oposição revelando uma disputa interna ao Estado estrito, um conflito pelo poder, mas não a luta por outra forma de sociabilidade.

As controvérsias apresentadas estão associadas à “pequena política”, relacionada “às questões parciais e cotidianas que se apresentam no interior de uma estrutura já estabelecida, em decorrência de lutas pela predominância entre as diversas frações de uma mesma classe política.” (GRAMSCI, 2002, p. 21). Consideramos ao analisar o processo de (des) regulamentação do cargo do SPT que não podemos dissociar a relação existente entre capital e Estado que, embora aparentemente opostos, atuam pela manutenção da hegemonia do capital. O processo controverso analisado tornou-se ainda mais complexo na atual conjuntura de reforma trabalhista no Brasil. Políticas públicas elaboradas por entes de diferentes aparelhos do Estado precisam ser analisadas considerando as relações entre eles, bem como o contexto político e econômico no qual estão sendo formuladas.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Bárbara Karolina. **A Formação do Segundo Professor de Turma do Estado de Santa Catarina**. 2015. 248 p. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.
- FERRARI, R. P.; MENEGHETTI, R. G. K. **O segundo professor e os desafios da inclusão de crianças com deficiência em escolas de ensino regular**. Chapecó: Universidade Comunitária da Região de Chapecó, 2015.
- FICAGNA, Rosilei Gugel. **Percepção do segundo professor de turma acerca do seu trabalho e das suas contribuições na inclusão de estudantes com deficiência**. 2017. 185 p. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Chapecó, 2017.
- FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez. 2014.
- GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. v. 3.
- KLEBER, Rita de Cássia. **O trabalho do segundo professor de turma em Santa Catarina: qual o projeto político de formação do aluno da educação especial?** 2015. 364 p. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.
- LAURINDO, Cristiana. **Políticas públicas para acesso e permanência de alunos com deficiência em Santa Catarina: estudo de caso sobre o atendimento de segundo professor em uma escola da rede estadual de educação**. 2016.150 p. Dissertação (Mestrado)–Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2016.
- MACHADO, Ana Paula. **Investigando as significações produzidas por segundos professores sobre seu trabalho no contexto das práticas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. 2017. 161 p. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.
- MENDONÇA, Sônia Regina de. O Estado Ampliado como Ferramenta Metodológica. *Marx e o Marxismo*, Niterói: Universidade Federal Fluminense, v. 2, n. 2, jan./jul. 2014.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008.
- MONTAÑO, Carlos; DURIGUETTO, Maria Lúcia. **Estado, classe e movimento social**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- PAULO NETTO, José. O materialismo histórico como instrumento de análise das políticas sociais. In: NOGUEIRA, Francis Mary; RIZOTTO, Maria Lúcia Frizon (Org.). **Estado e políticas sociais**. Cascavel: Edunioeste, 2003.
- PEREIRA, Karyne Noemy Scheffmacker. Políticas públicas de educação especial: O segundo professor de turma na perspectiva da inclusão – Fragmentos da partitura. 2013. 165 p. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade do Planalto Catarinense, Lages, 2013.
- SANTA CATARINA (Estado). **Programa pedagógico**. Florianópolis: FCEE, 2009.

SANTA CATARINA (Estado). **Resolução CEE/SC n. 100**, de 13 de dezembro de 2016. Estabelece normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina, Florianópolis: Conselho Estadual de Educação, 2016.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. A tragédia docente e suas faces. In: EVANGELISTA, Olinda; SEKI, Allan Kenji (Org.). **Formação de professores no Brasil: leituras a contrapelo**. Araraquara: Junqueira & Marín, 2017.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política; subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005.

A AGENDA DO BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO PARA A EDUCAÇÃO¹

MELGAREJO, Mariano Moura
Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)
marianom@gmail.com
Financiamento: Fumdes/Uniedu

Resumo: Tivemos como objetivo analisar a agenda do Banco Interamericano de Desenvolvimento para a Educação, bem como seus desdobramentos no contrato de empréstimo entre o Banco e a Prefeitura Municipal de Florianópolis para financiar o *Projeto de Expansão e Melhoria da Qualidade da Educação Infantil e do Ensino Fundamental de Florianópolis* (2014). Analisamos a agenda do BID para o Ensino Fundamental e a Educação Infantil articulada às necessidades de apropriação do fundo público pelo capital como forma de resposta à crise do capitalismo.

Palavras-chave: Agenda Educacional. Banco Interamericano de Desenvolvimento. Política Educacional. Prefeitura Municipal de Florianópolis.

1 INTRODUÇÃO

A preocupação central das políticas do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) para a Educação recai sobre as ações que devem ser desenvolvidas para prover aos alunos as habilidades requeridas pelo “mercado”. No resumo da *Matriz de Efectividad en el Desarrollo* (PEREZ-ALFARO et al. [2013], p. 1, grifo nosso) duas passagens merecem destaque:

- a) *Promover la inclusión social y productiva (sector prioritario: educación);*
- b) *Un fortalecimiento del sector educativo en los años iniciales de educación básica (educación infantil y enseñanza fundamental) resultará en que los jóvenes lleguen a la educación media con un mayor capital de conocimiento y habilidades y por tanto mejorando sus posibilidades de conclusión escolar y de empleabilidad.*

No ano de 2014 a Prefeitura Municipal de Florianópolis (PMF) firmou um acordo com o BID para o financiamento do *Projeto de Expansão e Aperfeiçoamento da Educação Infantil e do Ensino Fundamental no Município de Florianópolis* (PEREZ-ALFARO et al. [2013]). Orçado em U\$ 118.430.000, o contrato prevê contrapartida de U\$ 59.570.000 por parte da SME/PMF que se somam aos U\$ 58.860.000 tomados de empréstimo junto ao BID. Definimos como objetivo geral da pesquisa analisar a agenda do BID para a Educação expressa nos documentos que fundamentaram direta e indiretamente o seu empréstimo com a PMF, publicados entre 2013 e 2016. Traçamos como objetivos específicos a realização de um balanço da literatura sobre o papel da educação no projeto de desenvolvimento do BID para o Brasil, além da análise do contrato firmado entre a PMF e o BID, identificando e problematizando os focos e eixos prioritários deste contrato e suas implicações sobre os trabalhadores da RME.

2 O PROJETO DE EDUCAÇÃO DO BID

As recomendações do BID para aumentar a eficiência na educação promovem a transferência do fundo público para o setor privado por meio das parcerias público-privadas, consultorias e outras formas de contratação direta de empresas para atuarem na educação, do apostilamento à gestão das escolas.

Dois projetos recentes do BID financiam as ações do movimento empresarial Todos Pela Educação. Em um destes empréstimos se prevê ações para estruturar a Rede Latinoamericana de Organizações da Sociedade Civil para a Educação, que reúne e articula movimentos empresariais em torno da Educação de diversos países, como o *Mexicanos Primero*, no México; *Empresarios por la Educación*, na Colômbia, mesmo nome utilizado pelos representantes de Peru e Guatemala; *Grupo Faro*, em Equador; *Fundación Empresarial para el Desarrollo Educativo*, em El Salvador; *Unidos por la Educación*, no Panamá; *Educación 2020*, no Chile; *Educar 2050*, na Argentina; *Acción por la Educación*, na República Dominicana; *Fundación para la Educación Ernesto Maduro Andreu*, em Honduras; *Foro Educativo Nicaragüense “Eduquemos”*, em Nicarágua; *Juntos por la Educación*, no Paraguai.

O Chile, país pioneiro na tomada de medidas neoliberais após o golpe de Estado de 11 de setembro de 1973, segue como maior exemplo de políticas educacionais para o BID, sendo citado 71 vezes no *Marco Setorial de Educación*

¹ O presente trabalho é fruto da dissertação de mestrado do mesmo autor (MELGAREJO, 2017).

y *Desarrollo Infantil Temprano* (VEGAS et al., 2016), seja por seus resultados no PISA, pelas políticas de *voucher*, de monitoramento dos professores, pelo pagamento de bônus aos professores de acordo com o desempenho estudantil, pela descentralização do sistema educativo, etc.

A reforma neoliberal do Estado alterou a relação entre público e privado com vistas a facilitar a transferência de recursos do fundo público para os interesses do capital, trazendo novas formas de regulação da propriedade como a noção de *público não-estatal*, abrindo as portas para transferir o controle de serviços fundamentais, como as escolas, universidades, as escolas técnicas, os centros de pesquisa, os hospitais e os museus, para as Organizações Sociais, uma forma de mascarar os interesses privatistas.

2.1 O ACORDO ENTRE A PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS E O BID

Dentre os diversos ataques aos direitos dos servidores municipais expressos no acordo, consolida-se a tendência de se vincular aspectos da progressão na carreira do magistério aos resultados obtidos nas avaliações de larga escala. No Projeto (PEREZ-ALFARO et al., [2013], p. 7), encontramos a seguinte proposta: “[...] *mejora de la evaluación del profesor para agregar otros aspectos vinculados a su desempeño, además de los ya utilizados como capacitación y años de servicio*”, enquanto na análise econômica temos a seguinte redação:

[...] *não há, ainda, uma ação de política educacional que resulte em melhores salários para os profissionais melhor qualificados e que, efetivamente, coloquem em sua prática diária na sala de aula tal qualificação no futuro*. Entretanto, no componente 2, umas das atividades é *exatamente propor um redesenho da carreira docente* com este objetivo, e que poderá servir como parâmetro futuro para a *mensuração dos supostos benefícios diretos a tais profissionais*. (SILVA, [2010], p. 3, grifo nosso).

Apesar de a RME já possuir uma política de progressão na carreira, garantida por lei (FLORIANÓPOLIS, 1988), que leva em conta o tempo de serviço e assiduidade, acesso (mudança de categoria funcional de acordo com o nível de formação) e aperfeiçoamento (participação em cursos de formação continuada), no trecho citado acima afirma-se que estes aspectos não contribuem efetivamente para a melhora da prática pedagógica do professor, o que vai contra a luta da categoria pela manutenção e melhoria de seu plano de carreira.²

Os diretores de unidades educativas da RME são peça chave na implementação de muitas das políticas acordadas entre a PMF e o BID. A proposta de uma nova forma de selecionar os diretores busca obstaculizar a livre eleição por parte da comunidade escolar. Já o serviço de *coaching* coloca em xeque a autonomia da direção eleita.

A estratégia de formação do consenso em torno das políticas propostas pelo BID se dá por meio de uma articulação estreita com entidades que defendem os interesses empresariais. Exemplo disso é a relação com a Fundação Carlos Chagas, entidade fundacional de direito privado, contratada sem licitação pela Prefeitura Municipal de Florianópolis no âmbito do acordo com o BID. O Banco utiliza-se de um estudo desta entidade (CAMPOS, 2010) para justificar as ações de seus projetos com os governos municipais e faz uma leitura muito particular de seus resultados, como demonstrado em Melgarejo (2017). Outros dois projetos do BID, com as prefeituras de Manaus (AM) e Porto Alegre (RS), preveem a contratação da FCC sem licitação (MELGAREJO, 2017).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, as ações propostas pelo Banco, sob o pretexto de combater a pobreza, em essência, visam estreitar, baratear e direcionar a formação docente instituindo o *coaching*; exercer forte controle sobre seu trabalho por meio das reformas curriculares, avaliações em larga escala; flexibilizar a gestão; desmontar a carreira do magistério substituindo-a por políticas meritocráticas para a definição da remuneração; implementar políticas de *accountability*; fomentar a política de *vouchers*; além de diversas outras formas de privatização que atingem desde os materiais didáticos até a terceirização da gestão de escolas públicas. Buscam ainda capturar a subjetividade (ALVES, 2008) das novas gerações sob o manto do “desenvolvimento das habilidades sócio-emocionais, cognitivas e interpessoais” necessárias para “participar com sucesso” no mercado de trabalho (VEGAS et al., 2016).

Os ataques à formação, ao trabalho e à carreira do professor formam o que Evangelista (2017) cunhou de “faces da tragédia docente”. Em sua publicação, a autora desenvolve uma crítica ao fenômeno da reconversão docente; à desqualificação do professor; à responsabilização docente perante o fracasso escolar; à alta concentração da formação

² Vide os Acordos Coletivos de Trabalho disponíveis no portal do SINTRASEM.

de professores em instituições privadas na modalidade de ensino à distância; à instrumentalização da docência por meio da desconstrução do seu campo de atuação e de seu espectro de formação. Considera este conjunto de medidas como uma “[...] política orgânica, articulada nacional e internacionalmente, que procura estreitar a formação e a atuação do professor, reduzindo-as, esvaziando-as de conhecimentos científicos que ponham sob escrutínio a objetividade do real [...]” (EVANGELISTA, 2017, p. 174). Estas ações nos instigam a desenvolver estudos mais detalhados, tendo como campo de pesquisa as ações do BID, e a necessária articulação nacional que viabiliza seus projetos nas redes de ensino.

A aludida “melhoria da qualidade da educação” no acordo entre PMF e BID revelou-se um engodo. Quem se oporia a tal *slogan*? Ainda que o grande legado de tal acordo seja a construção de creches, NEIs e escolas, este é um ganho parcial na medida em que as políticas a serem implementadas nesses novos espaços educativos operam no sentido de limitar a formação de toda uma geração às habilidades requeridas pelo mercado de trabalho por meio da reforma curricular e seus mecanismos de efetivação: o controle sobre a contratação, a atuação e a formação continuada de professores e diretores. Propõe-se um deslocamento das atividades escolares no contraturno, que até então ocorria articulada ao Projeto Político Pedagógico de cada escola, para serem realizadas em “escolões”, que receberão estudantes de diversas escolas para a realização de oficinas, sem a garantia da articulação pedagógica, pois nem a contratação de professores para tais espaços está garantida. Buscam, portanto, a reprodução da classe trabalhadora disciplinada para as necessidades do mercado de trabalho, por um menor custo e maior eficiência.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Giovanni Antonio Pinto. A subjetividade às avessas: toyotismo e “captura” da subjetividade do trabalho pelo capital. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, v. 11, n. 2, p. 223-239, 2008.
- CÂMARA MUNICIPAL DE VEREADORES. Lei n. 2915, de 19 de julho de 1988. Institui o plano de vencimentos e de carreira do magistério público municipal e dá outras providências. DOE n. 17860, Florianópolis, 07 abr. 2006.
- CAMPOS, Maria Malta (Coord.). Sumário Executivo – Educação Infantil no Brasil: avaliação qualitativa e quantitativa. 2010. Disponível em: <<http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=36817945>>. Acesso em: 18 nov. 2015.
- EVANGELISTA, Olinda. Faces da tragédia docente no Brasil. In: MOTTA, Vânia Cardoso da; PEREIRA, Larissa Dahmer. *Educação e Serviço Social: subsídios para uma análise crítica*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2017.
- MELGAREJO, Mariano Moura. A agenda do banco interamericano de desenvolvimento para a educação: um estudo do acordo com a Rede Municipal de Educação de Florianópolis. 2017. 175 p. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018. Disponível em: <<https://pergamum.ufsc.br/pergamum/biblioteca/index.php?codAcervo=353062>>. Acesso em: 24 nov. 2018.
- PEREZ-ALFARO, M. et al. Proyecto de Expansión y Mejoramiento de la Educación Infantil y la Enseñanza Fundamental en Florianópolis. [2013]. Disponível em: <<http://www.iadb.org/Document.cfm?id=36819079>>. Acesso em: 18 nov. 2015.
- SILVA, Roseli da. **Anexo de Análise Econômica**. [2010]. Disponível em: <<http://www.iadb.org/Document.cfm?id=36767197>>. Acesso em: 18 nov. 2015.
- VEGAS, E. et al. **Documento de marco sectorial de educación y desarrollo infantil temprano**. Banco Interamericano de Desarrollo, División de Educación, jun. 2016. Disponível em: <<http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=40398598>>. Acesso em: 12 fev. 2017.

A ATUAÇÃO DOCENTE E A CONSTRUÇÃO DA RELAÇÃO PÚBLICO-PRIVADA NA EDUCAÇÃO

VIZZOTTO, Liane
Instituto Federal Catarinense
liane.vizzotto@ifc.edu.br

Resumo: Trata-se de apresentar como a visão dos gestores educacionais sobre a atuação docente, contribui para a construção das parcerias em municípios catarinenses e as implicações decorrentes desse processo. As conclusões decorrem de parte da tese de doutorado sobre a relação público-privada na educação, cujo recorte, neste trabalho, debruça-se sobre a atuação docente. Essa motivou a construção das parcerias na oferta de formação aos professores, sob a lógica avaliativa e formatando um tipo de educação para atingir dada qualidade, sob a concepção privada.

Palavras-chave: Relação público-privada. Docência. Qualidade. Avaliação.

1 INTRODUÇÃO

Neste artigo, pretendemos apresentar e discutir como a atuação docente, se constitui motivação à construção das parcerias entre o setor público e o privado no campo da educação em municípios catarinenses. Se por um lado, a relação público-privada apresenta-se como objeto de estudo, por outro, a questão docente é incorporada à discussão, pois se torna um motivador na construção das parcerias.

O foco reflexivo diz respeito à visão dos gestores públicos educacionais sobre a docência e a consequente necessidade de efetivar as parcerias, como estratégia de solucionar problemas relacionados à formação inicial ou à organização do trabalho do professor.

Cabe salientar que as análises deste artigo, fazem parte de um trabalho de investigação que resultou na tese de doutorado intitulada “A relação público-privada na educação: um estudo em municípios catarinenses” (VIZZOTTO, 2018). Os instrumentos de pesquisa utilizados foram documentos e entrevistas¹, tendo como fundamento teórico-metodológico o materialismo histórico dialético. Desse modo, por meio das falas dos entrevistados é que, inicialmente, foi constatado que na construção das parcerias, a atuação docente se apresentou como uma das condições fundamentais para a tomada de decisão. Dentre os entrevistados, estavam os secretários municipais de educação dos municípios e/ou diretores pedagógicos.

O campo empírico da pesquisa delimitou-se a três municípios da mesorregião oeste de Santa Catarina, a saber Chapecó, Xanxerê e Lindóia do Sul, todos com parcerias com sistemas privados de ensino (apostilados SEFE e Aprende Brasil), sendo que um deles, possui ainda, parceria com o Instituto Ayrton Senna (IAS), o qual realiza capacitação de professores para o desenvolvimento das competências socioemocionais.

Apresentar como a visão dos gestores educacionais sobre os professores, contribuiu para a construção das parcerias nos municípios delimitados pela pesquisa e as implicações decorrentes disso, se torna o objetivo deste trabalho. Ademais, essa visão que impulsiona uma das justificativas para a materialização das parcerias, enreda-se com outros elementos, advindos dos organismos multilaterais, especialmente do Banco Mundial (BM), que solidifica e imprime uma formatação específica à formação, própria do modelo educacional escolar mercadológica.

Este trabalho apresenta, inicialmente, as falas dos gestores sobre a atuação docente e sua relação com a responsabilização do professor e concepção de qualidade. Num segundo momento, procura-se analisar a docência a partir das orientações do documento “Professores excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes da América Latina e Caribe”, visto que as diretrizes convergem para a relação professor excelente x desempenho dos estudantes.

2 O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DAS PARCERIAS NA EDUCAÇÃO E A ATUAÇÃO DOCENTE

O quadro docente nos municípios pesquisados, é habilitado, sendo que a maior parte dos professores possui curso superior e especialização. Os três municípios possuem Planos de Cargos e Salários instituídos por leis municipais e horas atividades à proporção de um terço da carga horária. As condições citadas formam um quadro favorável a atuação docente, no que diz respeito ao tempo de planejamento e progressão salarial.

¹ Projeto de pesquisa aprovado pelo Comitê de ética – UNISINOS, conforme Parecer nº 1.783.773, em 20.10.16.

Muito embora as redes apresentem esses aspectos extremamente positivos, também se evidenciam nas falas dos entrevistados a necessidade de complementar a formação docente, pois muitas lacunas precisam ser ainda preenchidas, as quais são materializadas por meio dos parceiros contratados. Ilustramos algumas das falas que demonstram certas “faltas”, como por exemplo,

1.[...]a preocupação era justamente essa: o Ideb que tínhamos, [...] a gente precisava de um norte, precisava ter uma coisa que os professores se sentissem mais seguros de trabalhar. 2. Quando tem parceiros é melhor e quando tem acompanhamento é melhor. Parece-me que se tem mais pessoas envolvidas nesse processo, há um maior comprometimento do professor; 3. Quando nós assumimos a secretaria cada um fazia o que queria, na hora de planejar, na hora de ministrar aula [...] e havia uma defasagem no conteúdo [...]. 4. Na verdade o professor precisa de um direcionamento [...]. Não adianta você jogar na mão o melhor material do mundo se ele não for orientado, se ele não saber usar. 5. Na verdade os professores, a gente sentia neles uma carência de alguma coisa. 6.[...] você sabe que hoje o professor está saindo da universidade que eu nem quero falar [...]. (VIZZOTTO, 2018, p. 244-245).

Observa-se a preocupação com a atuação docente no sentido de melhorar o trabalho educativo. Contudo, a maneira encontrada para sanar os problemas, foi a realização de parcerias, por meio da contratação de serviços de empresas privadas.

A preocupação com a atuação docente e a relação que aparece estabelecida é a de que o professor é o sujeito responsável pelo (in) sucesso escolar do educando, visto não dispor de de saberes ou condições que lhe capacite ao exercício da docência. Desse modo, a contratação de parceiro supriria as lacunas da formação, a fim de alcançar bons resultados, considerando ainda, que nesses municípios, a busca por melhor desempenho no Ideb, também motivou a parceria. Observa-se a relevância do professor, o qual se tornou sinônimo de eficácia.

O discurso de que os professores são parte dos problemas educacionais do país, partem dos interlocutores de organizações transnacionais presentes no Brasil. Ao final dos anos de 1990, as raízes dos problemas estavam na formação inicial e continuada dos professores. Mais tarde, no final da primeira década dos anos 2000, os interlocutores do BM acusavam a formação centrada na teoria, sem espaço para a prática. Outra crítica era a formação pautada na repetição e na memorização e a inexistência de penalidades para o desempenho docente (EVANGELISTA; TRICHES, 2014).

A necessidade de se “criar um consenso em torno do qual se torna imperativo compreender o professor como sujeito necessário e estratégico para amenizar os problemas sociais e humanizar a ordem capitalista”, é um discurso que coloca o professor como central no trabalho escolar (EVANGELISTA; TRICHES, 2014, p. 69).

Outras novas proposições desenvolvidas por um grupo de trabalho, sob a supervisão do Grupo BM, apontam a necessidade de professores excelentes e interliga a qualidade com os resultados das avaliações, com ênfase no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), e no Brasil, também pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) (VIZZOTTO, 2018). Segundo o documento, os professores são reconhecidos como atores críticos “para melhorar a qualidade e os resultados da educação” (BRUNS; LUQUE, 2015, p. 28).

Essa orientação acaba colocando ainda mais responsabilidade na atuação docente. Nessa perspectiva, o professor é cada vez mais aguerrido para desempenhar a função humanizadora do capital e, a relação qualidade x resultados, intensifica seu desempenho individual e reforça a necessidade de ser bem capacitado pelos *expertises* do mercado com ênfase nos resultados da aprendizagem.

3 QUALIDADE EDUCACIONAL E DOCÊNCIA: “PROFESSORES EXCELENTES”

Nos municípios pesquisados a atuação docente foi um dos fatores que possibilitou a construção das parcerias entre as redes públicas de ensino e empresas privadas. A intenção é a melhoria da qualidade,² que tem como parâmetro as avaliações externas. Logo, a necessidade de capacitar professores, volta-se para atingir a qualidade mensurada por indicadores, atribuindo ao parceiro *status* na materialização da qualidade.

O fim da educação torna-se um meio de alcançar as melhores notas e leva a um conceito específico de qualidade, em que a atividade criadora da educação³ se esvazia, dando espaço para resultados pontuais que avaliam a relação da resposta do aluno ao instrumento avaliativo.

O conceito de qualidade educacional vinculado às avaliações ganha força por meio de documentos internacionais, orientações que são incorporadas nos discursos locais e servem de base para a efetivação da relação público-privada.

² O pressuposto da qualidade como justificativa à parceria também é encontrado em documentos analisados.

³ Na perspectiva da práxis marxista.

E é justamente sob a compreensão restrita de qualidade que as orientações contidas no documento “Professores Excelentes (2015)” direciona a formação docente para exemplos exitosos de bom desempenho.

Em que pese o relatório reconhecer alguns problemas educacionais dos países da América Latina e Caribe, como baixos salários dos professores e níveis inferiores de desempenho dos alunos, acaba por compactuar de um tipo de educação voltada a iniciativas que colocam o docente numa verdadeira pressão. Por exemplo, o documento ao diagnosticar que os professores usam mal o tempo em sala de aula, sugere a “pressão por responsabilidade” (*accountability*), ou seja, “as estratégias para fortalecer a responsabilidade incluem medidas para reduzir ou eliminar a instabilidade no emprego, aumentar a supervisão, e empoderar os “clientes” [...] para monitorar ou avaliar os professores.” (BRUNS; LUQUE, 2015, p. 42).

Para o BM, existem três desafios para aumento da qualidade dos professores: recrutamento, desenvolvimento profissional e motivação de professores melhores. Isso implica testes de seleção ou “recrutar alunos treinados em outras disciplinas [...]” (BRUNS; LUQUE, 2015, p. 31). Uma vez que os professores tenham sido contratados, as redes de ensino devem torná-los os mais eficazes possíveis, por meio de formação, avaliação, treinamento para corrigir os pontos fracos e recompensas financeiras de acordo com escala salarial de desempenho.

Em outros aspectos contidos no documento, observa-se que as orientações convergem para a tríade produtividade/avaliação/qualidade.

Mesmo que nos municípios pesquisados, o documento do Banco Mundial não seja a referência orientadora, parece que a qualidade aceita poderá ser assegurada pela contratação de parceiros, especialmente nesse momento histórico, em que ela é sinônimo de desempenho.

Entende-se que o professor possui responsabilidades no processo educacional e que as avaliações, quando utilizadas para diagnosticar problemas, também podem ser estudadas na construção do projeto educacional. Contudo, o que não é possível aceitar, é a posição que o professor ocupa, ou seja, como principal responsável pela educação, sem ao menos, levar em conta outros fatores da mesma forma importantes. Oliveira e Araujo, (2005, p. 18) nos lembram que “definir insumos e parâmetros para um ensino de qualidade requer análises dos custos, das condições reais, dos objetivos que se almeja e das expectativas sociais em torno do processo de escolarização.”

A responsabilização docente, na perspectiva do documento “Professores excelentes”, negligencia responsabilidades estatais, sobrecarrega o trabalho e, ainda, nutre-se da punição como forma de obter a qualidade.

4 CONCLUSÕES

A visão dos gestores educacionais sobre a atuação docente é um dos motivos da parceria entre as secretarias de educação e as instituições privadas. Há necessidade de capacitar os professores para poderem cumprir com a tarefa educativa, seguindo as orientações dos parceiros.

O problema da formação docente e a consequente contratação de parceiros privados, por parte da educação pública, pressupõe uniformidade e direcionamento, enredando a lógica avaliativa como pressuposto de qualidade. E isso se constitui na centralidade do trabalho escolar, excluindo-se formas de planejamento coletivo, voltado a atender a realidade que cerca os diferentes ambientes escolares.

Outra implicação decorrente da parceria acaba colocando a formação dos professores na perspectiva dos propositores do setor privado, limitando-se a repetir uma determinada concepção de mundo, a qual impede que seja desenvolvida uma prática educativa criadora-, a da práxis.

Na relação público-privada, o professor é “teleguiado” por orientações dos parceiros, treinado a seguir um o modelo.

REFERÊNCIAS

BRUNS, Barbara; LUQUE, Javier. **Professores excelentes**: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe. Grupo Banco Mundial, 2015. Disponível em: <file:///C:/Users/home/Downloads/Great%20Teachers_Portuguese.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2017.

EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. Professor: a profissão que pode mudar um país? In: EVANGELISTA, Olinda. (Org.). **O que revelam os slogans na política educacional**. Araraquara: Junqueira e Marin, 2014.

OLIVEIRA, Romualdo. P. de; ARAUJO, Gilda. C. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 28, p. 5-23, jan./abr. 2005.

VIZZOTTO, Liane. **A construção da relação público-privada na educação: um estudo em municípios catarinenses**. 347 p. 2018. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2018. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/7016/Liane%20Vizzotto_.pdf?-sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 jul. 2018.

A ELEIÇÃO DE DIRETORES NOS SISTEMAS MUNICIPAIS DE ENSINO DE SANTA CATARINA: DELINEAMENTOS NO PLANO FORMAL-INSTITUCIONAL

SANTOS, Aline Bettiolo dos
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
bettiolo@hotmail.com

Resumo: O trabalho tem por objetivo investigar em que termos e condições os sistemas municipais de ensino catarinenses que adotam a eleição direta para diretores escolares situam-na, no plano formal-institucional, em seus projetos locais de educação. Com base em análise documental, destaca que o mecanismo eletivo ocupa lugares distintos nas propostas de gestão dos municípios, o que tem a ver com diferentes perfis dessa gestão segundo elementos colhidos dos documentos municipais.
Palavras-chave: Gestão democrática. Sistema municipal de ensino. Eleição para diretores. Plano formal-institucional.

1 INTRODUÇÃO

O tema da democratização da gestão começou a ganhar destaque no cenário nacional na década de 1980, fruto de correlação de forças e mostra de uma manifestação de contraponto à lógica do sistema. O destaque é evidenciado por meio dos documentos, como a Constituição Federal de 1988 (inciso VI do art. 206), Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (art. 14) e ainda, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (art. 9º).

O plano formal-institucional não se constitui no único aspecto a ser considerado no processo de democratização. No entanto, ele é uma dimensão fundamental nesse processo. Quando entendido como limite da ordem burguesa, o referido plano diz respeito a um tipo de democracia que coaduna com o modo capitalista. Por outro lado, conforme argumenta Duriguetto (2011), constitui um dos níveis de democracia, que se diferencia a partir da tradição marxista de uma democracia substantiva.

Dessa forma, considerando os documentos como “balizadores” (DOURADO, 2006) das políticas educacionais e de processos democratizantes da gestão da escola pública, o objetivo deste trabalho é investigar em que termos e condições os sistemas municipais de ensino catarinenses que adotam a eleição direta para diretores escolares situam-na, no plano formal-institucional, em seus projetos locais de educação. Os resultados aqui apresentados são parte do estudo realizado na dissertação, acerca da socialização da participação política e do poder na eleição de diretores escolares.

O processo metodológico da pesquisa compreendeu o exame da legislação de municípios catarinenses que institucionalizaram seus sistemas de ensino entre 1997 e 2016. A focalização no fenômeno da eleição de diretores escolares constituiu o primeiro critério para iniciar a análise documental, ou seja, a porta de entrada à base formal-institucional. Assim, dos 280 municípios com sistemas de ensino institucionalizados, cujo rastreamento foi realizado no âmbito da pesquisa da Rede Mapa¹ de Santa Catarina, 23% deles possuem a eleição de diretores comportada em princípios de gestão democrática e/ou como mecanismo de participação.

2 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ao compor um agrupamento dos municípios em três diferentes conjuntos, a referência de fundo para esse agrupamento consistiu na identificação da eleição de diretores como parte de um projeto orgânico, com unidade, de gestão democrática da escola pública, razão pela qual busquei por um perfil dessa gestão segundo elementos colhidos dos documentos municipais. Na Tabela 1 constam os percentuais de municípios agrupados em três conjuntos, segundo características de seus projetos de gestão democrática, evidenciados no plano formal-institucional.

Tabela 1 – Agrupamentos de municípios conforme a arquitetura do projeto de gestão democrática no plano formal-institucional

Conjunto 1 Eleição prevista nos documentos e sem regulamentação	Conjunto 2 Eleição prevista nos documentos e com regulamentação, mas sem unidade	Conjunto 3 Eleição prevista nos documentos com regulamentação e com unidade	Total
44,6% (29 municípios)	44,6% (29 municípios)	10,7% (7 municípios)	100% (65 municípios)

Fonte: Rede Mapa SC.

¹ Grupo que pesquisa, em rede, a gestão democrática do ensino público em âmbito nacional.

O Conjunto 1 reúne os municípios que, em sua maioria, possuem legislação paralela à lei que institucionaliza o sistema municipal de ensino. Contudo, nesse caso, ainda que a gestão democrática possa constar da referida lei, não há uma parte ou seção específica que disponha sobre a matéria. No que se refere à lei orgânica, praticamente metade deste conjunto de municípios dispõe sobre o processo eletivo, mesmo que o conteúdo seja generalista, o que é comum a essa modalidade de documento legal.

No tocante aos princípios de gestão democrática e mecanismos de participação contidos nos documentos desse conjunto, os dados mostram que a maioria dos municípios investe em opções mínimas, na medida em que reproduzem o já disposto em documentos oficiais de abrangência nacional, assim como há os que sinalizam a eleição de diretores somente como princípio de gestão democrática, sem necessariamente integrá-la ao leque de mecanismos de participação. Em outros casos, a eleição integra esse leque, mas não tem suporte mais preciso em princípios. E em outros, ainda, a eleição é apenas mencionada na lei orgânica.

De acordo com essa descrição, entendo que o perfil de gestão democrática assente no plano formal-institucional desse grupo não oferece uma arquitetura razoavelmente densa e com unidade, na medida em que os elementos permitem identificar a existência de lacunas em termos de uma proposta de gestão democrática mais declaradamente intencional, o que projeta dúvidas quanto à vontade política para materializar tal proposta. Nesse sentido, importa lembrar, com base em Nardi (2017), que tanto a orientação política quanto a vontade política, são elementos a se considerar em processos de democratização, já que ambos podem influenciar as opções político-institucionais dos sistemas de ensino, logo, os projetos locais de gestão democrática.

A orientação e a vontade política também estão em causa no Conjunto 2, em que a eleição está prevista nos documentos e possui regulamentação. No entanto, o perfil desse grupo do mesmo modo indicia lacunas no domínio legal, afora uma ausência de unidade em termos de projeto de gestão democrática. A minoria dos municípios (13,7%) inclui a eleição de diretores, seja em lei ou mesmo em decreto. Também foi possível verificar que há parte ou seção específica sobre a gestão democrática na lei que dispõe sobre os sistemas, mas a figura do mecanismo da eleição para diretores escolares não é mencionada por quase dois terços do total dessas leis que integram esse conjunto. Quanto às leis orgânicas, parte delas se mostra generalista quanto ao tema gestão democrática, enquanto a outra sugere ser um pouco mais incisiva, não deixando de mencionar o processo eletivo no corpo da lei, o que denota algum esforço no detalhamento do mecanismo.

A aparência da gestão democrática no Conjunto 2, pode ser lida a partir do conjunto de princípios de gestão democrática e de mecanismos de participação. Nesse caso, constatou-se que aproximadamente dois terços dos municípios possuem a eleição apenas como um princípio e não como mecanismo ou vice-versa, o que reforça o quadro de evidências indicativas de uma frágil unidade em termos de projeto local de gestão democrática.

Em vista das características que conferem perfil ao Conjunto 2, faltam nos documentos elementos mais contundentes e articulados, capazes de denotar mais claramente unidade e densidade de uma proposta local. Assim, no plano formal-institucional desse conjunto de municípios, as evidências apontam para ausência de propostas substantivas de gestão democrática, nas quais figuram a eleição para diretores escolares. Entendo uma proposta substantiva como aquela que combina condições para a participação política da classe trabalhadora e para a partilha de poder decisório, condições essas praticáveis e praticadas em contextos de experiências concretas, fortalecedoras da constituição de uma consciência social, nos termos defendidos por Thompson (1981).

Por fim, o Conjunto 3, compreende os municípios cujas bases legais examinadas evidenciam a melhor arquitetura, no plano formal-institucional, de projeto local de gestão democrática. Neste conjunto, além de a eleição estar prevista nos documentos, foi identificada regulamentação dessa matéria e, principalmente, evidências que conferem unidade e densidade ao projeto.

Esse último conjunto – de sete municípios – reúne, em sua grande maioria, outros documentos normativos relativos à gestão da educação, sendo que cerca de 50% deles dispõem sobre a eleição de diretores, seja em lei ou em decreto. Também é na maioria dos municípios integrantes desse conjunto que as respectivas leis de sistema contêm parte ou seção específica, dispondo sobre a gestão democrática e o sobre o processo eletivo, sugerindo uma atenção ao processo de democratização e ao “[...] mecanismo mais radical de democratização da escola”, segundo anota Mendonça (2001).

Em linhas gerais, a lei orgânica desses municípios é mais incisiva no que se refere à gestão democrática e à eleição e, de modo geral, é possível identificar uma maior diversidade de princípios e de mecanismos em parte do conjunto, diversidade essa também identificada por uma maior correspondência entre ideias-força e formas para sua materialização.

Para além do disposto nos documentos oficiais, alguns dos enfoques das bases normativas do Conjunto 3 envolvem: transparência, autonomia, descentralização, participação na tomada de decisões e no que diz respeito ao

orçamento. Por pressuposto, em todos os municípios a eleição consta enquanto princípio de gestão democrática e como mecanismo de participação.

3 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O plano formal-institucional é um dos níveis da democracia, segundo afirma Duriguetto (2011), e sendo esse um nível necessário para atingir a democracia substantiva, requer as marcas da socialização da participação política e da socialização do poder. Ao investigar em que termos e condições os sistemas municipais de ensino que adotam a eleição direta para diretores escolares situam-na, no plano formal-institucional, em seus projetos locais de educação, percebi que ela ocupa lugares distintos nas propostas de gestão dos municípios.

Conforme mencionado, nos municípios do Conjunto 1 esse plano não se encontra bem estruturado politicamente, de modo que seu perfil informa lacunas mais evidentes. Dessa forma, como reproduzem mínimos dispostos na legislação nacional, sejam eles princípios ou mecanismos, entendo que a eleição não constitui uma peça-chave nas regras do projeto e do jogo democrático.

Nos municípios que compõem o Conjunto 2, ainda que a eleição de diretores esteja prevista nos documentos e conte com regulamentação, as características do conjunto normativo não apresentam uma unidade. Dessa forma, o conteúdo de alguns documentos é mais generalista, enquanto o de outros traz algum detalhamento e é mais incisivo acerca da gestão democrática.

Essas ausências e generalidades que cingem esses que seriam projetos locais de gestão sinalizam, segundo minha percepção, para uma duvidosa densidade desses projetos, o que parece corroborar bases que aprofundam a democracia capitalista e, em paralelo, obstaculizam iniciativas de gestão orientadas por uma perspectiva contra-hegemônica e que, nesse sentido, primam pela socialização da participação política e do poder. Portanto, nesse segundo conjunto, a eleição ainda não ocupa lugar central nos projetos locais, de modo que ela que não opera como alternativa nuclear no jogo democrático.

Já em relação aos municípios do Conjunto 3, a eleição consta nos documentos, há regulamentação e, também, unidade em termos de projeto local de gestão democrática. Por isso, esse é o conjunto que, no plano formal-institucional, oferece condições mais favoráveis em termos de projeto de democratização da gestão da educação. Apesar de variações entre os municípios, pesa favoravelmente a diversidade de princípios e mecanismos ali contidos. Pelas características do plano formal-institucional desse conjunto, julgo possível dizer da existência de indícios importantes de esforços na direção de um projeto de gestão que situa a eleição como importante elemento de democratização, ainda que o processo de democratização da gestão do ensino público não se restrinja ao referido plano.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição**: República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

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, 21 dez. 1996.

BRASIL. Lei n. 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, Edição Extra, n. 20-A, 26 jun. 2014.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

DURIGUETTO, Maria Lúcia. Democracia: apontamentos do debate liberal e marxista. **Emancipação**, Ponta Grossa, v. 11, n. 2, p. 289-300, 2011.

MENDONÇA, Erasto Fortes. Estado patrimonial e gestão democrática do ensino público no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 22, n. 75, p. 84-108, ago. 2001.

NARDI, Elton Luiz. Gestão democrática do ensino público. **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 24, n. 2, p. 235-249, maio/ago. 2017.

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria**: ou um planetário de erros, uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE CULTURAL BRASILEIRA SOB A ÓPTICA DAS TRANSFORMAÇÕES POLÍTICAS E EDUCACIONAIS DA DÉCADA DE 30

SILVEIRA, Jaqueline
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
jaquelines.arte@gmail.com
BRUNONI, Caroline
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
brunoni_carol@hotmail.com

Resumo: O trabalho objetivou analisar o desenvolvimento cultural da formação da sociedade brasileira, diante das transformações políticas e educacionais da década de 30. O foco da pesquisa está na influência do pensamento social sobre as reformas educacionais, com destaque à Reforma Francisco Campos, refletindo como o povo brasileiro identificou-se diante do quadro de efervescência político-social do período. Foi observado que em um país plural culturalmente, repetem-se políticas autoritárias e hegemônicas.

Palavras-chave: Pensamento Social. Identidade Cultural. Reforma Educacional.

1 INTRODUÇÃO

São múltiplas as interpretações acerca da constituição da sociedade no Brasil. Desde o final do século XIX, existe uma vasta produção intelectual sobre a identidade cultural do país. São estudos que recobrem o país Colônia, Império e República. Um país latino, colonizado por europeus, com raiz indígena e africana, e uma narrativa histórica diversificada.

Tendo em vista essa compreensão, o presente trabalho nasce do esforço de investigar a formação social e cultural do Brasil, num período de fascínio pela modernidade, em que a sociedade se transforma, a industrialização cresce, acelerando a urbanização, tendo o capitalismo como regente. Trata-se do início do século XX.

Nesse sentido, destaca-se a década de 30, com a Revolução que se traduziu no movimento armado que culminou no golpe de Estado e a ascensão de Vargas à presidência da República, um governo autoritário, a ebulição da produção artística, decorrente da Semana de Arte Moderna de 22. O pensamento social no início do século 20 é uma tentativa de compreender as transformações e constituição dessa sociedade. A produção intelectual de Octavio Ianni configura o pensamento social no Brasil, e sua narrativa guiará este estudo.

Então, este trabalho está estruturado em três seções. Na primeira é abordada a relação entre os tipos sociais, sua relação com a formação da sociedade. Na seção seguinte, intitulada *A Década de 30 e seus impactos sociais*, entenda-se por social, a educação, a política, a cultura, as transformações nas relações de trabalho e as ideologias que marcaram esse período. Já a terceira seção dedica-se à análise da Reforma Francisco Campos, na tentativa de estabelecer um diálogo com as necessidades de formação social/cultural dos sujeitos brasileiros.

2 FORMAÇÃO E IDENTIDADE CULTURAL

A identidade cultural do brasileiro é o futebol, é o carnaval, é o solar. Ou a identidade cultural do brasileiro pode ser Jeca-Tatu, Macunaíma, o Homem-Cordial. Segundo Ianni (2004), o Brasil é um país em busca de conceito, há sempre uma inquietação, como se o país estivesse sempre em busca de articulação e direção.

Ainda, ao se falar em formação da identidade cultural, em certa medida, fala-se também de um processo de educar, dar *forma* aos sujeitos. Não se fala de um educar nem para o bem, nem para o mal, mas para dar a *fôrma* ao povo, de acordo com o desejo da minoria, os que detém poder. Como, por exemplo, o catequizar dos índios, o branquear da população, o processo de escravismo. “O que está em causa é despolitizar a sociedade civil em formação, defini-la e organizá-la desde cima, tomá-la como pouco organizada, gelatinosa, carente de tutela.” (IANNI, 2004, p. 75).

Chamando pela literatura, podemos citar obras bastante representativas dessas contradições que circundam a necessidade de conceituação do Brasil, como: *Macunaíma*, de Mário de Andrade; *Triste Fim de Policarpo Quaresma*, de Lima Barreto; *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos; e *Jeca Tatu*, de Monteiro Lobato.

Destaca-se, o quanto a produção literária do início do século XX esteve preocupada em mergulhar nas raízes da cultura brasileira e em retratar boa parte do que *é/foi* a sociedade, especialmente após a Semana de Arte Moderna de 1922.

Personagens como *Jeca-Tatu* e *Macunaíma* são tipos que representam o “jeitinho brasileiro”, assim como a ideia do *homem-cordial* levantada e estudada pelo intelectual Sérgio Buarque de Holanda, em sua obra *Raízes do Brasil*, de 1936. Para ele, o *homem cordial* faz tudo conforme o seu emocional, é capaz de efusões amorosas, de atitudes violentas, é

passional. Para Holanda (1936), cada indivíduo coloca-se diante dos seus semelhantes indiferente à lei maior. Quando esta lei contraria suas afinidades emotivas, este indivíduo revela-se despreocupado com o todo.

Para Ianni (2004) estes tipos sociais estão bastante enraizados na formação sociocultural brasileira, com um vasto substrato cultural *pagão* na formação da sociedade brasileira. Daí vem, também, a relação que se pode estabelecer entre formação e trabalho, a atividade laboral associada aos aspectos sociais, culturais e políticos da sociedade. Ao percorrer a história colonial e avançar até o início do século XX, no seu processo de industrialização. Fica nítida a necessidade de dar outro valor ao trabalho, que agora é “livre” e símbolo da modernização (IANNI, 2004).

2.1 A DÉCADA DE 30 E SEUS IMPACTOS SOCIAIS

Grandes transformações marcaram a década de 30 no Brasil, resultado de um conjunto de acontecimentos, principalmente na esfera econômica. Segundo Saviani (2013), foi uma década caracterizada pela consolidação da economia industrial no Brasil, sob a orientação fordista, que submetia o trabalhador aos ditames da fábrica, controlando sua atividade laboral e vida íntima.

Com a Revolução de 30 e a “Era Vargas”, a face econômica é marcada pela substituição das importações, pelo crescente movimento de industrialização e urbanização. Resultando em um Estado de compromisso, como agente da hegemonia da burguesia industrial. Uma década marcada pela urgente necessidade de um novo perfil do proletariado.

Ao encontro desse sentimento de pressa por modernização, é representativo o Manifesto da Educação Nova, de 1932. O Manifesto derivou da articulação de 26 intelectuais para pensar a organização da educação no país. Documento resultante de um personagem coletivo, como colocado por Vidal (2013), que visava à modernização da educação. Constava nele a defesa pela escola laica, gratuita, obrigatória, única e constituída sobre a base do trabalho produtivo, defendendo o papel do Estado como responsável pela educação. Ainda defendia uma educação que fosse ao encontro dos educandos, de suas realidades sociais.

Os escolanovistas vislumbravam modernização com a articulação desde a educação primária até a universitária, o desenvolvimento educacional como maneira de pensar o futuro e progresso do país. Com universidades que atendessem, além dos cursos tradicionais, as novas exigências de mercado, principalmente, a formação do educador. O Manifesto defende o respeito à particularidade de cada comunidade. Mas, o que prevalece no documento é a relação escola e trabalho, vinculando-se às novas exigências econômicas.

Outra marca de 30, foi a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, como relata Saviani (2013). Ministério que foi assumido pelo mineiro Francisco Campos, responsável pela realização de uma importante reforma educacional (Reforma Francisco Campos), que compreendeu um conjunto de sete decretos publicados em 1931 e 1932.

2.2 REFORMA FRANCISCO CAMPOS

Em 1931, o então ministro da Educação e Saúde Pública, Francisco Campos baixou um conjunto de sete decretos, conhecidos como Reforma Francisco Campos, que versam sobre os temas: criação do conselho nacional de educação; organização do ensino superior no Brasil e adoção do regime universitário; organização da Universidade no Rio de Janeiro; organização do ensino secundário; restabelecimento do ensino religioso nas escolas públicas; organização do ensino comercial, regulamentação da profissão de contador; consolidação das disposições sobre a organização do ensino secundário.

É preciso compreender que a Reforma e a responsabilidade em torno da educação, tomadas por Vargas, é resultado de reuniões e debates ocorridos na década anterior (FAGUNDES, 2011). Via-se na educação uma solução para homogeneizar o povo, visando transformar os tipos “cordiais” de um Brasil agrário e atrasado, em brasileiros laboriosos, saudáveis e produtivos, diante do abrupto processo de industrialização que exigia outro perfil cultural.

No entanto, o grande marco da Reforma Francisco Campos estaria na organização do ensino secundário. Este passa a ser obrigatório, sua duração foi elevada para sete anos, subdivididos em dois ciclos, sendo o primeiro de cinco anos e o segundo de dois anos, este último dividido em três áreas, com o intuito de preparação para o ensino superior (BRASIL, 1931).

Contudo, a educação secundária era subsequente aos quatro anos de ensino primário, que conforme Bittar e Bittar (2012) “tinha caráter altamente seletivo”, mesmo com um discurso de educação gratuita para todos. Então, a

seletividade do ensino secundário continuou favorecendo os filhos da elite, os que teriam condições de estar na escola dos sete aos 15 anos para, então, mostrar talento/aptidão para o ingresso no ensino superior.

No que tange ao ensino superior, os instrumentos da reforma que procuravam organiza-lo adotavam o regime universitário, o que predizia a criação de universidades, para que, assim, se pudesse produzir ciência, servindo às necessidades da industrialização do país.

A Constituição de 1934, que consagrou o direito à educação também determinou sua gratuidade e obrigatoriedade. Sendo um direito que até hoje, não é efetivamente exercido por todos, vale dizer que essa Carta marcou um período em que a educação fora assumida como um importante instrumento de poder, útil ao atendimento dos interesses econômicos.

As medidas assumidas por Vargas foram efetivadas, modernizadas e ampliadas no decorrer dos anos subsequentes, acompanhando as alterações econômicas. Segue sendo o capital, a ditar as regras diante de um povo plural, disperso e ignorado em seus direitos.

3 CONCLUSÕES

Pensar o Brasil, considerando sua pluralidade, é uma complexa tarefa. Ao deter-se a sua formação social e cultural, vê-se que é impossível desconsiderar aspectos ligados às três idades do país (colônia, império e república), à pluralidade étnica e herança escravista. O que marca profundamente as relações de trabalho, ao passo que o próprio trabalho orienta como os sujeitos organizam suas vidas. O início do século XX foi um período em que a modernidade acelerou e industrializou também as relações sociais.

Nesse sentido, impôs-se a necessidade de reestruturação na formação dos indivíduos, de modo que a escola passasse a protagonizar tal processo, servindo aos interesses econômicos vigentes. Destacamos a década de 30, em que o governo Getúlio Vargas assume a educação colocando-a como uma das prioridades (estratégicas) do Estado, aproveitando o movimento da Educação Nova. Vargas soube recortar, dos preceitos escolanovistas, aquilo que seria conveniente ao seu projeto de sociedade, preocupado com o desenvolvimento econômico industrial.

Em vista do panorama apresentado, vemos que a formação sociocultural está a serviço dos interesses das elites, tendendo à anulação das necessidades em que está imersa a grande massa. A Reforma Francisco Campos parece ilustrar bem essa questão nos anos 30, quando focalizou o ensino secundário com vistas ao ensino superior, para uma classe, e ao mercado de trabalho para outra.

Pelo exposto acerca dos anos 30, reitera-se o entendimento de que a pluralidade do Brasil, em todos os aspectos mencionados, influi diretamente na nebulosidade conceitual da identidade cultural e social dos sujeitos, pois embora os processos históricos sejam distintos, repetem as políticas autoritárias e conservadoras dos governos que seguem atravessando os tempos, adentrando o século XXI.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Fernando et al. Manifesto Pioneiros da Educação Nova. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUC. **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e dos Educadores (1959)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 2010. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

BITTAR, *Marisa*; BITTAR, *Mariluce*. História da educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. **Acta Scientiarum**, Maringá, v. 34, n. 2, p. 157-168, jul./dez. 2012.

BRASIL. **Decreto n. 19.890**, de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Rio de Janeiro, 18 abr. 1931. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/5_Gov_Vargas/decreto%2019.890-%201931%20reforma%20francisco%20campos.htm>. Acesso em: 15 dez. 2017.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Decreto n. 19.851, de 11 de abril de 1931. Dispõe sobre o ensino superior no Brasil. **Diário Oficial**, 15 abr. 1931. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

DALLABRIDA, Norberto. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/ago. 2009.

FAGUNDES, Pedro Ernesto. Da colônia à reforma Francisco Campos (1931): análise histórica do ensino secundário do Brasil. **História & Ensino**, Londrina, v. 2, n. 7, p. 327-328, jul./dez. 2011.

HOLANDA, Sergio Buarque de. **Raízes do Brasil**. Rio de Janeiro: Olympio, 1936.

IANNI, Octávio. **Pensamento social no Brasil**. Bauru: EDUSC, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

VIDAL, Diana Gonçalves. 80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate. **Educação Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 577-588, jul./set. 2013.

A INDÚSTRIA PELA EDUCAÇÃO: O PROJETO DA FIESC PARA A ESCOLA PÚBLICA

OLIVEIRA, Amanda de
Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)
amanda.rufatto.oliveira@gmail.com
SILVA, Mariléia Maria da
Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)
marileiamaria@hotmail.com
Financiamento: Probic – UDESC

Resumo: O presente trabalho refere-se a pesquisa realizada em torno das agendas eleitorais da FIESC nos anos de 2010 e 2014 sobre o tema da educação pública. A metodologia utilizada fora a leitura crítica dos documentos da entidade e sua contraposição com obras produzidas no âmbito da educação redigidas à luz do materialismo histórico dialético. Deste modo, foi possível observar como os projetos da burguesia, tais como a MP 746 e do PNE 2014, já se faziam presentes nas agendas eleitorais da FIESC, e que apresentam como objetivo final a transformação da educação pública em mercadoria (privatização).

Palavras-chave: Educação. Eleições. FIESC. Privatização.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho refere-se a um recorte de uma pesquisa em desenvolvimento que tem como objeto o estudo da Federação das Indústrias do Estado de Santa Catarina (FIESC) e seu projeto de educação para a classe trabalhadora. O artigo em tela visa apresentar os resultados deste recorte, objetivando analisar particularmente o tema educação contido na agenda apresentada por parte da Fiesc aos candidatos ao governo do Estado de Santa Catarina, quando das eleições de 2010 e 2014.

Essa agenda é materializada nos documentos: “Carta da Indústria” de 2014 e “Desenvolvimento Santa Catarina: Uma Visão da Indústria” de 2010, que são elaborados articulando dados formulados por agências de pesquisa, como IBGE, e pesquisas de opinião realizadas com o empresariado local, além de reuniões, seminários e outros eventos organizados pela FIESC.

A reflexão sobre o projeto político-econômico da FIESC deu-se mediante leituras dos documentos buscando encontrar suas contradições. Para isto nos apoiamos na metodologia de análise proposta por Shiroma, Campos e Garcia (2005) e Evangelista (2012). Para as autoras, partindo-se do pressuposto de que o pesquisador é produtor de conhecimento, deduz-se que a constituição do *corpus* documental é ele quem o define, porém a racionalidade documental não está dada a priori, esta é construída mediante os elementos oferecidos pelas evidências empíricas.

2 FIESC E SUA AGENDA PROGRAMÁTICA

Os documentos “Carta da Indústria” de 2014 e “Desenvolvimento Santa Catarina: Uma Visão da Indústria” de 2010 foram formulados pela FIESC por ocasião das eleições no âmbito estadual e federal com o fito de evidenciar aos candidatos ao governo de Santa Catarina e aos candidatos à Presidência da República uma determinada pauta, considerando os interesses do setor industrial. Vale destacar o amplo destaque midiático em torno da divulgação dos documentos em eventos próprios com a presença dos candidatos ao governo do Estado (FIESC..., 2018).

Esses documentos propõem analisar conjuntamente o estado catarinense no intuito de propor metas em relação ao desenvolvimento cooperativo de toda a sociedade. Deste modo, o documento publicado em 2010 mudou sua característica em relação às cartas anteriores, passando a propor um “pacto para o desenvolvimento” (FEDERAÇÃO DAS INDÚSTRIAS DO ESTADO DE SANTA CATARINA, 2010, p. 6). Para atingir este objetivo, a FIESC preocupou-se em apresentar uma longa exposição das características econômicas de cada macrorregião estadual, acompanhadas de medidas de intervenção que lhe são convenientes.

Ambos os documentos apresentam a indústria como centro gravitacional de uma sociedade saudável, e assim, promotora de ciclos virtuosos no qual toda Santa Catarina se consagraria vencedora. Por meio deste pressuposto, a FIESC afirma a completa negação das classes sociais, que se divide entre os produtores e aqueles que expropriam e exploram o proletariado. A tese da cooperação pelo desenvolvimento é formulada tendo como base a relação entre os índices de renda per capita e produção industrial. Neste sentido, apresenta-se a mesma metodologia, qual seja: demonstrar as virtuosas qualidades do estado, para em seguida abordar suas deficiências e trazer a agenda a ser aplicada

para promover o tal desenvolvimento sustentado (FEDERAÇÃO DAS INDÚSTRIAS DO ESTADO DE SANTA CATARINA, 2010).

Quanto os entraves que são apresentados como forma de contenção do desenvolvimento sustentado, os documentos são bastante repetitivos em ressaltar as debilidades na qualificação da força de trabalho, os elementos de tributação e os investimentos em infraestrutura. Conforme ressalta a Fiesc em pesquisa própria: “dos industriais ouvidos, 31,1% mencionaram questões referentes à qualificação dos trabalhadores como iniciativa prioritária para desenvolvimento de sua mesorregião.” (FEDERAÇÃO DAS INDÚSTRIAS DO ESTADO DE SANTA CATARINA, 2014, p. 54). Deste modo, compreendendo como para a FIESC a educação é central para o disciplinamento do proletariado, buscamos nos aprofundar nesta temática.

Na perspectiva da Federação, o tema da educação apresenta diagnósticos e requer soluções semelhantes em ambos documentos. Aponta-se, em 2014, que a educação não se restringe a mera formação escolar, mas à qualificação do trabalhador para o mercado do trabalho. Ressalta-se que o problema não está nas vagas para o ensino profissionalizante, mas na qualidade do ensino básico, que por sua vez se reflete na continuidade do percurso formativo no ensino superior ou técnico. Além disso, a educação está intimamente articulada com a questão da inovação industrial. Conforme o documento “Por meio da qualificação dos recursos humanos, há maior preparo para o processo de inovação que se baseia, dentre outros aspectos, em profissionais amplamente qualificados.” (FEDERAÇÃO DAS INDÚSTRIAS DO ESTADO DE SANTA CATARINA, 2014, p. 56).

Da mesma forma, a carta de 2010 já apresentava o entendimento de que educação é fator diretamente ligado à inovação, e que apesar de ser universal e haver vagas sobranes no ensino profissionalizante, a baixa qualidade se expressa justamente na educação básica. Assim, haveria um desgaste do ensino superior ou tecnológico, por suprir as defasagens do nível básico. Além disso, no ensino superior haveria um descompasso grande entre os cursos e as necessidades do mercado. Para concluir o raciocínio, justificam a argumentação com as conclusões do PISA, que expõe a educação brasileira como uma das piores do mundo¹¹ (FEDERAÇÃO DAS INDÚSTRIAS DO ESTADO DE SANTA CATARINA, 2010, p. 58).

Por conseguinte, a resposta que a FIESC aponta para solucionar estes problemas constitui-se em uma pauta mínima de propostas, que deveria ser adotada pelo Estado. Neste sentido a Carta da Indústria de 2010 traz:

Investir no aumento da qualidade da educação básica em Santa Catarina, com estipulação de metas. Remunerar os professores com base nos resultados alcançados. Criar mecanismos para incentivar empresas a manter programas sociais voltados à educação básica de qualidade. Criar programas de formação profissional que antecipem as demandas da indústria em setores emergentes. Utilizar o Fundo Social do estado para concessão de bolsas para educação profissional de nível médio, a exemplo do que já ocorre com o ensino superior [...] Priorizar o desenvolvimento de cursos de graduação e pós-graduação voltados às necessidades do mercado. Associar a concessão de benefícios sociais à qualificação profissional. (FEDERAÇÃO DAS INDÚSTRIAS DO ESTADO DE SANTA CATARINA, 2010, p. 59).

Neste mesmo viés, a Carta de 2014 apresenta de forma mais sutil e menos explícita, a seguinte lista de políticas para promover uma educação articulada com as demandas do capital, e por sua vez, a solução para a baixa qualidade da educação catarinense.

Melhorar os indicadores de qualidade da Educação Básica, principalmente aqueles relacionados à proficiência em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. Oferecer oportunidades igualitárias de acesso à educação e qualificação nas distintas mesorregiões do Estado. Investir na ampliação da oferta de educação profissional com vistas a atender as demandas das indústrias e dos demais setores produtivos de todas as mesorregiões do Estado. [...] Criar incentivos para que as indústrias promovam o desenvolvimento profissional de seus trabalhadores. (FEDERAÇÃO DAS INDÚSTRIAS DO ESTADO DE SANTA CATARINA, 2014, p. 57).

Observando com cautela esses documentos, fica evidente mediante os termos e as propostas apresentadas, que a pauta mínima coaduna e reproduz as orientações de organismos multilaterais, que por sua vez estão alinhados aos interesses do capital internacional.

Neste sentido, explicitamente em 2010 a FIESC apresenta a necessidade de atrelar o assalariamento do professorado às avaliações em larga escala, pautada na ideia de remuneração conforme os resultados alcançados. Essa política articula-se a flexibilização das relações de trabalho imposta a partir dos anos de 1970, com a reestruturação econômica do capital que transformou a forma de acumulação rígida em flexível. Como nos explica Fontes (2010, p. 201):

¹ Programa Internacional de Avaliação do Estudante. Neste trecho, a FIESC não expõe dados e nem informações de que pesquisa se trata esta conclusão.

as reestruturações expressam o transbordamento da concentração da propriedade sob o predomínio monetário, e foram conduzidas de maneira a intensificar as extrações de valor; a introduzir ou a intensificar em níveis até então desconhecidos a concorrência entre trabalhadores (entre taxas de exploração).

Dessa maneira, torna-se claro para nós como a competição entre trabalhadores (professores) mediada pelas avaliações em larga escala promove uma intensificação na exploração do trabalho docente.

Quando os documentos falam em “criar incentivos para que as indústrias promovam o desenvolvimento profissional de seus trabalhadores” (FEDERAÇÃO DAS INDÚSTRIAS DO ESTADO DE SANTA CATARINA, 2014, p. 57), e “criar mecanismos para incentivar empresas a manter programas sociais voltados à educação básica de qualidade” (FEDERAÇÃO DAS INDÚSTRIAS DO ESTADO DE SANTA CATARINA, 2010, p. 59), compreendemos que se trata da articulação com a política implementada pelo governo federal em 2014, no PNE – Plano Nacional de Educação 2014-2024, que oficializa a intervenção da iniciativa privada nas políticas públicas educacionais (COLEMARX, 2016, p.39).

Este processo de entrega do setor público para gestão privada na perspectiva da FIESC deve ser também estendido para o ensino técnico de nível médio, conforme proposição de 2010: “Utilizar o Fundo Social do estado para concessão de bolsas para educação profissional de nível médio, a exemplo do que já ocorre com o ensino superior” (FEDERAÇÃO DAS INDÚSTRIAS DO ESTADO DE SANTA CATARINA, 2010, p. 59). Nas entrelinhas, pode-se perceber os objetivos da FIESC no que tange à formação de técnicos através de sua plataforma SENAC e SENAI, com dinheiro público pela concessão de bolsas. Deste modo, avaliamos o quão perigosa se torna essa proposta, quando vislumbramos a implementação da Reforma do Ensino Médio, que tem como uma de suas pautas a articulação entre setor estatal e privado para a certificação massiva de estudantes, promovendo uma elevação nos índices de avaliação em larga escala e uma escolarização aligeirada para o trabalho.

Ainda tratando de Reforma do Ensino Médio de 2016, ponderamos que a base deste programa já estava representada na agenda legislativa da FIESC em 2014. A mesma aponta

Melhorar os indicadores de qualidade da Educação Básica, principalmente aqueles relacionados à proficiência em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. Oferecer oportunidades igualitárias de acesso à educação e qualificação nas distintas mesorregiões do Estado. (FEDERAÇÃO DAS INDÚSTRIAS DO ESTADO DE SANTA CATARINA, 2014, p. 57).

A Reforma do Ensino Médio, redigida sob o MP 746 e referendada na Lei n. 13.415 de 16/02/2017, regulamenta a obrigatoriedade das disciplinas Português, Matemática e Inglês, ao passo que coloca sob a égide dos percursos formativos flexibilizados as demais disciplinas do conhecimento como: geografia, biologia, história, sociologia, artes e educação física. Visualizamos assim uma ligação direta entre os apontamentos levantados pela FIESC e essa reforma curricular. Para nos ajudar a compreender essa transformação curricular, Krawczyk e Ferretti (2017, p. 38) explicam que

a reforma curricular, concebida na Lei n. 13.415 de 16/02/2017, é uma nova forma de distribuição do conhecimento socialmente produzido, colocando o ensino médio a serviço da produção de sujeitos técnica e subjetivamente preparados do ponto de vista instrumental, tendo em vista os interesses do capital.

Durante toda essa abordagem buscamos desvelar o conteúdo que está contido nas agendas eleitorais da FIESC de 2010 e 2014, demonstrando como não são teses neutras que beneficiariam toda a sociedade. Mas uma construção programática que está atrelada à produções do capital internacional, que se expressa nos últimos anos em um avanço do capital sob o setor público (improdutivo) com vistas a transformá-lo em um setor produtivo, ou seja, representado por um movimento de privatização e terceirização na educação, com vista a transformá-la em mera mercadoria, grávida de mais valor.

REFERÊNCIAS

COLEMARX. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Novos elementos de pesquisa e de crítica. 1. ed. Rio de Janeiro: Didática e Científica, 2016.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política Educacional. In: ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; RODRIGUES, Doriedson S. (Org.). **A pesquisa em Trabalho, Educação e Políticas Educacionais**. 1. ed. São Paulo: Atomo Alínea, 2012.

FIESC entregará carta com as prioridades da indústria aos candidatos ao governo de SC. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=GwS8osVbfEY>>. **Youtube**, 07 ago. 2014. Acesso em: 20 jun. 2018.

FEDERAÇÃO DAS INDÚSTRIAS DO ESTADO DE SANTA CATARINA. **Carta da Indústria**. Florianópolis: FIESC, 2014.

FEDERAÇÃO DAS INDÚSTRIAS DO ESTADO DE SANTA CATARINA. **Desenvolvimento Santa Catarina: Uma Visão da Indústria**. Florianópolis: FIESC, 2010.

FONTES, Virgínia. **O Brasil e o capital-imperialismo: Teoria e história**. 2. ed. Rio de Janeiro: Fiocruz: Ed. UFRJ, 2010.

KRAWCZYK, Nora; FERRETTI, Celso J. Flexibilizar Para Quê? Meias Verdades da “Reforma”. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 11, n. 20, p. 33-44, jan./jun. 2017. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 20 jun. 2018.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPO, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para a análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>>. Acesso em: 10 jun. 2018.

A INFLUÊNCIA NEOLIBERAL NAS POLÍTICAS DE ESTADO DO GOVERNO DO PARANÁ E AS UNIVERSIDADES PÚBLICAS ESTADUAIS (2015-2017)

HERNASKI, Janaina Cittolin dos Santos
Universidade Estadual de Londrina (UEL)
janainacittolin@gmail.com

FERNANDES, Tania da Costa
Universidade Estadual de Londrina (UEL)
taniafernandes@uel.br

BICHACO, Aroldo José
Universidade Estadual de Londrina (UEL)
bichaco.hist@gmail.com

Resumo: Este artigo objetiva analisar a relação do governo do Paraná e suas políticas de Estado com as universidades estaduais públicas e gratuitas e os possíveis desdobramentos desta conjuntura, considerando, principalmente, as práticas neoliberais num cenário de influência do capital. O estudo foi desenvolvido a partir de uma pesquisa bibliográfica de análise qualitativa e, os resultados indicam que o Estado do Paraná acompanha a agenda fiscal do governo federal, que prioriza o pagamento da dívida pública e precariza a estrutura das universidades.

Palavras-chave: Educação Superior. Políticas de Estado. Neoliberalismo. Ajuste Fiscal.

1 INTRODUÇÃO

Este estudo faz uma breve análise sobre a relação do governo do Paraná e suas políticas de Estado para as universidades estaduais entre 2015 e 2017, a partir da perspectiva neoliberal e da agenda de ajuste fiscal implantada pelo governo federal, com a finalidade de apontar os possíveis desdobramentos decorrentes desta relação contraditória que envolve o Estado incentivador do capital e as universidades públicas e gratuitas. Destaca-se a expansão neoliberal no contexto de crise do próprio capital, tal como ocorreu com a recessão de 1973. Desenvolve-se alguns pontos sobre a Reforma do Aparelho do Estado que marcou o avanço do ideário neoliberal no Brasil e absorveu muitos elementos da Terceira Via, conforme apontaram Melo e Faleiros (2005).

Aponta-se as medidas do governo do Paraná em relação às universidades estaduais e o impacto destas ações nas instituições, bem como a relação destas com o que Laval (2004) considera como novo modelo da educação, a qual é considerada como um bem de capital.

O procedimento metodológico utilizado nesse estudo foi uma pesquisa bibliográfica de análise qualitativa.

2 DESENVOLVIMENTO

A análise proposta neste trabalho considera as políticas de Estado do governo do Paraná a partir do ideário neoliberal frente às universidades estaduais públicas e gratuitas, bem como à questão da autonomia universitária, assegurada em lei.

A compreensão da atuação do ideário neoliberal, que foi ampliado tanto por meio da fragilidade resultante de crises econômicas, como a de 1973,¹ quando o capitalismo entrou em recessão por conta da alta inflação e baixas taxas de crescimento, quanto pela disseminação de ideias relacionadas ao fato de que as raízes desta crise tinham origem nos sindicatos e no movimento operário, que prejudicavam as bases de acumulação do capital, por meio das reivindicações salariais e pressão política para que o Estado ampliasse a receita destinada aos gastos sociais (ANDERSON, 1995).

Acerca do avanço do ideário neoliberal no Brasil, observa-se que:

O país entrava efetivamente na onda neoliberal, ainda que tardiamente, absorvendo características do neoliberalismo de novo tipo, já respaldado pelos insucessos das experiências anteriores. A experiência brasileira incorporou vários elementos da Terceira Via. Assim, o processo de ajuste neoliberal atuou em algumas frentes, tal qual ocorreu em outros países. (MELO; FALEIROS, 2005, p. 177).

Nesse sentido, a doutrina da Terceira Via² passa a ser o principal discurso político-ideológico desde o final dos anos 1990 que referenda a práxis hegemônica capitalista (GROPPO; MARTINS, 2008, p. 216). Ainda de acordo

¹ Crise do petróleo de influência global que foi provocada pela regulação da produção.

² Doutrina que flexibiliza o neoliberalismo, mas não rompe com o capital.

com os mesmos autores, “[...] trata-se de um renovado discurso que flexibiliza alguns dos dogmas do neoliberalismo predominante até então, o que nos permite chamá-lo de neoliberalismo de Terceira Via.” Na expectativa de que o Brasil finalmente teria a sua face modernizante surgiu a Reforma do Aparelho do Estado,³ que ocorreu nos anos 1990 e marcou o avanço do neoliberalismo no país, alterando a relação entre Estado e sociedade e instituindo mecanismos para diminuir a ação do Estado enquanto condutor da vida em sociedade (MELO; FALEIROS, 2005). Este processo de reestruturação econômica ocorreu junto ao fenômeno da globalização, que gerou impactos significativos na esfera política na qual se destacam “[...] as mudanças no papel do Estado-nação, nomeadamente no que diz respeito à capacidade de prover um sistema de proteção social que minimize os efeitos do processo de acumulação.” (SILVA, 2001, p. 1).

A eleição de Fernando Henrique Cardoso em 1994, como presidente da república, ajudou a “formalizar” e a estruturar este projeto que, no ano seguinte, foi encaminhado ao Congresso Nacional pelo então Ministro Bresser Pereira, por meio do documento intitulado “Plano diretor da Reforma do Aparelho do Estado”, no qual constavam as diretrizes para esta abertura de mercado. Havia uma proposta de um Estado social liberal que não seria nem burocrata, tampouco renunciaria às políticas de bem-estar social e que, além disso, estimularia as empresas e o país ao que ele chamou de “competição generalizada”.

A partir daí a influência do ideário neoliberal acometeu sistematicamente a economia brasileira. Acerca das políticas para a educação superior, o Estado atuou de maneira efetiva ao ampliar a atuação do capital em todo o país. Para isso, utilizou instrumentos legais, dentre outros, que facilitaram o acesso à educação superior privada, tais como financiamento estudantil e concessão de bolsas, justificando o interesse em democratizar o acesso a este nível de ensino.

Desta forma, cria-se o Programa Universidade para Todos (Prouni) (2004) e o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) (1999), onde o primeiro é uma concessão de bolsas de estudos para cursos em faculdades particulares a estudantes de baixa renda que ainda não tenham um diploma em nível superior e o segundo é um programa do Ministério da Educação – MEC, que financia a educação superior em nível de graduação para estudantes matriculados em cursos superiores privados. Ambos impactam significativamente a expansão da educação superior no Brasil, inaugurando estas novas opções de acesso a este nível de ensino.

Neste contexto, observa-se alguns pontos divergentes entre as políticas do governo do Paraná e as universidades estaduais, na medida em que se compreende a relação contraditória na qual o Estado neoliberal acompanha a agenda de ajuste fiscal implantada pelo governo federal e ao mesmo tempo realiza a gestão destas instituições de ensino que são públicas e gratuitas, apresentando o aprofundamento do neoliberalismo neste cenário.

A reestruturação capitalista no contexto da globalização prevê mudanças nas relações de produção que se refletem no fortalecimento do ideário neoliberal e na minimização da atuação do Estado. Desta forma, estas políticas em favor do mercado podem provocar também sérias consequências sociais como o aumento da pobreza e do desemprego, em função da diminuição das prerrogativas previstas num Estado de bem-estar social. Nesta conjuntura, este projeto neoliberal defende a redução do papel do Estado na regulação da economia, a partir do controle social.

A partir destas premissas, as políticas de Estado do governo do Paraná entre 2015 e 2017, sob forte influência neoliberal, acompanham a agenda fiscal implantada pelo governo federal, que prevê a priorização de pagamento da dívida pública por meio da implementação de um pacote de medidas que contempla o corte de despesas, o aumento de impostos e a proposta de regulamentação da autonomia financeira das universidades estaduais.

No caso das universidades paranaenses, o estado vem colocando em prática uma série de ações com vistas a restringir o financiamento de tais instituições, limitar ainda mais a autonomia universitária, aumentar a carga horária docente em sala de aula e descaracterizar a dedicação exclusiva como regime de trabalho. (REIS, 2018, p. 6).

Diante disso, é possível associar as ações do governo paranaense em relação à educação superior pública com o que Laval chama de novo modelo de enquadramento (educação como bem de capital), considerando para isso tanto as políticas de financiamento da educação superior privada (FIES e PROUNI), viabilizadas e incentivadas pelo Estado, como as tentativas de sucateamento das universidades estaduais, onde destacam-se algumas ações do governo do Estado que corroboram com essa política neoliberal e com a limitação da autonomia universitária, prevista como “[...] princípio constitucional autoaplicável.” (REIS, 2018, p.21). Dentre estas, o bloqueio das verbas de custeio de universidades estaduais em maio de 2017, cujo ato indica uma “retaliação política” às universidades estaduais do Paraná que não aderiram ao Meta4⁴ (REITORES..., 2017); a questão da tentativa de imposição da autonomia financeira em supressão à autonomia de gestão financeira (REIS, 2018); a revogação do decreto que reduziu a carga horária

³ Reforma ocorrida nos anos 1990 que consiste na atuação do Estado social liberal com o capital.

⁴ Sistema de gestão de pessoal do Governo do Paraná.

dos docentes temporários (TELE, 2018); o recuo do governo do Estado acerca do reajuste ao funcionalismo público (GALINDO, 2016); bem como a restrição da contratação de docentes e técnicos, que resultou no aumento da carga horária dos docentes e no processo de terceirização para suprir a falta de técnicos efetivos. (REIS, 2018).

3 CONCLUSÕES

Podemos verificar a partir das políticas governamentais, que existe uma intenção evidente do governo do Paraná de acompanhar a agenda de ajuste fiscal do governo federal, ou seja, de priorizar o pagamento da dívida pública por meio da contenção de despesas sociais como a educação, o que viabiliza a acumulação do capital especulativo, compactuando com o projeto neoliberal em curso.

É notória a existência de uma contradição ideológica entre o Estado neoliberal e a universidade pública e gratuita, na medida em que esta última ancora-se na democracia e na autonomia universitária. Este cenário tem se acentuado desde 2015, por meio das ações do governo do Estado, cujos objetivos são o de restringir direitos básicos do funcionalismo, como ajuste salarial e condições de trabalho, bem como ampliar o modelo neoliberal de atuação na educação superior.

Com isso, abre-se a possibilidade ou de privatização da educação superior pública ou de fortalecimento da resistência no interior destas instituições, reconhecendo a universidade não apenas como ambiente de produção do conhecimento, mas também como espaço de luta e transformação social.

REFERÊNCIAS

- ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Org.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- GALINDO, Rogério. Governo Richa confirma recuo em pagamento de reajuste ao funcionalismo: categorias falam em greve. **Gazeta do Povo**, 01 jul. 2016. Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/blogs/caixa-zero/governo-richa-confirma-recuo-em-pagamento-de-reajuste-ao-funcionalismo-categorias-falam-em-greve>>. Acesso em: 29 maio 2018.
- GOVERNO propõe discussão de novo modelo de autonomia para universidades estaduais. **G1 Paraná**, Londrina, 07 jun. 2017. Disponível em: <<https://g1.globo.com/pr/parana/educacao/noticia/governo-propoe-discussao-de-novo-modelo-de-autonomia-para-universidades-estaduais.ghtml>>. Acesso em: 29 maio 2018.
- GROPPO, *Luís Antônio Groppo*; MARTINS, *Marcos Francisco*. Terceira Via e políticas educacionais: um novo mantra para a educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 215-233, maio/ago. 2008.
- LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Planta, 2004.
- MELO, Marcelo Paula de; FALLEIROS, Ialê. Reforma da aparelhagem estatal: novas estratégias de legitimação social. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.
- REIS, Luiz Fernando. Autonomia e financiamento das universidades estaduais do Paraná: a agenda regressiva do governo Beto Richa. **Universidade e Sociedade**, n. 61, p. 06-27, jan. 2018. Disponível em: <<http://portal.andes.org.br/imprensa/publicacoes/imp-pub-916709933.pdf>>. Acesso em: 29 maio 2018.
- REITORES e governo discutem controle da folha de pagamento de universidades estaduais. **G1 Paraná**, Curitiba, 06 jun. 2017. Disponível em: <<https://g1.globo.com/pr/parana/educacao/noticia/reitores-e-governo-discutem-controle-da-folha-de-pagamento-de-universidades-estaduais.ghtml>>. Acesso em: 29 maio 2018.
- SILVA, Ilse Gomes. A reforma do Estado brasileiro nos anos 90: processos e contradições. **Lutas Sociais**, n. 7, p. 81-94, jun. 2004. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/ls/article/view/18778>>. Acesso em: 29 maio 2018.
- TELE, Walter. Governo recua e revoga decreto que reduziu a carga horária dos professores temporários da UEM e demais universidades estaduais do Paraná. **Maringá Post**, 19 mar. 2018. Disponível em: <<https://maringapost.com.br/poder/2018/03/19/governo-recua-e-revoga-decreto-que-reduzia-a-carga-horaria-dos-professores-temporarios-da-uem-e-demais-universidades-estaduais-do-parana/>>. Acesso em: 29 maio 2018.

UMA REDE DE ASSISTÊNCIA TÉCNICA, O ESTADO REGULADOR E AS RELAÇÕES COM OS PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO

CAMPOS, Marcia Farinella Soares de
Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos)
marcia_farinella@yahoo.com.br

CORSETTI, Berenice
Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos)
bcorsetti@unisinos.br
Financiamento: Capes/Proex

Resumo: O presente artigo, de cunho documental, é parte dos estudos no Doutorado em Educação na UNISINOS. Neste estudo buscamos analisar a criação da Rede de Assistência para elaboração dos PME no Brasil, através da atuação dos Avaliadores Educacionais na elaboração junto aos municípios dos Planos Municipais de Educação. Desta função depreende-se a visão da atuação de um Estado Regulador, que redefine sua atuação, recorrendo às parcerias, porém, mantendo a diretividade e centralidade no controle da efetivação das políticas educacionais.

Palavras-chave: Plano Municipal de Educação. Regulação. Rede de Assistência Técnica.

1 INTRODUÇÃO

Planejar políticas públicas que se voltem à continuidade das ações e estratégias, bem como na efetiva responsabilidade de cada ente, apontam um olhar do Estado sob as políticas voltadas à educação brasileira.

Planos que direcionem as políticas educacionais, afastando-se de interesses partidários, do planejamento descontinuado e sem organização, apontam para novas perspectivas quanto ao Plano Municipal de Educação. A estrutura do documento apresentava metas e estratégias que deveriam se alinhar ao Plano Nacional de Educação primando pela continuidade, planejamento e atuação em rede.

Moreira e Grossi Júnior (2016, p. 15) descrevem:

Segundo o PAR 2011-2014, 12 Estados declararam possuir a Lei do Plano de Educação sancionada. Em relação aos Municípios, a Pesquisa de Informações Básicas Municipais (MUNIC) apresenta que no ano de 2011 – ano final da vigência do PNE 2001-2011, o Brasil possuía 5.565 municípios, e destes, 3.384 (60,8%) eram detentores de um PME.

Embora grande parte dos municípios brasileiros possuísse um PME, o objetivo precípua do MEC seguia na direção de que este documento, ao ser construído e aprovado em lei municipal se tornasse a diretriz do planejamento municipal.

Neste texto, procuramos abordar esse cenário, a partir da análise da criação da Rede de Assistência Técnica para a elaboração dos Planos Municipais de Educação, bem como a função do Comitê Tripartite, buscando compreender sua importância e sua dimensão, como forma de regulação do Estado, no campo educacional.

2 A CRIAÇÃO DA REDE DE ASSISTÊNCIA TÉCNICA E A FUNÇÃO DO COMITÊ TRIPARTITE

Objetivando efetivar a elaboração e aplicação dos PME seguindo as premissas contidas no PNE; o MEC inicia, mesmo antes da aprovação da Lei 13.005/2014, um movimento de organização interna e ajustes, cria a Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino - SASE redefinindo funções, articulando novas competências e responsabilidades inclusive com relação à elaboração e acompanhamento dos planos municipais bem como a elaboração de materiais orientativos e a definição de parcerias nos municípios.

Quanto às atribuições da Secretaria de Articulação com os Sistemas de Educação Básica – SASE o site do MEC ressalta:

Também compete à SASE estimular a colaboração entre os sistemas para que as metas de seus respectivos planos de educação sejam consonantes ao PNE, pela via da constituição de uma Rede de Apoio Técnico Nacional para elaboração ou adequação dos planos de educação (cujo prazo determinado pela lei é de um ano). Trata-se de um passo importante para a construção do Sistema Nacional de Educação, pois ajuda a construir acordos que podem diminuir as lacunas de articulação federativa no campo da política pública. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018).

O movimento desencadeado por parte do MEC define-se a partir de um novo formato: a criação de comitês tripartites. Estes comitês foram devidamente selecionados, ou seja, todos intimamente relacionados ao controle das políticas (CONSED, UNDIME e Secretarias de Educação Estaduais, dentre outros) sendo que as parcerias firmadas se deram no sentido de responsabilizar, além de Secretários Municipais de Educação outros atores em âmbito local para efetivar os Planos Municipais de Educação.

Neste sentido, Dourado, Grossi Júnior e Furtado (2016, p. 453) apontam:

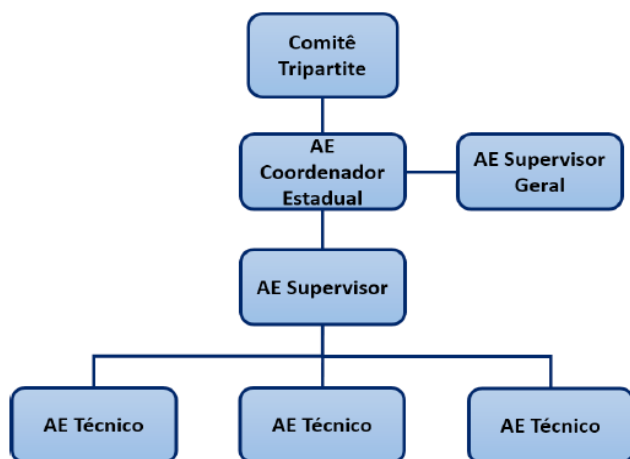
Como parte da proposta de atuação da rede de assistência técnica, todos os entes federativos deveriam ser contatados pelos avaliadores educacionais e convidados a aderir ao assessoramento oferecido pelo MEC. Seguindo a autonomia que lhes é outorgada constitucionalmente, estados, Distrito Federal e municípios poderiam seguir a metodologia que melhor lhes conviesse para atendimento ao que preconiza o texto da Lei. É importante destacar que o apoio técnico da União, por meio da SASE/MEC, foi de grande valia para o processo de formulação ou adequação dos planos estaduais, Distrital e municipais, sobretudo se considerarmos as assimetrias entre os entes federados.

Nas diretrizes apontadas pelo MEC, todos os entes possuem autonomia para optar ser parte ou não da Rede de Assistência Técnica, porém, com prazos curtos e recursos financeiros e de pessoal cada vez menor, a adesão deu-se quase automaticamente.

Depois de estabelecido o Comitê Tripartite, o CONSED e a UNDIME indicaram os Avaliadores Educacionais (AEs), que comporiam as redes em cada estado. As indicações dos participantes deste Comitê deveriam seguir um currículo pré-determinado pelo MEC, onde também se definia a função em que cada avaliador atuaria: Coordenador Estadual; Supervisor Geral; Supervisor; ou Técnico.

No Organograma 1 observamos o organograma do Comitê Tripartite que se configurou em cada Estado:

Organograma 1 – Comitê Tripartite em cada Estado



Fonte: Moreira e Grossi Júnior (2016, p. 9).

Cada comitê pode escolher a forma de seleção dos Assistentes Educacionais, bem como dos coordenadores e supervisores no estado podendo ser por meio de edital, indicação, processo seletivo ou outra forma de seleção. Apenas o estado de Minas Gerais adotou a seleção em forma de edital, os demais estados brasileiros indicaram livremente seus membros.

Segundo Jhonata Moreira,¹¹ Assistente na Diretoria de Cooperação com os Planos de Ensino da Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino do Ministério da Educação – DICOPE/SASE/MEC: “a organização para a indicação, ficou a critério dos acordos definidos pelo próprio estado, podendo ser direta ou por meio de seleção.”

Até o momento, não foi possível obter outros esclarecimentos quanto a critérios adotados para a seleção dos avaliadores educacionais, coordenação e supervisão.

As orientações para definição de funções dentro do Comitê Tripartite previstas pela SASE/MEC apontavam a necessidade de relacionamento com a área educacional, o conhecimento de legislação ligada a questões educacionais, o que apresenta um avanço considerando o trabalho a ser desenvolvido nos municípios. Além do perfil inicial, as funções dentro do Comitê também se diferenciavam.

Neste sentido, Moreira e Grossi Júnior (2016, p. 10 e 11) esclarecem as funções dentro do Comitê:

¹ Resposta dada por e-mail para pesquisadora em 03/05/2018.

Coordenador Estadual: coordenar todo o trabalho de assistência técnica no Estado; prestar informações à SASE sobre o PEE e realizar articulações políticas;
Supervisor Geral: prestar assistência administrativa à rede, como manutenção dos arquivos e sistemas e comunicação da rede;
Supervisor: coordenar no mínimo 04 (quatro) avaliadores educacionais, subsidiando o trabalho dos mesmos; realizar a articulação política com os dirigentes municipais; reportar ao coordenador todas as informações dos Municípios sob sua responsabilidade; e
Técnico: prestar assistência a no máximo 25 municípios; realizar formação das comissões municipais responsáveis por adequar ou elaborar os planos.

Na análise das funções, observamos que aos municípios a atuação do AE era percebida, sendo que estes atuavam com um número elevado de municípios para acompanhar, porém, a sistemática adotada de reuniões em polos facilitou a atuações destes profissionais, diminuindo o número de deslocamentos e reuniões.

Na análise dos cadernos disponibilizados pelo MEC para elaboração dos PME percebe-se que o MEC manteve o direcionamento das ações, atuando no desencadeamento e controle da execução das ações. Isso pode ser percebido em função de que todos os produtos desenvolvidos pelos AEs nos municípios sob sua responsabilidade eram analisados pelos Coordenadores Estaduais e posteriormente inseridos os dados no Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle - SIMEC.

A referência “produto” é encontrada em Moreira e Grossi Júnior (2016, p.11) para designar responsabilidades a serem cumpridas pelos Assistentes de Educação nos municípios. Estes produtos poderiam ser: entrega de relatórios, planilhas ou tabelas. A cada produto entregue o auxílio financeiro devido ao AE era liberado para pagamento. Segundo os mesmos autores, a SASE/MEC definiu que, para a Rede de Assistência Técnica, cada demanda teria o valor máximo de R\$ 1500,00.

Os dados registrados no Sistema alimentavam o Portal Planejando a Próxima Década, que apresentava informações atualizadas quanto aos avanços do PME em cada município, o mapa gerado pelo portal considerava as diferentes fases que os municípios passavam até a execução final do PME.

Atualmente a rede de Assistência Técnica atende 5.570 municípios brasileiros, sendo que 5.361 municípios elaboraram ou adequaram seus planos. Para este serviço a SASE/MEC conta com cerca de 310 AEs. Os trabalhos com relação aos PME atualmente se concentram no monitoramento das ações, mesmo que o PNE esteja um tanto quanto esquecido pelo governo Federal, a Rede de Assistência Técnica busca manter o foco no trabalho e nas responsabilidades municipais.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões até aqui apresentadas a cerca da atuação da Rede de Assistência Técnica, criada pelo MEC para garantir a elaboração dos PME podem configurar uma forma de regulação nas políticas educacionais estabelecidas pelo Estado, quando aumenta as responsabilidades dos entes na elaboração e execução e atua fortemente na definição e controle das mesmas.

Para fundamentar nossas análises neste estudo utilizamos o referencial teórico de Barroso (2005, p. 727) que assinala a função do Estado Moderno:

Muitas das referências que são feitas ao “novo” papel regulador do Estado servem para demarcar as propostas de “modernização” da administração pública das práticas tradicionais de controlo burocrático pelas normas e regulamentos que foram (e são ainda) apanágio da intervenção estatal. Neste sentido, a “regulação” (mais flexível na definição dos processos e rígida na avaliação da eficiência e eficácia dos resultados) seria o oposto da “regulamentação” (centrada na definição e controlo a priori dos procedimentos e relativamente indiferente às questões da qualidade e eficácia dos resultados).

Este mesmo autor esclarece não haver uma única definição para a denominação da reconfiguração de funções do Estado, para tanto nos auxilia a refletir ao apontar (2005, p. 727):

[...] a regulação enquanto acto de regular significa o modo como se ajusta a acção (mecânica, biológica ou social) a determinadas finalidades, traduzidas sob a forma de regras e normas previamente definidas. [...] a diferença entre regulação e regulamentação não tem que ver com a sua finalidade (uma e outra visam a definição e cumprimento das regras que operacionalizam objectivos), mas com o facto de a regulamentação ser um caso particular de regulação, uma vez que as regras estão, neste caso, codificadas (fixadas) sob a forma de regulamentos, acabando, muitas vezes, por terem um valor em si mesmas, independente do seu uso.

As reflexões trazidas por Barroso auxiliam na compreensão de que o modelo foi exitoso no sentido de garantir que os municípios elaborassem seus Planos Municipais de Educação. Ao manter a centralidade no desencademaneto das políticas educacionais o MEC mantém-se a frente das ações, porém, ao buscar parceria e responsabilizá-las pela execução da política, vemos a fragilidade na forma com que as mesmas são desenvolvidas e valorizadas nos municípios.

REFERÊNCIAS

BARROSO, João. O estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751, out. 2005. Edição Especial.

BRASIL. **Decreto n. 7.480**, de 16 de maio de 2011. Revogado pelo Decreto n. 7.690, de 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7480.htm>. Acesso em: 07/05/2018.

BRASIL. Lei n. 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, 26 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 26 set. 2017.

BRASIL. **O Plano Municipal de Educação – Caderno de Orientações**. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_pme_caderno_de_orientacoes.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2016.

BRASIL. **Planejando a Próxima Década, Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em: 19 set. 2017.

DOURADO, Luiz Fernandes; GROSSI JÚNIOR, Geraldo; FURTADO, Roberval Ângelo. Monitoramento e avaliação dos planos de educação: breves contribuições. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 32, n. 2, p. 449-461, maio/ago. 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, 09 jan. 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2730-pne-lei-10172-09-01-01&Itemid=30192. Acesso em: 10 fev. 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-articulacao-com-os-sistemas-de-ensino--sase/apresentacao>>. Acesso em: 06 maio 2018.

REIS, Isaura. Governança e Regulação da Educação Perspectivas e conceitos. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 39, p. 101-118, 2013. Disponível em: <<https://www.fpce.up.pt/ciic/sites/default/files/07.IsauraReis.pdf>>. Acesso em: 09 maio 2018.

A REGULAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR POR MEIO DO ENADE

FELDMANN, Taise
Universidade Regional de Blumenau (FURB)
taise.feldmann@gmail.com
CAMPREGHER, Jeice
Universidade Regional de Blumenau (FURB)
professorajeice@gmail.com
Financiamento: Capes

Resumo: Este trabalho objetiva discutir sobre a regulação da Educação Superior por meio do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – Enade. Para a geração dos dados se utilizou como instrumento entrevistas semiestruturadas e individuais, sendo o corpus da pesquisa constituído por discursos de coordenadores de cursos de graduação da área da saúde. Os resultados apontam que a regulação por parte do Estado está presente no atual cenário avaliativo nacional, a partir das concepções e ideologias de controle impostas.

Palavras-chave: Regulação. Enade. Estado. Educação Superior.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho traz discussões que fazem parte de uma pesquisa mais ampla, desenvolvida num Programa de Mestrado em Educação, que teve como tema os efeitos de sentido sobre o Enade nos discursos de coordenadores de cursos de graduação na área da saúde. O referido exame foi criado por meio da Lei 10.861/2004 e integra o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, que busca averiguar a qualidade dos cursos e das Instituições de Ensino Superior - IES do país.

É sob essa perspectiva, que este resumo expandido objetiva discutir sobre a regulação da educação superior por meio do Enade, visto que o papel do Estado se tornou questionável diante do atual cenário avaliativo brasileiro.

Este recorte de pesquisa tem cunho qualitativo e a geração de dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas e individuais, com coordenadores de cursos de graduação. Os dados foram analisados de forma indutiva, a partir da teoria da Análise do Discurso Francesa, em conjunto com os documentos referentes às políticas educacionais da educação superior no Brasil.

2 A REGULAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Nos últimos 50 anos, devido às crises e restrições econômicas e programas de bem-estar em larga escala, principalmente nos países centrais, a avaliação foi incluída nas agendas políticas dos governos e passou a ser interesse não só do âmbito educativo, como também das esferas econômicas e industriais (DIAS SOBRINHO, 2003).

Nesse sentido, as políticas de avaliação, no sistema mundial, vêm percorrendo um caminho de crescente controle nos processos avaliativos, conduzindo a uma extrema intervenção do Estado na educação. Esse movimento é chamado de globalização da educação (AFONSO, 2000), a partir do qual, os países buscam se adequar às expectativas do mercado mundial.

No Brasil, as avaliações da educação superior, até o final dos anos de 1960 e os primeiros anos de 1970, não tinham modelos sólidos, nem investimentos em pesquisas educacionais como nos Estados Unidos, na Grã-Bretanha e demais países industrializados. Dias Sobrinho (2003) expõe que o que havia estava frágil e foi assujeitado pelo golpe militar.

Com a reforma universitária de 1968, ainda na ideologia de capital humano, ampliaram-se as universidades públicas e a infraestrutura de pesquisas, mas numa perspectiva de mercado, com foco no desenvolvimento econômico. O regime militar, aos poucos, criou “o regime de dedicação integral à docência e à pesquisa e cria um sistema de pós-graduação, que se consolidou de forma progressiva e, até hoje, apresenta-se como o mais amplo e importante da América Latina.” (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 69).

Com a crise econômica e o esgotamento militar nos anos 1980, a avaliação da educação superior se tornou “o instrumento básico para orientar a distribuição dos recursos públicos e a imposição da racionalidade da eficiência.” (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 72). Esse período foi considerado a primeira fase da avaliação da educação superior no Brasil, chamada de “construção da agenda” (ALMEIDA JÚNIOR, 2002, p. 179), em que ocorreram muitas discussões e foram criados programas de avaliação.

A segunda fase foi chamada de “formulação da política”, no período de 1993 até 1995, e teve como principais características o “espaço político de trocas, conflitos e poder.” (ALMEIDA JÚNIOR, 2002, p. 180). A partir do ano de 1995 uma terceira fase se inicia, denominada a fase de “consolidação ou implementação da proposta governamental”, que permaneceu até o ano de 2003.

No ano de 2004, como numa quarta fase da avaliação da educação superior no Brasil, foi criado o SINAES, por meio da Lei nº 10.861, para avaliar as instituições de Ensino Superior (Avalies), os cursos de graduação (ACG) e os estudantes (Enade). Os resultados obtidos têm como objetivo traçar um panorama da qualidade dos cursos e das IES, exigir as melhorias necessárias e embasar as políticas públicas (WAITZ; ARANTES, 2009).

Compreende-se que a partir do SINAES, o Ministério da Educação - MEC propôs uma “ponte” entre avaliação e regulação, na qual a regulação se relaciona à função fiscalizadora do Estado. Esta “ponte” ocorre em três momentos: por meio da regulação pelo poder público nas etapas iniciais da autorização e credenciamento; pela avaliação; e por meio da aplicação, pelo poder público, dos efeitos regulatórios da avaliação (WAITZ; ARANTES, 2009).

Nesse sentido, a regulação é compreendida neste trabalho como a interferência direta do Estado, pois “na educação superior, principalmente, os mecanismos chamados de avaliação usualmente assumem funções políticas de classificação que legitimam e estimulam instituições, programas, indivíduos e também consolidam mentalidades e estilos.” (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 35).

Entende-se que o novo olhar proposto pelo SINAES foi um avanço na educação superior, pois busca articular a avaliação de curso e a avaliação institucional. Porém, apreende-se que os propósitos iniciais acabaram sendo desviados, visto que os expostos na Lei nº 10.861/2004 não condizem com o que vem ocorrendo, reduzindo o exame a um instrumento de regulação da Educação Superior por parte do Estado.

Dos três instrumentos de avaliação, o Enade adquiriu grande destaque no Ministério da Educação e na mídia, emergindo novamente os rankings, apontados por Dias Sobrinho (2010) e Brito (2008), como uma atitude equivocada da mídia. Assim, diferentemente do que propunham os seus formuladores, o Enade acabou sendo tomado como principal fonte de informação para a formulação dos índices de qualidade. (CALDERÓN; POLTRONIERI; BORGES, 2011, p. 821).

Por se tratar de um resumo expandido, os discursos serão reproduzidos somente na forma indireta – sintetizando as afirmações dos sujeitos (estas já analisadas na pesquisa concluída em 2015).

Nos discursos do coordenador 1 (C1) – “**foi um período muito difícil** eu lembro que na Universidade nosso curso ficou com a nota três [...] **foi uma COBRANÇA muito grande externa [...] interna mesmo né [...] me deixou bem complicada naquele período**” e do coordenador 2 (C2) – “**eu vejo o psico terror que isso é [...] eu vejo o psico terror [...]** eu vejo que a **instituição fica** ao [...] é: **muito preocupada** e pensando nisso [...] eu vejo que **os acadêmicos têm dificuldade de entender o porquê é: e quando vão fazer muitas vezes vão fazer como uma punição**” (informações verbais), pôde-se observar a cobrança e responsabilização pelos resultados no Enade e para a prestação de contas a partir do exame.

Dias Sobrinho (2003) discute essa responsabilização e prestação de contas, chamada de *accountability*, que relaciona a educação aos princípios empresariais, de eficiência. Esse raciocínio é reflexo das condições de produção das avaliações, nas quais a avaliação ultrapassa o âmbito da educação e se insere em outros domínios do Estado, como nas produções sociais, políticas públicas e políticas educacionais (DIAS SOBRINHO, 2003), tendo como fim a função de controle, fiscalização e intervenção na educação.

O discurso do coordenador 3 (C3) relaciona o Enade à regulação, quando diz que “**é um sistema de regulação [...]** só que **ele é geral [...]** **ele não vê as particularidades [...]** **nem sempre é verdadeiro [...]** **embora nós gostaríamos que fosse**” (informação verbal) e afirma que o exame homogeneiza as IES, pois não alcança as particularidades, o que não condiz com os princípios do SINAES, que contemplam a ideia de levar em consideração a diversidade de cada instituição no processo avaliativo (BRITO, 2008).

Ainda, o discurso aponta reflexões quanto à qualidade dos resultados do exame, quando expõe que o resultado do Enade “nem sempre é verdadeiro [...] embora nós gostaríamos que fosse.” (informação verbal). Nesse sentido, Frauches (2010, p. 145) afirma que

enquanto o MEC continuar a operacionalizar o SINAES e a realizar o Enade da forma como vem fazendo, sem a transparência e a seriedade que esse tipo de avaliação exige, os resultados do SINAES e dos conceitos marginais, como o IDD, o CPC e o ICG, serão suspeitos, porque carecem de seriedade e credibilidade, criando obstáculos quase

intransponíveis para o desenvolvimento harmônico da educação superior sob a supervisão do MEC e para a gestão das IES privadas.

Por fim, o coordenador 4 (C4) relata que “o Enade ele veio pra tentar é... de alguma forma é... ter um controle né [...] sobre o nível do ensino das instituições [...] né através de uma avaliação sobre os estudantes que estão saindo [...] é... pra ver justamente esse nível [...] então ele é um instrumento de controle.” (informação verbal). A partir desse discurso, pôde-se inferir que o coordenador expõe o destaque que o Enade tem nesse processo avaliativo e reproduz efeitos ideológicos do Estado, de que esse exame tem esse fim, regular e controlar a educação superior brasileira.

Salienta-se a importância das avaliações para a evolução contínua da educação, seja ela básica ou superior, entretanto, conforme os diálogos propostos, compreende-se que há um complexo contexto sócio-histórico-ideológico envolvido, o qual sofre influências de fatores políticos e econômicos, que intervém diretamente na educação.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho é oriundo de uma pesquisa de mestrado concluída em 2015, com o título “Enade: efeitos de sentido nos discursos de coordenadores de cursos de graduação na área da saúde”. A partir desse recorte, discutiu-se sobre a regulação da educação superior por meio do Enade.

Apreende-se que a avaliação da educação superior passou por importantes mudanças ao longo dos anos e que, atualmente, evidenciam-se, concepções e ideologias de regulação, controle, fiscalização e intervenção na educação, a serviço das autoridades governamentais e do mercado mundial, para induzir a educação superior apenas a uma formação profissional, de acordo com as demandas da economia e as necessidades de dominação ideológica do Estado.

Nesse sentido, reconhece-se que o Estado assume uma posição-sujeito de regulador a partir do Enade e que os coordenadores de cursos são assujeitados por esse processo avaliativo, numa constante intervenção política e econômica, que reflete diretamente na dinâmica das IES e, conseqüentemente, dos cursos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA JÚNIOR, Vicente de Paula. A avaliação da educação superior no contexto das Políticas Educacionais. In: DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF, Dilvo I. **Avaliação democrática**: para uma Universidade Cidadã. Florianópolis: Insular, 2002. p. 165-184.
- AFONSO, Almerindo Janela. Reforma do estado e políticas educacionais: entre a crise do estado-nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 75, ago. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n75/22n75a03.pdf>>. Acesso em: 14 jul. 2018.
- BRASIL. Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 abr. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm>. Acesso em: 13 jul. 2013.
- 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, 21 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 13 jul. 2018.
- BRITO, Márcia Regina F. de. O SINAES e o ENADE: da concepção à implantação. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 3, p. 841-850, nov. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v13n3/14.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2018.
- CALDERÓN, Adolfo Ignacio; POLTRONIERI, Heloisa; BORGES, Regilson Maciel. Os rankings na educação superior brasileira: políticas de governo ou de estado? **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.19, n. 73, p. 813-826, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n73/05.pdf>>. Acesso em: 16 jul. 2018.
- DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação**: políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: Cortez, 2003.
- DIAS SOBRINHO, José. Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 13, n. 1, p. 193-207, mar. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v13n1/a11v13n1.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2018.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação e transformações da Educação Superior brasileira (1995-2009): do provão ao SI-NAES. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v.15, n. 1, p. 195-224, mar. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v15n1/v15n1a11.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2018.

FRAUCHES, Celso C. A Avaliação do ensino superior: obstáculos, desafios e oportunidades na gestão. In: COLOMBO, Sônia Simões; CARDIM, Paulo A. Gomes (Org.). **Nos bastidores da educação brasileira: a gestão vista por dentro**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 133-146.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sistema nacional de avaliação da educação superior**. Brasília, DF, 2011. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-sinaes>>. Acesso em: 13 jul. 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Enade**: apresentação. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=313&id=181&option=com_content&view=article>. Acesso em: 13 jul. 2018.

WAITZ, Inês Regina; ARANTES, Magda P. Caldeira. Avaliação do ensino superior e a prática docente. **Anuário da Produção Acadêmica Docente**, Valinhos, v. 3, n. 6, p. 249-262, 2009. Disponível em: <<http://repositorio.pgsskroton.com.br/bitstream/123456789/1383/1/Artigo%2020.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2018.

A RELAÇÃO PÚBLICO E PRIVADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A ATUAÇÃO DA FUNDAÇÃO MARIA CECÍLIA SOUTO VIDIGAL

CAMPOS, Rosânia
Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE
E-mail: zana.c2001@gmail.com
SASSON, Melissa Daiane Hans
Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE
E-mail: melissa.daiane@gmail.com

MADEIRA, Janaína Silveira Soares
Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE
E-mail : janaina@holzmadeira.com.br

Eixo temático: Estado e políticas educacionais
Financiamento: FAP (Fundo de Apoio a Pesquisa / UNIVILLE)
CAPES

Resumo: Este trabalho objetiva discutir a ação da Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, organização privada, na educação infantil. É uma pesquisa documental desenvolvida a partir dos documentos da organização. Como metodologia de análise optamos pela Análise Crítica do Discurso e no diálogo com teóricos do materialismo histórico dialético. As análises indicam uma “nova gestão do Estado” e a ação dessa organização para a produção da hegemonização de um pensamento; bem como a participação dessa organização na orientação das políticas.

Palavras-chave: Políticas Públicas para Educação Infantil. Relação Público – Privado. Nova Gestão do Estado. Terceira Via.

1 INTRODUÇÃO

A queda do muro de Berlim e a dissolução da União Soviética são dois fatos emblemáticos que para muitos representou o triunfalismo capitalista. As repercussões foram muitas tanto no campo intelectual quanto no campo econômico. Segundo Wood (2011, p.13), muitos intelectuais da esquerda procuraram novas formas de se relacionar com o capitalismo, optando em não enfrentá-lo, mas procurando “interstícios no capitalismo onde criar espaço para discursos e identidades alternativos” (WOOD, 2011, p.13). Importante lembrar que esses acontecimentos ocorreram no contexto da crise do modelo econômico pós-guerra, fato que gerou, no campo econômico discussões e análises para definir a raiz do problema da crise financeira. Nesse processo, o Estado foi identificado como sendo o grande responsável pela crise, e para enfrentá-la surge o neoliberalismo, que segundo Anderson (2007) é uma reação teórica e política impetuosa contra o Estado intervencionista.

Não obstante, os ajustes fiscais e reformas idealizados e implementados pelos neoliberais não resultaram, de modo especial na América Latina, em uma revitalização básica do capitalismo avançado. Mas, como política e ideologia, o neoliberalismo alcançou grande êxito, sendo recorrente a ideia de que não há alternativa para seus princípios, que todos “confessando ou negando, têm de adaptar-se a suas normas” (ANDERSON, 2007, p. 23), dentro das saídas “adaptadas” há os teóricos da Terceira via.

A terceira via, não apenas defende a reforma do Estado e dos governos, mas acredita que é fundamental o “governo agir em parceria com instituições da sociedade civil para fomentar a renovação e o desenvolvimento da comunidade” (GIDDENS, 2005, p.79). Entendemos que no Brasil os ajustes fiscais da década de 1990, continham fortemente essa perspectiva e as repercussões das reformas repercutem, ainda hoje, em diferentes esferas da sociedade, inclusive na educação.

No caso específico da educação infantil, em que pese os avanços legais advindos da década de 1980 e 1990, o provimento financeiro, a formação de seus professores/as, bem como a ampliação do acesso às famílias, foram periféricos nas ações estatais. De modo que, antigos modos de atender as crianças e suas famílias, como as parcerias com instituições filantrópicas e comunitárias, nunca foram suplantadas. Pelo contrário, com a possibilidade de usar recursos do FUNDEB para realizar conveniamento, muitas secretarias municipais de educação adotaram e adotam esse tipo de estratégia para atender as demandas por vagas. Esse fato somado ao forte movimento, encabeçado prioritariamente por grupos empresariais, da necessidade do Estado ter novas formas de atuação, também no campo educacional, apoiado nos discursos da urgência dos governos agirem em parceria com a sociedade civil tornaram um terreno fértil para a entrada

de novos “atores”. Assim, o processo de conveniamento, na qual a instituição privada fornece a vaga para a instituição pública, se tornou parte da gestão da Educação Infantil (CAMPOS, 2016).

No entanto, o papel do Estado, não diminui, antes são modificados, nesse sentido, o governo deve formar os recursos da sociedade civil, essenciais para um governo eficaz (GIDEDENS, 2001). Entendemos isso como indicativo do fortalecimento das relações entre público e privado. Dessa forma, na educação se observa uma crescente expansão do setor privado, e a emergência de grupos empresariais atuando nessa etapa, tanto propondo sistemas de ensino, processos de avaliação em larga escala quanto, mais recentemente, atuando nas discussões de currículo e seus objetivos formativos.

No caso da educação infantil a presença das instituições privadas é visível no atendimento, não obstante, nas últimas décadas observamos a entrada de instituições, sobretudo da área empresarial, atuando não no atendimento direto das crianças, mas nas discussões das políticas, elaboração de materiais para formação de professores/as, famílias e demais sujeitos que atuam com crianças, em especial, crianças na primeira infância. Seguindo essa perspectiva, é notória a presença da fundação Maria Cecília Souto Vidigal (FMCSV), a qual foi inclusive atuante na proposição do Marco da Primeira Infância (Lei nº 13.257/2016) e atua em várias frentes.

Com essas considerações, objetivamos no presente trabalho discutir a ação dessa fundação, sua organização, os profissionais que atuam, seus modos de operacionalizar e quais as orientações preeminentes para a educação da criança pequena.

Para ser possível efetivar esse objetivo, realizamos uma pesquisa documental, via site e documentos produzidos pela fundação. A primeira tarefa foi conhecer a fundação, sua história, premissas, organograma e compreender suas diversas linhas de atuação. Para tanto, fomos mapeando os dados de modo que foi possível conhecer o funcionamento institucional. Nesse processo, procuramos já ir identificando as pessoas responsáveis pelos programas, núcleos, gerenciamento, bem como os parceiros. A identificação de como a fundação é organizada foi seguida pela sistematização das premissas divulgadas pela instituição, seus valores e modos de atuação. Todo esse processo resultou em várias composições dos dados que serviram para facilitar a visualização da fundação, suas capilaridades e destacarmos seus discursos. Para analisar os discursos seguimos as indicações de analisá-los em sua intertextualidade, considerando que os textos expressam processos que são constituídos historicamente e estão imbuídos de ideologias nas práticas discursivas. Conforme Fairclough (2001), qualquer evento ou enunciado discursivo é simultaneamente texto, prática discursiva e prática social.

Para esse texto optamos em situar a fundação, indicando seu processo de constituição, para posteriormente discutir seu modo de atuação. Acreditamos que o modo de agir da fundação evidencia e reforça a necessidade de empoderamento da “sociedade civil”, entretanto, conforme procuramos discutir anteriormente sob a égide de uma nova lógica.

Assim, na nova lógica a sociedade civil é separada do Estado, a partir da qual seus defensores indicam oposições simples como: Estado (seus órgãos coercitivos, legais, administrativos, produtivos, culturais) versus o espaço não estatal (regulado pelo mercado, controlado pelo poder privado ou organizado voluntariamente) da sociedade civil; poder político versus poder social ou ainda direito público versus privado, entre outras oposições. Sendo a antítese significativa: Estado e não Estado, ou político e social (WOOD, 2001). Assim, discutir a FMCSV não é apenas buscar conhecer suas atividades, mas buscar compreender sua função na conjuntura atual.

Importante destacar que a Fundação Maria Cecília Souto Vidigal (FMCSV) foi criada em 1965 por Gastão Eduardo e Maria Cecília Souto Vidigal, após o falecimento por leucemia de sua primogênita aos treze anos de idade. De acordo com o site da fundação, essa foi a motivação principal para criar um centro de pesquisa avançado para o diagnóstico de leucemia no Brasil. Esse trabalho foi desenvolvido por quarenta anos, sendo que em 2001, após a morte do fundador e do novo cenário de centros e estudos referente a leucemia, foi iniciado uma revisão da missão da Fundação. Esse fato resultou em 2003 na transferência do Laboratório de Hematologia para o Hospital das Clínicas de São Paulo (Fundação Faculdade de Medicina - FFM) e na definição de um novo estatuto social.

De acordo com esse novo estatuto, a FMCSV continua sendo uma Fundação de caráter privado, sem fins lucrativos, instituída pela Família Souto Vidigal como instrumento de sua responsabilidade social, mas seu objeto social passou a ser a “melhoria da qualidade de vida da população brasileira por meio da promoção da educação, da saúde, da cultura e da proteção ao meio ambiente”. No ano de 2005, está começa a se dedicar oficialmente à promoção do desenvolvimento da primeira infância. Para consolidar essa modificação em seu foco é realizado o “I Workshop Internacional de Desenvolvimento Infantil”, e em 2008 é criado o “Programa Primeiríssima Infância”, em parceria com municípios do Estado de São Paulo.

Nessa perspectiva, em 2011 é criado o “Núcleo Ciência pela Primeira Infância” (NCPI), estruturado via parcerias, com o objetivo de traduzir o conhecimento científico para uma linguagem mais acessível à sociedade. São

parceiros desse núcleo: Center on Developing Child (CDC) e David Rockefeller Center for Latin American Studies (DRCLAS), ambos da Universidade de Harvard, Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo (FMUSP) e o Instituto de Ensino e Pesquisa (Insper).

A partir da consolidação desses programas e núcleo, novos programas e ações foram desenvolvidos, sendo evidente nesse processo, conforme é possível observar nos documentos que tratam da história da fundação, o estabelecimento da fundação como uma “organização de inteligência”, isto é, aquela que identifica e gera conhecimento sobre temas importantes para a sociedade e, através de análise e sistematização do conhecimento, cria e dissemina alternativas de ações para solução de problemas iminentes ou futuros.

Para isso, a Fundação procura “unir esforços”, isto é, articular ações entre o setor público, privado, academia e sociedade civil, conforme é anunciado em seus documentos. E sua grande tarefa é criar, traduzir, sistematizar e disseminar conteúdos sobre a primeira infância para a sociedade, e especialmente ao público de interesse da Fundação oferecer argumentos e subsídios para que reconheça, atue e defenda a causa. Desenvolve suas atividades a partir de quatro grandes prioridades: a) sociedade informada; b) políticas e práticas, c) educação infantil, d) atenção as famílias. Cada prioridade possui projetos específicos, de modo que na prioridade políticas e práticas, entre seus projetos existe, dentro do Núcleo de Ciência pela Infância (NCPI) o “Programa de Liderança executiva”, o qual busca “envolver formuladores de políticas públicas, gestores públicos e líderes da sociedade civil em diálogo a respeito do Desenvolvimento na primeira Infância” (FMCSV, 2018).

Ao considerarmos as prioridades da Fundação, bem como seu modo de ação entendemos que a mesma tanto é orientadora de políticas públicas quanto indicadora de um modo de desenvolver a criança, um modo de composição de relação familiar, uma perspectiva de defesa de educação infantil. Isto é, a Fundação acaba por ocupar um lugar privilegiado na construção de consensos em relação ao papel do Estado, da família e no desenvolvimento das crianças. Nossa consideração em relação a fundação como ativa na construção de consensos advém da discussão de Gramsci (2002) que indica que o consenso pode ocorrer de duas formas por meio de força, domínio e como direção intelectual e moral. Nesse sentido, “se o consenso não for constituído pela imposição da força precisamos atentar para a forma como se produz a hegemonização de um pensamento, de que forma os grupos sociais e as classes se organizam, qual a correlação de forças e como acontece a disputa na sociedade” (BERNARDI, UCZAK e ROSSI, 2018, p. 116).

Assim entendemos que a presença de instituições privadas na arena de políticas públicas, não pode ser compreendida apenas como um novo elemento no cenário atual, mas necessita ser vista como o fortalecimento de um novo modo de gestão pública que induz e defende um novo “tipo” de sociedade civil, trazendo possíveis interferências na gestão democrática da Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir e GENTILI, Pablo (Org.). **Pós-neoliberalismo: as políticas e o Estado democrático**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

BERNARDI, Liane Maria, UCZAK, Lucia Hugo; ROSSI, Alexandre José. Relações do movimento empresarial na política educacional brasileira: a naturalização da associação público – privada. In: PERONI, Vera Maria Vidal, LIMA, Paula Valim de; ROSA, Carolina (Org.). **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação**. São Leopoldo: Oikos, 2018.

CAMPOS, Rosânia. **As políticas de expansão da educação infantil a partir da Lei N. 12.796/13**: análise das propostas para as crianças de 0 a 3 anos. Relatório de pesquisa (Pós-doutoramento). Porto Alegre: UFRGS, 2015.

FUNDAÇÃO MARI CECÍLIA SOUTO VIDIGAL. Disponível em: <<https://www.fmcsv.org.br/pt-BR/>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

GIDDESN, Anthony. **A Terceira Via e seus críticos**. Tradução Ryta Vinagre. Rio de Janeiro: Ed. Record, 2001.

GIDDESN, Anthony. **A Terceira Via**: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia. 5. edição. Tradução Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Ed. Record, 2005.

WOOD, Elle M. **Democracia contra o capitalismo**: a renovação do materialismo histórico. Tradução Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2011.

A TRAJETÓRIA DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE CONCÓRDIA – SC À LUZ DA DEMANDA DE VAGAS

CAVASIN, Rosane da S. França L.
Instituto Federal Catarinense
rosane.cavasin@ifc.edu.br

ANTONIETI, Rose de Almeida
Universidade Federal Fronteira Sul
roseantoniatti@gmail.com

DALLA COSTA, Sílvia Fernanda Souza
Instituto Federal Catarinense
silvia.costa@ifc.edu.br

Resumo: O presente artigo tem o objetivo de realizar um breve relato sobre a trajetória dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) do Município de Concórdia após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), sob a ótica da demanda de vagas e do atendimento aos pressupostos definidos pela legislação. Como procedimentos metodológicos utilizou-se para a coleta de dados pesquisa documental e bibliográfica. Constatou-se por meio das análises que com o aumento significativo de construções de CMEIs no município houve, conseqüentemente, o aumento no número de vagas ofertadas, o município praticamente zerou a demanda de atendimento, no ano de 2014, atendendo assim a todas as crianças de zero a cinco anos que necessitavam e procuravam o atendimento público.

Palavras-chave: Educação Infantil. Trajetória. Demanda de vagas

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, a creche apareceu no século XX, com a industrialização, junto à estruturação do capitalismo e aos processos de urbanização. As creches tinham, inicialmente, a função de atender os filhos das mães trabalhadoras. Com o surgimento da modernidade no século XVIII, a família moderna se modificou, tendo novas formas de relações entre pais e filhos: surgem os sentimentos de perda, amor, culpa, apego, bem como a responsabilidade pelo “educar”. No século XIX, ela acompanhou a organização da família em torno da criança pequena e a mulher assumiu encargos junto ao lar e aos filhos que redefiniram seus papéis. O momento histórico do aparecimento das creches, segundo Haddad (1991, p. 24) “evolui a preocupação com as questões sociais, o que, aliado a outros determinantes, conduziu ao desenvolvimento de profissões como: o serviço social, a medicina higienista, a pedagogia e a psicologia.”

Nesse contexto, no município pesquisado, também emergiu a necessidade de se ter um local para abrigar as crianças consideradas carentes. Criaram-se as Creches vinculadas à Ação Social, com o intuito de fornecer cuidado aos filhos de trabalhadores, implantadas em bairros com maior concentração de trabalhadores da indústria e considerados carentes, no final da década de 1980. Já, na década de 1990, criaram-se outras unidades, a partir de mesmo modelo de prédio, sendo um padrão, localizado em outros bairros. Em 1998 ocorre a transferência das creches para a Secretaria de Educação, por determinação da LDBEN 9394/96.

O presente trabalho tem o objetivo de apresentar a trajetória histórica das Creches Municipais no município de Concórdia, desde seu surgimento até o ano de 2014. A metodologia utilizada para efetivar essa proposta de trabalho é qualitativa e quantitativa, pois buscará apresentar dados históricos oriundos e estatísticos da demanda de vagas. Após a abordagem dos dados históricos, serão apresentadas tabelas com dados numéricos das mudanças destacadas. Com isso, pretende-se colaborar com o entendimento da história das instituições, bem como ter o registro do percurso construído no município pesquisado, para com isso proporcionar a socialização de como evoluíram essas instituições.

2 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL (CMEI) NO MUNICÍPIO DE CONCÓRDIA ATÉ OS DIAS ATUAIS

A Educação Infantil do Município de Concórdia tem uma história recente, mas de muitos avanços. Em 1999, pela obrigatoriedade do cumprimento da LDB 9394/96, as creches passaram da Secretaria da Habitação e Ação Social para a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação, integrando-se ao sistema de ensino. Ao integrarem-se à Secretaria de Educação, as creches comunitárias passaram a ser denominadas Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs). Segundo Cavasin (2008, p. 69),

[...] é através da elaboração da Resolução 10, do Conselho Municipal de Educação de Concórdia, aprovada no ano 2000, que as instituições, tanto públicas como privadas, passam a seguir os mesmos parâmetros e estarem em consonância com o proposto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394/96, e de responsabilidade dos municípios.

Atualmente o município conta 18 (dezoito) Centros de Educação Infantil, localizados em vários bairros da cidade, bem como há 01 (um) CMEI na Zona Rural, que atende os filhos das pessoas que vivem na comunidade de Barra Bonita e filhos dos trabalhadores da Granja de Barra Bonita, em parceria com a empresa Brasil Foods (BRF). Desses CMEIs, 10 (dez) foram oriundos das antigas creches comunitárias. As seis primeiras unidades foram:

- a) CMEI José Garghetti (Bairro Santa Cruz), foi a primeira creche comunitária do município; criada em 1987.
- b) CMEI Lua de Cristal (Bairro industriários), originado da antiga Creche Comunitária do Bairro Itaíba, que iniciou o atendimento no ano de 1988. Foi transferida em 1994 para as instalações do Centro Integrado de Apoio a Criança – CAIC.
- c) CMEI Maria Fracasso (Bairro Vista Alegre), antiga creche comunitária, iniciou o atendimento no ano 1988.
- d) CMEI Itália Chiuchetta (Bairro Guilherme Reich), iniciou em 1988 como creche comunitária.
- e) Como a procura por vagas nas creches foi aumentando, em 1994 a Administração Municipal ampliou a rede com a construção de mais 04 (quatro) creches comunitárias, que também originaram CMEIs.
- f) CMEI Regina Piola (Bairro São Cristóvão).
- g) CMEI Zilda Silveira Neves (Centro), antiga creche comunitária e, atualmente CMEI Edifício das Crianças. Essa creche atendia aos filhos dos funcionários da Prefeitura Municipal e Hospital São Francisco, mediante convênio.
- h) CMEI Pequeno Príncipe (Bairro das Nações).
- i) CMEI Primeiros Passos (Bairro dos Estados).

Segundo Cavasin (2008, p. 2), “As Creches do Bairro São Cristóvão, Nações e Estados, foram construídos seguindo um mesmo projeto arquitetônico que vislumbra facilitar o atendimento às crianças [...]”

No ano de 1995, no Bairro Santa Rita, foi criada a creche comunitária Santa Rita, hoje CMEI Santa Rita, que iniciou seus trabalhos em salas cedidas pela escola.

Em 1996, foi criada a creche Olavo Cecco Rigon que atendia os filhos dos funcionários da Escola Básica Estadual Olavo Cecco Rigon e atendia no andar térreo da escola (antiga FEAUC). Em 1999, foi firmado convênio com a municipalidade, a qual passou a se integrar ao sistema municipal de ensino, com a nomenclatura de Centro Municipal de Educação Infantil Acalanto.

No ano de 1999, vencido o prazo estabelecido pela LDB 9394/96, a Administração municipal integrou as creches ao respectivo sistema de ensino por meio do decreto nº 4158 de 01 de outubro de 1999, passando a gestão para a Secretaria de Educação, denominando-as Centros Municipais de Educação Infantil, acrescido do respectivo nome. Segundo Cavasin (2008), para a escolha dos nomes “[...]as auxiliares que atuavam na época realizaram o seguinte procedimento: “foi conversado entre os funcionários, cada um sugeriu um nome e aquele que foi mais votado ficou sendo o novo nome.”

Com o crescimento da população da cidade e a construção do Conjunto habitacional Natureza, no ano de 2000 foi construído o décimo primeiro CMEI, o CMEI Natureza. Em 2001 foi construído o CMEI Imigrantes, que funcionava junto à escola do Bairro imigrantes. Em maio de 2014, esse CMEI ganhou uma nova construção, que ampliou o espaço e número de atendimento. Permaneceu no mesmo bairro e passou a se chamar CMEI Orozimbo Michelin.

Em 2002, um convênio com a empresa SADIA,¹ inaugura-se o CMEI Dr. Zoé Silveira d’Avila, com atendimento preferencial aos filhos de funcionários da empresa.

Como a procura por vagas aumentava consideravelmente e os CMEIs existentes não conseguiam atender tal demanda, a Prefeitura Municipal adquiriu em 12 de dezembro de 2007 uma casa residencial, que passou por reformas, adaptações e adequações para atender as crianças. Foi em 2008 que se criou o CMEI Amigo da Criança, localizado no Bairro Catarina Fontana. No ano seguinte, foi criado no Distrito de Santo Antônio, o Centro Municipal de Educação Infantil Sonhos de Criança, por meio da aquisição de uma casa, que foi adaptada para o atendimento.

Em 2010, os funcionários da Granja SADIA/ BRF, localizada na comunidade de Barra Bonita, sentiram a necessidade de um lugar para deixar seus filhos com segurança enquanto trabalhavam. Assim, criou-se o primeiro

¹ Empresa SADIA, atual BR Foods.

CMEI da zona rural do município de Concórdia, localizado na Granja Sadia, na Comunidade de Barra Bonita, com o nome de CMEI Antônio Carlos Galeazzi. Esse CMEI, assim como o CMEI Zoé Silveira D'Ávila, tem convênio com a empresa BRF. A Administração Municipal, no ano de 2011, inaugura o décimo sétimo CMEI, localizado no Bairro Nossa Senhora da Salete, o CMEI Criança Feliz.

O CMEI mais recente a ser criado foi o CMEI Mundo da Criança, no Bairro Arvoredo, na antiga instalação da Escola Básica Municipal Maria Petroli.

Mesmo com o aumento de CMEIs, a municipalidade não conseguia zerar a lista de espera nas instituições. Então, em maio de 2011, a Administração Pública Municipal assinou um Termo de Ajustamento de Conduta, com o Ministério Público, comprometendo-se em zerar as filas de espera dos CMEIs até dezembro de 2013. No entanto, no prazo determinado, ainda havia aproximadamente 200 (duzentas) crianças aguardando.

Assim, com o intuito de adequar-se às exigências do Ministério Público a Administração Municipal no dia vinte e dois (22) de julho de 2014 inaugura o primeiro Berçário do município, que funciona junto ao Centro Municipal de Educação Infantil Zilda Silveira Neves. O berçário atende em torno de oitenta (80) crianças de 0 (zero) a 02 (dois) anos de idade, espaço que funciona em uma casa alugada em frente ao referido CMEI.

Em 27 de setembro de 2014, o CMEI Orozimbo Michelin foi inaugurado com a capacidade de atender 170 (cento e setenta) crianças.

A Tabela 1 apresenta dados da quantidade de crianças que frequentaram os CMEIs desde 2000. Pode-se observar pelos dados que o atendimento aumentou consideravelmente nos últimos anos, tomando como base o ano 2000, primeiro ano que se tem registro de atendimento. Aponta-se para o aumento de 1.803 vagas, em um período de 14 anos.

Tabela 1 – Total de crianças atendidas nos CMEIs da rede pública municipal a partir de 2000

CMEI	Ano de criação	Total de Cças nov.2000	Total de Cças nov.2004	Total de Cças nov.2005	Total de Cças nov.2006	Total de Cças nov.2007	Total de Cças set.2008	Total de Cças nov.2009	Total de Cças dez.2010	Total de Cças nov.2011	Total de Cças nov.2012	Total de Cças nov.2013	Total de Cças nov.2014
José Garghetti	1987	68	77	96	100	114	130	130	135	138	142	137	142
Itália Chiuchetta	1988	53	114	133	127	140	145	166	163	173	180	172	190
Maria Fracasso	1988	67	112	120	120	120	142	141	140	140	145	145	150
Lua de Cristal	1988	95	107	115	112	124	140	144	145	158	214	220	244
Pequeno Príncipe	1994	62	73	93	93	106	120	122	123	121	134	128	133
Primeiros Passos	1994	42	51	60	68	77	88	108	101	108	117	129	133
Regina Piola	1994	28	45	66	72	84	92	98	103	102	112	142	147
Zilda Silveira Neves	1994	54	47	63	73	211	234	253	242	249	253	254	315
Santa Rita	1995	24	23	34	46	51	71	46	42	55	47	51	49
Acalanto	1996	76	102	112	113	173	177	164	135	149	144	138	136
Natureza	2000	39	43	63	65	65	82	82	78	76	83	85	91
Imigrantes-Orozimbo Michelin	2001/2014	/	75	98	94	105	110	103	105	103	111	112	155
Zoé Silveira d'Ávila	2002	/	93	98	94	105	110	129	130	126	130	131	145
Amigo Da Criança	2008	/	/	/	/	/	75	103	90	96	96	81	81
Sonhos de Criança	2009	/	/	/	/	/	/	30	48	56	56	47	53

CMEI	Ano de criação	Total de Cças nov.2000	Total de Cças nov.2004	Total de Cças nov.2005	Total de Cças nov.2006	Total de Cças nov.2007	Total de Cças set..2008	Total de Cças nov.2009	Total de Cças dez.2010	Total de Cças nov.2011	Total de Cças nov.2012	Total de Cças nov.2013	Total de Cças nov.2014
Antonio Carlos Galeazzi	2010	/	/	/	/	/	/	/	24	27	36	28	30
Criança Feliz	2011	/	/	/	/	/	/	/	/	63	69	71	73
Mundo da Criança	2012	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	102	144
TOTAL	/	608	962	1151	1177	1475	1716	1819	1804	1940	2069	2173	2411

Fonte: Cvasin (2008).

Nota: Atendimento nos CMEIS no período de 2000 a 2014

Os anos de 2001, 2002 e 2003 não se tem registro.

Na Tabela 1 é possível verificar o aumento das vagas e de CMEIs, pós LDBEN 9394/96, até 2014, demonstrando o quanto o município se preocupa com um atendimento a todos e de qualidade. Atualmente (2018) o município possui mais 02 CMEIs, que foram construídos em bairros carentes, visando atender a demanda pelo atendimento.

3 CONCLUSÕES

O trabalho realizado permitiu observar que, após a LDBEN nº9.394/96, que instituiu a passagem das creches para as Secretaria de Educação Municipal, aumentou consideravelmente o número de instituições e, conseqüentemente, o número de crianças atendidas.

Constatou-se por meio das análises que com o aumento significativo de construções de CMEIs no município houve, conseqüentemente, o aumento no número de vagas ofertadas, o município praticamente zerou a demanda de atendimento, no ano de 2014, atendendo assim a todas as crianças de zero a cinco anos que necessitavam e procuravam o atendimento público naquela época. Nesse sentido, observando os dados fornecidos sobre a quantidade de atendimento de crianças e a quantidade dos CMEIs existentes e a ser construídos, pode-se dizer que o Município de Concórdia está a caminho de universalizar a Educação Infantil até 2016 na pré-escola e atingir os 100% do atendimento em creches.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição**. República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

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, 21 dez. 1996.

CAVASIN, Rosane França. **A organização das rotinas com crianças de 0 a 3 anos e sua relação com o referencial curricular nacional para educação infantil – RCNEI**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2008.

HADDAD, Lenira. **A ecologia da educação infantil**: Construindo um modelo de sistema unificado de cuidado e educação. 1997. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

ACESSO AO ENSINO SUPERIOR ATRAVÉS DE COTAS: COMO AVANÇAR NA PROMOÇÃO DA PERMANÊNCIA E ÊXITO DOS ESTUDANTES

RACOSKI, Márcia Maria
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)
marcia.racoski@erechim.ifrs.edu.br
Financiamento: Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS)

Resumo: O presente trabalho apresenta resultados parciais de uma pesquisa sobre a permanência e o êxito de estudantes que ingressam pelas cotas destinadas aos estudantes oriundos de escola pública, no curso superior de Engenharia Mecânica do Campus Erechim do IFRS. O método de pesquisa utilizado é o estudo de caso, com abordagem quali-quantitativa. Os resultados indicam que há grande incidência de evasão destes estudantes. Identificar os principais fatores que ocasionam o fenômeno pode ter grande relevância para o seu enfrentamento na Instituição.

Palavras-chave: Cotas. Ensino Superior. Evasão. Permanência.

1 INTRODUÇÃO

Os resultados parciais apresentados neste trabalho são referentes a uma pesquisa que está sendo desenvolvida no Curso de Mestrado Profissional, do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). A temática da pesquisa é a política de cotas para ingresso na educação superior, estabelecidas pela Lei nº 12.711/2012, conhecida como a “Lei das cotas”.

O objetivo central do estudo é procurar identificar os principais fatores que estão dificultando a permanência e o êxito, e consequentemente ocasionando a evasão, dos estudantes que ingressam via sistema de cotas destinado aos egressos de escola pública, do Curso de Engenharia Mecânica, no Campus Erechim do IFRS, com o propósito de, a partir do diagnóstico, elaborar um plano de ações que possa contribuir com a redução do problema na Instituição.

O método utilizado para a desenvolvimento da pesquisa é o estudo de caso, com abordagem quali-quantitativa. O estudo empírico será desenvolvido com realização de entrevistas, aplicação de questionários, além de análise documental. O recorte temporal do estudo é o período de 2013, ano subsequente a aprovação da Lei nº 12.711/12, até o ano de 2017. Quanto a análise dos resultados obtidos no estudo, serão realizados a partir da metodologia de análise de conteúdo.

2 REFERENCIAIS TEÓRICOS

No Brasil, a educação é ofertada de forma diversa para as diferentes classes sociais na educação básica. Enquanto as classes populares têm acesso ao ensino público, fragilizado, quem pode pagar por uma instituição privada, acaba recebendo um ensino de melhor qualidade. Segundo Libâneo (2015), o atual modelo econômico, conhecido por neoliberalismo, é regido pelo princípio da sociedade de mercado, ao qual se submetem as políticas educacionais, no sentido de produzir mais e produzir melhor, priorizando para os alunos das camadas populares, um ensino prático, instrumental e superficial em detrimento do conhecimento científico e a formação das capacidades intelectuais.

Já no ensino superior, até o início dessa década, a situação tendia a se inverter, enquanto as classes populares tinham grande dificuldades em acessar as instituições públicas, devida a seleção desleal em função as diferentes formações na educação básica, o ensino superior público, era destinado quase que exclusivamente à elite da sociedade. O que geralmente acontecia, é que para este público era destinado, quando podiam pagar, o ensino em instituições privadas, muitas vezes com qualidade inferior. Segundo Zago (2006, p. 230), “A desigualdade de oportunidades de acesso ao ensino superior é construída de forma contínua e durante toda a história escolar dos candidatos.”

A situação do ensino superior brasileiro começou a sofrer transformações a partir da última década, com a expansão e interiorização desse nível de ensino, houve um processo de democratização do mesmo, onde novas instituições públicas foram criadas, oportunizando a ampliação de vagas. Outro fator determinante, em favor da democratização do ensino superior no país, ocorreu no ano de 2012, quando a Presidência da República brasileira sancionou a Lei nº 12.711/12, a lei das cotas (OLIVEIRA, 2013).

A Lei nº 12.711/2012, garantiu que todas as Instituições Federais de educação superior e de nível médio técnico, reservem pelo menos 50% das vagas ofertadas nos seus processos seletivos, para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, sendo que destas, cinquenta por cento devem ser reservadas para

estudantes de famílias com renda per capita inferior a 1,5 salário mínimo. Tal lei também assegurou que as vagas destinadas aos alunos oriundos de escolas públicas devem ser preenchidas por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, no mínimo a proporção dos respectivos grupos, segundo dados do último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística -IBGE (BRASIL, 2012).

Para Farenza e Luce (2014), as evidências das desigualdades na escolaridade e na escolarização, justificam a apresentação de demandas de reconhecimento de direitos de políticas públicas específicas para os grupos vulneráveis. Dentre as principais políticas públicas recentes, referentes a educação superior, citam as ações afirmativas de cunho social e étnico-racial na educação superior, como as reservas de vagas aos estudantes oriundos de escola pública, contemplando estudantes de baixa renda, negros e indígenas, e o PNAES, programa de apoio aos estudantes de baixa renda.

Porém, após um período de significativos avanços em diversas áreas e setores, como a educação e a assistência social, estamos sujeitos novamente a políticas restritivas de gastos. Amaral (2016) mostra preocupação com o atual governo, por conta da PEC 241/55, que instituiu o novo regime fiscal aprovado pela Emenda Constitucional N° 95, o qual congela as despesas primárias do Poder executivo. Para o autor, será um retrocesso não somente para a educação, mas também para outros setores.

Tais restrições podem ter impacto no apoio financeiro à assistência estudantil, o que pode influenciar de forma negativa na permanência dos estudantes das camadas populares nas Instituições públicas. Conforme Adachi (2009, p. 8), “estudantes de classificação socioeconômica mais baixa, que recebem apoio da assistência estudantil, apresentam elevados índices de conclusão.”

Quanto ao problema da evasão, o fenômeno tende a se agravar ou ter viés específico para os estudantes das classes populares. A recente ampliação do acesso proporcionou o ingresso de um novo público, com perfis diferenciados, que encontram muitos desafios para permanecer nas Instituições, que além das dificuldades financeiras, encontram dificuldades de adaptação a esses novos espaços e dificuldades acadêmicas (MENEGHEL, 2018).

Conforme estudo realizado por Zago (2006), voltado para estudantes oriundos de famílias de classes populares, com baixo poder aquisitivo e reduzido capital cultural, na Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, sobre as dificuldades de permanência, evidenciou além da questão financeira, questões como: dificuldades de acompanhar os conteúdos, tanto pela falta de tempo para estudar em função do trabalhar ou pelas lacunas deixadas por um ensino básico deficiente; limites acadêmicos impostos aos estudantes que precisam trabalhar; problemas de relacionamento com os colegas e professores ocasionados pelo sentimento de não pertencimento ao grupo, ao local, em função do distanciamento social e da trajetória estudantil.

Outro fator importante, evidenciado no estudo de Santos (2013), ao analisar as diferenças de vivência acadêmica de estudantes cotistas e não cotistas na Universidade Federal da Bahia (UFBA), objetivando identificar a intenção de evasão, identificou que 84,2% dos estudantes cotistas que cursam os Cursos tradicionais da UFBA são estudantes de primeira geração da família que chega ao ensino superior. A autora aponta o consenso existente na literatura, de que esse perfil de estudante é mais propenso a evasão.

Segundo a literatura existente sobre o tema, os fatores que podem levar a evasão no ensino superior são diversos e podem ser divididos em três dimensões: individuais do estudante, internas ou externa à instituição. Fatores estes que podem ser inter-relacionados, e também variar de forma significativa dependendo do contexto em que estudantes e instituições de ensino estão inseridos (CUNHA; MOROSINI, 2013).

No Brasil, estudos sobre a evasão tem procurado trazer dados e informações importantes acerca do fenômeno, no entanto, como afirma Santos (2013), a maior parte dos estudos realizados sobre a evasão restringe-se a caracterizar os estudantes e descrever o processo. Segundo a autora, compreender como se dá a vivência dos estudantes no mundo acadêmico e como tomam as suas decisões sobre ele, vai muito além do que o simples levantamento de informações sobre as características desses estudantes ou do ambiente institucional.

Quanto ao nosso objeto de estudo, os estudantes cotistas do curso superior de Engenharia Mecânica, inicialmente realizamos o levantamento do número de ingressantes e do atual número de evadidos, considerando como evadidos os estudantes que não estão matriculados no curso e nem com a matrícula trancada. Para cada processo seletivo foram reservadas 26 vagas para estudantes oriundos do ensino médio público.

Tabela 1 – N° número de estudantes cotistas ingressantes e evadidos

Ano de ingresso	N° de estudantes matriculados	N° de estudantes Evadidos	% evasão (acumulada)
2013	17	11	64,70%
2014	25	5	20%
2015	22	7	31,81%
2016	21	4	19,04%
2017	26	5	19,23%
TOTAL	111	32	34,68%

Fonte: o autor.

A turma ingressante no ano de 2013, foi a única até o momento a completar o tempo mínimo para integralização da matriz curricular, que é de 5 anos. Dos 17 estudantes que ingressaram pelo sistema de cotas nessa turma, nenhum integralizou o curso no tempo mínimo, sendo que apenas 6 continuam em curso. Do total dos 111 estudantes que ingressaram pelo sistema de cotas no período de 2013 a 2017, 78 estão com a matrícula ativa, sendo que destes, 6 estão com a matrícula trancada. Um estudante que ingressou no ano de 2014 concluiu o curso antecipadamente, por obter aproveitamento de estudos de componentes curriculares cursados em outra Instituição.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a importância da política de cotas, que tem como objetivo promover, através do acesso ao ensino superior e técnico a grupos da sociedade que historicamente não tinham acesso a ele, a redução da desigualdade social no país, oportunizando acesso ao conhecimento, ampliando as oportunidades de qualificação, há de se considerar também que oportunizar o acesso, apesar da grande relevância, não garante a sua democratização. Garantir a permanência e o êxito desses estudantes é de suma importância para a efetivação dessa política pública.

Os resultados parciais do estudo mostram que um significativo número de estudantes, acabam evadindo do curso que escolheram. As contribuições da literatura existente sobre o tema, mostram que há dificuldades de permanência dos estudantes advindos das camadas populares, nas quais estão inseridos os estudantes que ingressam pelo sistema de cotas. Quanto ao fenômeno da evasão, foi possível perceber que há uma complexidade de fatores que podem ocasionar o problema. Dessa forma evidencia-se a importância do desenvolvimento de estudos pontuais, nos diversos contextos, para que a compreensão advinda desses estudos possa ser utilizada como instrumento para o seu enfrentamento.

REFERÊNCIAS

- ADACHI, Ana Amélia Chaves Teixeira. **Evasão e evadidos nos cursos de graduação da Universidade Federal de Minas Gerais**. 2009. 214 p. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009. Disponível em: <<http://flacso.redelivre.org.br/files/2012/07/167.pdf>>. Acesso em: 02 jun. 2018.
- AMARAL, Nelson Cardoso. PEC 241/55: a “morte” do PNE (2014-2024) e o poder de diminuição dos recursos educacionais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 653-673, 2016.
- BRASIL. Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 ago. 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm>. Acesso em: 23 abr. 2018.
- CUNHA, Emmanuel Ribeiro; MOROSINI, Marília Costa. Evasão na educação superior: Uma temática em discussão. **Revista Cocar**, Belém, v. 7, n. 14, p. 82-89, 2013.
- FARENZA, Nalu; LUCE, Maria Beatriz. Políticas públicas de educação no Brasil: Reconfigurações e ambiguidades. In: MADEIRA, Lígia Mori (Org.). **Avaliação de políticas públicas**. Porto Alegre: UFRGS: CEGOV, 2014.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: Teoria e prática. 6. ed. São Paulo: Eccus, 2015.
- MENEGHEL, Stela Maria. Considerações sobre o atual sistema de ensino superior no Brasil. **Revista Pesquisa e Debate em Educação**, v. 7, n. 1, 2018.

OLIVEIRA, João Ferreira de. Acesso à educação no Brasil: Entre o elitismo e as perspectivas de democratização. In: SOUSA, José Vieira de (Org.). **Educação superior: Cenários, impasses e propostas**. Campinas: Autores Associados, 2013.

SANTOS, Patrícia Vaz Sampaio. **Adaptação à universidade dos estudantes cotistas e não cotistas**: relação entre vivência acadêmica e intenção de evasão. 2013. 112 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia)–Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/14513>>. Acesso em: 05 jul. 2018.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 226-237, 2006.

AS ESTRATÉGIAS DE LEGITIMAÇÃO DOS DOCUMENTOS DO BANCO MUNDIAL SOBRE A INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM TEMPOS DE CRISE

FREITAS, Silmara Terezinha
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
Silmara.fisica@gmail.com
ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
malu04@gmail.com

Resumo: Este trabalho teve como objetivo discutir as estratégias de legitimação do Banco Mundial sobre internacionalização da educação superior em tempos de crise. O estudo foi desenvolvido por meio de análise documental e metodologia histórico crítica. Conclui tecendo considerações sobre os desafios da universidade em ações de internacionalização, caracterizando não um processo de legitimação de relações internacionais mediadas pelo capitalismo e intervenções neoliberais, mas sim, ações integralizadas para potencializar e dinamizar a expansão tanto da ciência como do conhecimento.

Palavras-chave: Internacionalização da Educação Superior. Organismos Multilaterais. Legitimação. Políticas educacionais.

1 INTRODUÇÃO

A internacionalização da educação superior é uma temática consideravelmente recente no cenário nacional, a partir dos anos 1990 se intensificou pela globalização, sua incorporação na universidade surge como critério e estratégia de aprimoramento da qualidade e da produção do conhecimento científico nas Instituições de Educação Superior (IES) para atender os desígnios de Organismos Multilaterais (OM) como o Banco Mundial, por exemplo. Desta maneira, fortalecida por iniciativas que atendem às demandas capitalistas, faz com que as instituições de ensino e pesquisa confirmem prioridade aos conhecimentos com valor de mercado.

Neste contexto, a análise de documentos produzidos por OM e que gerem o sistema educacional mencionam que as políticas a serem implantadas buscam a qualidade de ensino. A questão que surge é: qual qualidade de ensino? Aquele que se atrela a qualidade com certificação para o mercado de trabalho?

No intento de responder a tais inquietações enquanto estudante/ pesquisador de políticas públicas, na pesquisa documental analisamos o documento originado do Banco Mundial intitulado “Aprendizagem para todos: investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento.” (BANCO MUNDIAL, 2011).

Esse estudo justifica-se, pois, na contemporaneidade em que a educação serve para responder aos interesses do mercado em um processo de mercadorização do conhecimento, a área educacional apresenta-se como um serviço de elevada rentabilidade, e os documentos em questão mostram um movimento que apresenta um caráter humanitário, mas com a face do viés econômico atrelado.

2 NOTAS SOBRE AS ESTRATÉGIAS DE LEGITIMAÇÃO DO BANCO MUNDIAL SOBRE A INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Muitas das redefinições dos sistemas educacionais em países considerados em desenvolvimento, como o Brasil, se configuram no bojo das reformas estruturais orientadas por Organismos Multilaterais (OM) como Banco Mundial. Desta forma, as intervenções desses OM nas políticas educacionais influenciam significativamente as concepções e finalidades educativas as quais seguem a lógica economicista. E a partir do entendimento de que estas intervenções ocorrem em conformidade com os contextos sociais, políticos, econômicos e culturais em que está inserida a educação, que necessitamos compreender a hegemonia presente nos discursos de tais documentos.

A análise documental (metodologia adotada) servirá para compreender quais são os interesses em voga que regem a educação, mais especificamente o caso da internacionalização da educação superior, o Banco Mundial (BM)¹ define a internacionalização como uma estratégia para inserir os países em desenvolvimento, como é o caso do

¹ Criado em 1944, é um organismo multilateral de crédito que envolve operações financeiras (manejo de dinheiro tanto público, quanto privado), seus financiamentos abrangem áreas econômicas como a agricultura e desenvolvimento rural, indústrias, educação, serviços relacionados à saúde, dentre outros. No que tange à educação, as estratégias de intervenção e formulação de políticas no setor educacional do Banco Mundial iniciaram na América Latina ainda nos anos 1960, porém oficialmente em 1973 passou a ter a erradicação pobreza, como parte de suas políticas prescrevendo de maneira imperativa medidas voltadas a redução e custos escolares. Foi nos anos 1980 que o Banco Mundial começou fortemente a influenciar na formulação das políticas educacionais das nações

Brasil, no contexto competitivo mundial no que tange ao ensino. No contexto da internacionalização, as políticas e as diretrizes dos governos para a educação em todas as instâncias, são submetidas às mesmas regras capitalistas do setor financeiro e produtivo, a qual é guiada com os instrumentos próprios da economia na condução da educação e isso incide diretamente nas suas finalidades e objetivos, nas formas de gestão, etc.

Esse papel de articulação política vem sendo desenvolvido pelos OM, especialmente pelo BM, em um contexto regulatório de inserção da educação privada. O documento discutido neste estudo é o Learning for All: Investing in People's Knowledge and Skills to Promote Development - World Bank Group Education Strategy 2020 (BANCO MUNDIAL, 2011), que traduzido para o português significa "Aprendizagem para todos: investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento." (BANCO MUNDIAL, 2011).

Neste documento, cumprindo seu papel de interventor mas mascarado por benevolente investidor que se preocupa com uma educação igualitária, estabelece as metas e estratégias para o setor da educação até o ano de 2020. Inicia suas recomendações no sumário executivo, com a abordagem de a educação ser fundamental para o desenvolvimento e o crescimento de uma nação e justifica que o acesso à educação é um direito humano e também um investimento estratégico no desenvolvimento como um todo.

Também salienta que o objetivo global a ser alcançado é a aprendizagem, "dentro e fora da escola, desde o jardim-escola até ao mercado de trabalho." (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 1). Para que seja possível alcançar tal objetivo o BM estabelece como estratégias duas direções: a reforma dos sistemas de educação dos países a serem "assistidos" e o desenvolvimento de uma base de conhecimento de alta qualidade a ser utilizada nessas reformas. Com estes artifícios é possível perceber ainda no início do documento, a escancarada intenção do Banco (guiada pela regulação de mercado, especialmente orientada para "os países em desenvolvimento" entre eles Brasil, Chile, Coréia do Sul, etc.) em consolidar o espírito mercantilista e desenvolver o setor privado para financiar a Educação.

Ao tratar da reforma do sistema educacional "para além dos recursos", o documento mascarando sua intervenção, menciona que a agenda de reformas mesmo parecendo exigente, a abordagem não ordena que se reformem todas as áreas da política ao mesmo tempo e usando um discurso emergente afirma:

[...] o investimento em conhecimentos e em dados permitirá ao Banco e aos decisores políticos "analisar no nível global e agir no nível local" – ou seja, avaliar a qualidade e a eficácia de muitos domínios da política, mas concentrarem a ação em áreas onde os melhoramentos podem trazer uma maior recompensa em termos de resultados de escolaridade e aprendizagem. (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 6).

Com tal afirmativa percebemos o estabelecimento de uma relação direta entre financiamento e resultados em que o setor privado em educação ganha espaço de desenvolvimento dentro e fora do sistema educacional.

Não obstante as atrocidades das intenções do BM, não podemos deixar de mencionar a parte em que é focado a questão do reforço à base do conhecimento, de maneira provocativa para demonstrar preocupação em "ajudar" a desenvolver uma base de conhecimento de elevada qualidade, são levantadas questões sobre como a estratégia apresentada pelo Banco de investir avaliações de sistemas, aferição de impactos e verificação da aprendizagem e de competências podem resultar em conhecimentos que crianças e jovens realmente necessitam.

Numa sutileza e também ironia escrachada o Banco vai impondo suas determinações e destaca que a abordagem ao sistema educacional pela avaliação centra-se em promover responsabilização e melhorar resultados que se estendem desde a avaliação dos estudantes e de professores, à equidade e inclusão, educação terciária e desenvolvimento de competências. Desta forma após apresentar um quadro teórico contendo todas as estratégias (que já foram sintetizadas ao longo deste texto) para a educação até 2020, o documento é finalizado com a afirmação de que "investir cedo, é investir com inteligência e para todos", num movimento de esforço compensatório sendo que "quando as crianças aprendem, a vida melhora e os países prosperam." (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 9).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Face ao exposto sobre as recomendações no documento analisado, percebemos que os uma linguagem que trata de uma "Educação Ideal" de pedagogia humanitária, em um contexto emergente para a erradicação da pobreza, o que não podemos esquecer é que tanto o BM, quanto a OCDE e a UNESCO representam os interesses da elite burguesa e servem para o desenvolvimento e acumulação do capital, seus discursos denotam alinhamento de uma

endividadas da África e América Latina, sistematizando-as em seus documentos (SILVA, 2002).

educação neoliberal que enfatiza a mercantilização, a redução das responsabilidades do Estado sobre a educação, o desenvolvimento do setor privado. Enfim o foco central é guiado pelo viés econômico e apenas o que interessa são os padrões de desempenhos (performatividade), ou seja, rankings dos sistemas educativos que demonstrem o quanto o país tem eficiência em gestar a educação e com isso alcançar desenvolvimento econômico.

Ao fim deste texto, não cabem conclusões definitivas, no muito há possibilidade de considerações exploratórias, pois relacionando todas as “recomendações” impostas para a educação, os OM tentam validar seus conceitos de qualidade e neste contexto a internacionalização se faz presente, devido a atualidade da intensificação da globalização de bens e serviços culturais. Neste sentido os desafios no cerne da universidade no que tange a internacionalização na educação superior são vários, gerando um vasto campo de ações e possibilidades, onde estas possam caracterizar muito mais que um processo de legitimação de relações internacionais mediadas pelo contexto da globalização, do capitalismo e das intervenções neoliberais, mas sim, que sejam ações integralizadas para potencializar e dinamizar a expansão tanto da ciência como do conhecimento como um todo.

REFERÊNCIAS

- BANCO MUNDIAL. **Aprendizagem para todos**. Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial. Resumo Executivo. Washington, 2011.
- DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” ou localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação”? **Educação; Sociedade**, n.87, p.423-460, 2004.
- KNIGHT, J. **Un modelo de internacionalización**: respuesta a nuevas realidades y retos. In: EDUCACIÓN SUPERIOR EM AMÉRICA LATINA: LA DIMENSIÓN INTERNACIONAL. Bogotá: Banco Mundial, 2005.
- MOROSINI, Marília Costa. Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior – conceitos e práticas. **Educar**, Curitiba: Ed. UFPR, n. 28, p. 107-124, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a08n28.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2017.
- ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. **Le rôle crucial des enseignants**. Attirer, former et retenir des enseignants de qualité, 2005. Disponível em: <[http:// http://www.oecd.org/document](http://www.oecd.org/document)>. Acesso em: 12 nov. 2017.
- SILVA, Maria Abádia da. **Intervenção e consentimento**: a política educacional do Banco Mundial. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Fapesp, 2002.
- UNESCO. **Conferência Mundial sobre Ensino Superior 2009**: As Novas Dinâmicas do Ensino Superior e Pesquisas para a Mudança e o Desenvolvimento Social. Paris: UNESCO, 2009.
- UNESCO. **Higher education in a globalized society**. Paris: UNESCO, 2004.

AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E SEU ASPECTO FORMATIVO: ASPECTOS RELEVANTES EM UMA UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA CATARINENSE

BILIBIO, Rogerio Augusto
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
rogerio.bilibio@unoesc.edu.br
TREVISOL, Marcio Trevisol
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
marcio.trevisol@unoesc.edu.br

Resumo: O presente artigo é resultado de uma pesquisa que procura verificar o papel formativo da avaliação institucional de uma universidade do Oeste de Santa Catarina. O objetivo é analisar os dados coletados pela avaliação institucional se estão sendo utilizados como potencial formativo. A metodologia é uma pesquisa exploratória de abordagem teórico-bibliográfica e documental e com um corte analítico dos dados de 2017. Portanto foi observado que a universidade é assediada pelos interesses de mercado que acabam por corroer a missão apresentada no PDI.

Palavras-chave: Avaliação Institucional. Formação. Missão. Ensino Superior.

1 INTRODUÇÃO

A avaliação institucional realizada nas Instituições de Educação Superior por força do SINAES constitui uma importante ferramenta de pesquisa e de comunicação para aprimorar a qualidade educativa das instituições de Educação Superior. Ela pode proporcionar elementos para realizar uma reflexão produtiva sobre a atuação da instituição em seus múltiplos aspectos da pesquisa, ensino, extensão e gestão. O presente artigo tem o objetivo de analisar o papel formativo da avaliação institucional no atual cenário da educação superior para apontar em que termos existe este papel formativo, relacionando-o com sua missão.

A tese sustenta-se no pressuposto que mecanismos avaliativos possibilitam que a universidade realize um processo consistente de planejamento de suas metas e de suas políticas institucionais a longo prazo e com responsabilidade social. A universidade que compõe a pesquisa é a Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc). A reflexão se fixou sobre os eixos de missão e PDI e dos dados coletados em 2017 pela Avaliação Institucional. Para tanto, foi efetuada uma descrição dos processos de avaliação institucional com a intenção de sistematizar os procedimentos realizados pela instituição. A Pesquisa caracteriza-se como exploratória de cunho teórico-bibliográfico e documental. Portanto, a pesquisa evidencia e legitima o processo avaliativo institucional como condição formativa para consolidar a qualidade e as políticas educacionais institucionais.

2 INTENCIONALIDADE DO SINAES: RECONSTRUÇÃO DA LEGISLAÇÃO SOBRE O PAPEL DA AVALIAÇÃO

A universidade brasileira se assenta sobre o pressuposto de sua autonomia didático-científica, administrativa, financeira e patrimonial. De acordo com Nunes, Pereira e Pinho (2017), pela universidade brasileira estar vinculada aos órgãos governamentais, essa autonomia, de certa forma, torna-se parcial face às regulamentações nem sempre adequadas ao cumprimento da responsabilidade social da universidade. Somada a esta crise, podemos pontuar outras derivadas de interesses de grupos que corroem a autonomia, sobretudo, destacamos os interesses comerciais e políticos que tem atacado a organização das universidades.

Esse mosaico de interesse que vem atacando à universidade brasileira somada a globalização e a expansão da tecnologia contribui para uma crise de identidade e de missão. Para Sousa Santos (2013), a universidade atravessa três crises, a saber; de hegemonia, legitimidade e institucional. Portanto, a condição de enfrentamento da crise universitária se constitui pelo fortalecimento e consolidação de cinco áreas de ação: acesso; extensão; pesquisa ação; ecologia de saberes; universidade e escola pública. As cinco áreas afirmam a missão institucional, asseguram a identidade e a responsabilidade social da universidade como bem público. Para Fávero (2010, p. 90), pensar os desafios da universidade no século XXI requer discernimento, coragem e acima de tudo espírito aberto para enfrentar situações que não são resolvidas pela simples aplicação de fórmulas feitas.

Transportando esta reflexão para o universo da avaliação interna, cabe apontar que a trajetória da Avaliação Institucional no Brasil tem seu marco inicial, em termos de um programa de organização nacional, com a criação do

PAIUB – Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras, em 1995. No início deste século, a avaliação institucional sofreu uma reformulação significativa, com a lei 10.861, datada de 14 de abril de 2004, conhecida como Lei do SINAES. Esta legislação introduziu um novo momento na regulação do ensino superior no Brasil. Pelo texto desta lei, novas estruturas passaram a vigorar, atribuições foram conferidas, órgãos foram reformados e uma concepção de avaliação foi implantada. A partir do texto desta Lei, em seu artigo segundo, ficam claras as suas finalidades:

Art. 2º O SINAES, ao promover a avaliação de instituições, de cursos e de desempenho dos estudantes, deverá assegurar:

- I – Avaliação institucional, interna e externa, contemplando a análise global e integrada das dimensões, estruturas, relações, compromisso social, atividades, finalidades e responsabilidades sociais das instituições de educação superior e de seus cursos;
- II – O caráter público de todos os procedimentos, dados e resultados dos processos avaliativos;
- III – o respeito à identidade e à diversidade de instituições e de cursos;
- IV – A participação do corpo discente, docente e técnico-administrativo das instituições de educação superior, e da sociedade civil, por meio de suas representações.

Um ponto a ser observado é a obrigação de cada IES de criar a sua Comissão Própria de Avaliação – CPA. Este órgão tem como finalidade atuar, internamente, na preservação das finalidades da Lei do SINAES, sendo, portanto, um elo entre o sistema regulatório nacional e as Instituições de Ensino Superior. Portanto, pode-se refletir no sentido de que o SINAES pretende ser um instrumento além de uma possível mensuração da qualidade do ensino, mas uma estratégia para a implantação de políticas institucionais que tenham como finalidade a plenitude de uma responsabilidade, social, ética, ambiental das IES para com as suas comunidades.

3 HISTÓRICO, MISSÃO E PDI DA UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA (UNOESC)

No seu PDI, a Unoesc define a sua missão, relacionada à sua natureza jurídica, educacional e histórica, nos seguintes termos: “Promover a formação humana e profissional, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, gerando conhecimento para o desenvolvimento regional com sustentabilidade.” (UNOESC, 2018, p. 20).

Os primeiros movimentos da Unoesc em relação à avaliação institucional datam de 1995. Nesta fase inicial, a principal atividade desenvolvida era a avaliação do professor pelo aluno, em termos de amostragem, ainda sem nenhuma tecnologia inserida no processo. Com a chegada da Lei do SINAES, no ano seguinte a Unoesc criou a Comissão Própria de Avaliação (CPA) e desta forma, atendendo ao pressuposto da Lei, deu o caráter institucional para uma política de avaliação institucional.

Nos anos seguintes, os processos de avaliação se ampliaram, bem como a socialização dos dados e a utilização dos mesmos, como estratégia de planejamento. A avaliação dos processos de ensino e aprendizagem, iniciada nos anos 90, nunca deixou de ocorrer, mas sob uma frequente readequação dos instrumentos utilizados.

Dentro da perspectiva da avaliação interna, os indicadores relacionados ao ensino, que são os elementos mais pertinentes à esta discussão são remodelados periodicamente pela CPA, a fim de contemplar os aspectos até então não avaliados, bem como de reconduzir aqueles que caminham para o esgotamento.

Tomando por base o instrumento avaliativo do ensino e aprendizagem, nos seus três indicadores mais significativos para a compreensão de um processo de avaliação formativa, temos o seguinte cenário:

Indicadores respondidos pelos Discentes:

- a) O docente apresentou aos discentes o Plano de Ensino e Aprendizagem, deixando clara a importância do componente curricular, os objetivos, os conteúdos a serem trabalhados, a dinâmica das aulas, as formas de avaliação?
- b) As metodologias adotadas pelo docente em sala de aula foram adequadas, diversificadas e contribuíram para a sua aprendizagem?
- c) Quando a turma ou parte dela apresentou dificuldades de aprendizagem, o docente retomou os conteúdos, ou usou outras estratégias de ensino, ajustando o ritmo das aulas aos discentes?

Indicadores respondidos pelos Docentes:

- a) Os discentes tomaram conhecimento do Plano de Ensino e Aprendizagem, por meio de uma explanação realizada por você, ficando claros os conteúdos a serem trabalhados, a dinâmica das aulas e as formas de avaliação?
- b) Os discentes se envolveram positivamente em relação às metodologias adotadas, atendendo às expectativas de aprendizagem e de apropriação do conhecimento?
- c) As dificuldades de aprendizagem eventualmente apresentadas pelos discentes foram atendidas ao longo do componente curricular?

Observando-se a redação do instrumento aplicado aos discentes, há elementos que apontam para uma preocupação com um ensino integrativo. Já no instrumento respondido pelos docentes, fica premente a ideia de que cabe ao professor a condução de um sistema de ensino na perspectiva de uma formação integral.

Tomando como base os indicadores utilizados para a avaliação dos processos de ensino e aprendizagem, temos os seguintes resultados: *Apresentação do Plano de Ensino: 4,43; Metodologias de Ensino: 4,14; Estratégia de Ensino: 4,19.*

Como se percebe, os indicadores, cuja variação é de 1,00 a 5,00, em termos de IES, estão suficientemente bem avaliados. Quando se capilariza estes dados - no âmbito do campus, do curso e do componente curricular - existem variações, mas não de grande impacto. Pode-se dizer que, comparativamente, estes processos estão consolidados na Unoesc. A partir dos dados coletados a CPA – Comissão Própria de Avaliação recomenda que, em relação ao Ensino, seja propiciada “*continuidade à capacitação dos docentes e dos coordenadores de curso, atentando para os avanços tecnológicos, as novas metodologias e modos de aprender, as mudanças no perfil dos estudantes, etc.*” É possível, assim, prever que a CPA tem sua preocupação com as bases de uma avaliação formativa, mas que o quadro para a mesma ser considerada implantada plenamente ainda está em construção.

Pelo exposto anteriormente, a ideia de uma avaliação formativa está presente, contudo, os resultados numéricos ainda não são suficientemente sólidos para confirmar que o processo está consolidado.

4 CONCLUSÕES

A IES analisada, levando-se em consideração os seus documentos norteadores, os dados provenientes da avaliação interna – de professores e de estudantes, bem como de seus relatórios analíticos, permitem refletir no seguinte sentido:

- a) como sua natureza é comunitária, e, portanto, de direito privado, o aporte de recursos públicos é irrelevante e não permite a manutenção das atividades da instituição. Por conseguinte, ainda é no ensino que as receitas têm sua maior parcela, principalmente na graduação. Assim, a instituição precisa manter seu quadro discente em permanente expansão, ou pelo menos, em manutenção de números sempre muito próximos ao ano anterior. A diminuição de recursos oriundos das mensalidades dos estudantes pode inviabilizar a continuidade nos moldes atuais;
- b) a manutenção e constante melhoria da qualidade do serviço ofertado tem papel decisivo na captação e retenção do quadro discente. Desta forma, a avaliação formativa foi pensada e implementada, sendo que é possível vislumbrar ações e resultados neste sentido. Contudo, face à expansão de outras modalidades de ensino e a ampliação do número de entidades oferecendo seus cursos na região de abrangência da IES, somente a imagem de uma instituição com ensino de qualidade não é suficiente para contrapor este quadro. A oferta de cursos em modalidade a distância ou similares, a flexibilização de componentes curriculares em cursos presenciais, são estratégias adotadas pelas IES, para oferecer cursos em termos de igualdade com suas concorrentes, principalmente faculdades e centros de ensino superior. Manter a qualidade do ensino e a proposta de uma avaliação formativa nestes formatos é um desafio, pois as limitações presentes no ensino superior não serão desconsideradas nestas modalidades de ensino.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 10.681, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SI-NAES e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 abr. 2004.

FÁVERO, Altair Alberto. Políticas Educacionais e os desafios da Universidade no Século XXI. In: ALMEIRA, Maria de Lourdes P.; MENDES, Victor Hugo (Org.). **(DES)Construção da Universidade na era do “Pós”**: tensões, desafios e alternativas. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

NUNES, Enedina; PEREIRA, Isabel C.; PINHO, Maria José. A responsabilidade social universitária e a avaliação institucional: reflexões iniciais. **Avaliação**, Campinas, v, 22, n. 1, p. 165-177, 2017

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. Joaçaba: Ed. Unoesc, 2017.

AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONTRAPONTO ENTRE A HOMOGENEIDADE E A DIVERSIDADE

LIEBL, Karin Rank
Universidade da Região de Joinville (Univille)
karinsbs10@gmail.com
Financiamento: Capes.

Resumo: O trabalho discute os princípios que embasam as avaliações em larga escala e os que alicerçam a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE). Para tanto, realizou-se pesquisa bibliográfica acerca: a. da consolidação das avaliações em larga escala no Brasil; e b. de como se desenvolveu a inclusão de alunos com NEE no ensino regular. Conclui-se que estas avaliações têm como princípio a homogeneização do ensino, o que não coaduna com a questão da diversidade que alicerça a inclusão de alunos com NEE no ensino regular.

Palavras-chave: Avaliação em larga escala. Educação Inclusiva. Diversidade. Reformas Estadais.

1 INTRODUÇÃO

O trabalho discute a realização de avaliações em larga escala por alunos com necessidades educacionais especiais (NEE), entendendo que os princípios que embasam tais avaliações e aqueles que alicerçam a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais são diferentes e não coadunam. Para tanto, abordam-se as reformas de Estado que ocorreram a partir dos anos 1990, apontando de que maneira tais reformas foram importantes para a consolidação das avaliações em larga escala no contexto educacional brasileiro. Na sequência, trata-se da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, compreendendo que o processo de inclusão traz em si o aceite à diversidade.

2 DESENVOLVIMENTO

O trabalho discute a realização de avaliações em larga escala por alunos com necessidades educacionais especiais (NEE), entendendo que os princípios que embasam tais avaliações e aqueles que alicerçam a inclusão de alunos com NEE são diferentes e não coadunam. Para tanto, são caracterizadas as reformas que ocorreram no modelo do Estado brasileiro e que culminaram na consolidação deste tipo de avaliação e, em contraponto, a inclusão como direito à diversidade no ambiente escolar.

Na atualidade, no âmbito do ensino regular, a prática das avaliações em larga escala – Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), Prova Brasil, ENEM, ENADE – já estão consolidadas como forma de medir a qualidade da educação. Especialmente após os anos 1990, as avaliações em larga escala passaram a fazer parte do contexto educacional brasileiro (BONAMINO; SOUSA, 2012; PERONI, 2009; SOUZA; OLIVEIRA, 2003; SOUSA, 2014; SOUSA; LOPES, 2010). Esta consolidação das avaliações em larga escala no Brasil ocorreu após as reformas estaduais nas quais a lógica gerencialista passou a embasar várias políticas educacionais, nas quais conceitos como, *performance*, eficiência, eficácia e gestão (financiamento, fornecimento e regulação) começaram a fazer parte da qualidade que se busca para a educação (SOUSA, 2014; PERONI, 2009; AFONSO, 1999).

Afonso (1999) aponta que a lógica de mercado inclui uma avaliação que abrange todos os estudantes, mostrando que o governo está preocupado em elevar os níveis educacionais. Contudo, o autor destaca que propor uma única avaliação, que compreende determinados conteúdos, acaba por ocasionar um esvaziamento dos currículos, uma vez que são ensinados apenas os itens que são importantes para estas avaliações.

Souza e Lopes (2010) tratam das avaliações em larga escala apontando como uma de suas características a competitividade, que ocorre através da comparação das notas entre as escolas. Tal competitividade é entendida como produto do novo modo gerencialista que se instalou no Estado brasileiro, e, conseqüentemente, nas políticas educacionais nacionais. Esta valorização dada ao resultado das avaliações traz para o espaço escolar: a. a constante disputa para ser o melhor; e b. a ênfase na individualidade ao invés de um pensamento para o bem coletivo, tornando o ambiente escolar contrário à diversidade, pois as avaliações em larga escala mostram que todos devem responder as mesmas questões acerca dos mesmos temas, sem considerar as particularidades dos indivíduos, seu tempo, suas experiências, sua história, seu meio social.

Sousa (2014) corrobora esta discussão ao destacar que as avaliações induzem a um processo de homogeneização dos conteúdos que estão sendo ensinados no Brasil, tendo em vista que as disciplinas que são avaliadas por estas

provas são usualmente Língua Portuguesa e Matemática. Sob esta perspectiva, entende-se que todos os alunos teriam as mesmas condições de serem avaliados por estas provas, ocorrendo, assim, uma homogeneização do ensino.

Em paralelo às reformas do Estado, nos anos de 1990, a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais se tornou uma pauta importante, tornando-se obrigatória na educação em todo o Brasil e culminou na legislação que tornou o acesso ao ensino regular um direito para os alunos com necessidades educacionais especiais. Esta legislação, por sua vez, foi amparada pelas pautas debatidas em conferências internacionais, como a Conferência Mundial de Educação Para Todos, ocorrida na Tailândia no ano de 1990, e a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, ocorrida na Espanha no ano de 1994, nas quais foram discutidas questões como o direito à educação no ensino regular às pessoas com necessidades especiais. Desta maneira, tais alunos passaram a ter assegurado o direito a participar de todas as etapas do ensino regular, garantindo atendimento de qualidade e especializado de acordo com as necessidades de cada discente. Além disso, as escolas também começaram a ter o dever de garantir a adequação acerca da acessibilidade no ambiente escolar para que, de fato, os alunos com necessidades educacionais especiais tivessem sua participação garantida em todas as atividades desenvolvidas na escola (REBELO; KASSAR, 2017; KASSAR, 2011; MELETTI; BUENO, 2011; MATOS; MENDES, 2014). Entende-se, assim, que a inclusão deve se dar em todos os processos educativos, o que inclui as avaliações. Ademais, tem-se a compreensão de que a diversidade deve ser respeitada nos processos educativos, tendo em vista a heterogeneidade presente no ambiente escolar.

A partir das Conferências supracitadas, diversas ações acerca da inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais estão sendo postas em prática dentro das escolas de educação básica bem como em instituições de ensino superior. Percebem-se mobilizações acerca do acesso às vagas, da acessibilidade, do atendimento educacional especializado, enfim, da melhora da qualidade de inserção e do atendimento educacional aos alunos com NEE. Rebelo e Kassar (2017) enfatizam que estas diversas ações têm sido realizadas com o objetivo de atender às diferentes características acerca da demanda no ensino regular tendo em vista a atenção à diversidade.

Para esta pesquisa acerca dos processos inclusivos no sistema regular de ensino, colocam-se em pauta as avaliações em larga escala, analisando se tais avaliações estão seguindo o princípio da diversidade que é intrínseco ao processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. Neste trabalho, entende-se que as avaliações em larga escala – consolidadas no contexto educacional brasileiro a partir das reformas que ocorreram no Estado – são uma forma homogênea de mensurar os conteúdos que devem ser ensinados na escola. Tais avaliações tornam a escola um ambiente que ressalta a competitividade, a eficiência, a eficácia e o sucesso individual, em detrimento ao respeito à diversidade que deve estar presente nas escolas por meio da inclusão. Ademais, defende-se que o meio escolar deve ser espaço para a inclusão de todos os alunos independente de suas qualidades e/ou limitações, devendo ser capaz de atender a todas as demandas sociais visando a justiça social, uma vez que a escola é direito de todos e tem por propósito o livre acesso e a inserção social.

3 CONCLUSÕES

A partir das análises realizadas, pode-se identificar que as avaliações em larga escala, que se caracterizam como a aplicação de um modelo único com conteúdos pré-estabelecidos, são formuladas de forma homogênea, estando já consolidadas nas políticas educacionais brasileiras após as reformas de Estado que ocorreram nos anos 1990. Em paralelo, neste mesmo período, as discussões acerca da inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular enaltecem a necessidade do aceite à diversidade dentro das escolas. Ademais, cabe ressaltar que a inclusão deve ser entendida como parte de todos os processos de ensino, o que abarca as avaliações em larga escala. Deste modo, constata-se que o princípio da diversidade, que embasa a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, não coaduna com o princípio de homogeneização que alicerça as avaliações em larga escala.

Após estas análises, deve-se considerar que se faz necessária uma séria discussão acerca das políticas de avaliação em larga escala como forma de repensá-las para que consigam abarcar todo o público presente na educação regular, especialmente, os alunos com NEE, e garantir que a diversidade ocorra efetivamente nas escolas.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Estado, mercado, comunidade e avaliação: Esboço para a rearticulação crítica. **Educação e Sociedade**, ano 20, n. 69, dez. 1999.

- BONAMINO, Alicia; SOUZA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.
- KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, p. 41-58, maio/ago. 2011. Edição Especial.
- MATOS, Selma Norberto; MENDES, Enicéia Gonçalves. A proposta de inclusão escolar no contexto nacional de implementação das políticas educacionais. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 10, n. 16, p. 35-59, jan./jun. 2014.
- MELETTI, Silvia Márcia Ferreira; BUENO, José Geraldo Silveira. O impacto das políticas públicas de escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 17, n. 33, p. 367-383, maio/ago. 2011.
- PERONI, Vera Maria Vidal. Avaliação institucional em tempos e redefinição do papel do Estado. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 25, n. 2, p. 285-300, maio/ago. 2009.
- REBELO, Andressa Santos; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Escolarização dos alunos da educação especial na política de educação inclusiva no Brasil. **Inclusão Social**, Brasília, DF, v. 11, n. 1, p. 56-66, jul./dez. 2017.
- SOUSA, Sandra Zákia. Concepções de qualidade da educação básica forjadas por meio de avaliações em larga escala. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 19, n. 2, p. 407-420, jul. 2014.
- SOUSA, Sandra Zákia; LOPES, Valéria Virgínia. Avaliação nas políticas educacionais atuais reitera desigualdades. **Revista ADUSP**, São Paulo, 2010.
- SOUSA, Sandra Zákia; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 84, p. 873-895, set. 2003.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: QUEM SÃO OS SUJEITOS QUE DIRECIONAM A POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA?

CAETANO, Maria Raquel

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense caetanoraquel2013@gmail.com

Financiamento: Mestrado ProfEPT

Resumo: O artigo apresenta como objetivo analisar quem são os sujeitos que influenciaram a construção e implementação da Base Nacional Comum Curricular através da inserção de propostas privadas no processo. A BNCC é uma demanda da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e uma agenda do Plano Nacional de Educação. Em 2013 surge o Movimento pela Base Nacional Comum coordenado e financiado pela Fundação Lemann, entre outros, cujo objetivo foi direcionar a política educacional brasileira trazendo consequências para o conteúdo educacional.

Palavras-chave: BNCC. Sujeitos. Público-privado.

1 INTRODUÇÃO

O avanço das relações entre o Estado e o mercado de soluções educativas têm contribuído para a redefinição da natureza do próprio Estado (BALL, 2014). Para o neoliberalismo, o Estado ao mesmo tempo em que reduz as políticas sociais, é um importante criador de mercados oportunizando novos negócios, e as reformas educacionais, passam a ter um papel importante nesse mercado. O mercado cresce, partindo das reformas e das novas demandas criadas por elas. As soluções para problemas públicos foram compreendida pelas empresas privadas originando um mercado de serviços e produtos educativos privilegiando soluções privadas.

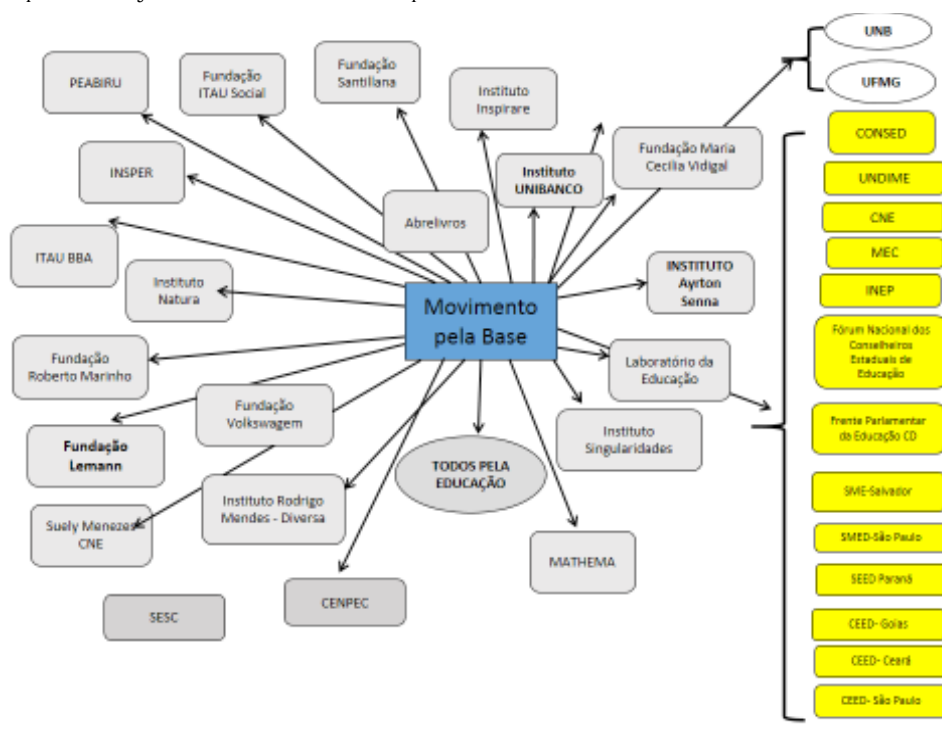
Surgem os empreendedores de políticas, conforme observa Ball (2014), que incluem capacidade intelectual, conhecimentos de políticas, liderança e habilidade de formação de equipes, contatos e habilidades estratégicas (BALL, 2014, p. 41) tudo isso organizado rapidamente para enfrentar grandes desafios. Junto a isso, os novos filantropos (BALL, 2014) que buscam impactos e resultados dos seus investimentos através de resultados mensuráveis e o retorno dos seus investimentos.

Nesse contexto, o mercado passa a ser o parâmetro de qualidade para os problemas sociais. Uma das questões fundamentais é a divulgação do pensamento hegemônico, de classe, que esses sujeitos representam e modelos baseados nas reformas internacionais como solução a suposta falta de produtividade da educação brasileira. No caso da BNCC, a base é o *Common Core* americano. No desenvolvimento metodológico, procedemos ao levantamento e à análise de fontes primárias (documentos oficiais, institucionais e relatórios) e secundárias (pesquisas e produções já desenvolvidas sobre o tema), além do aporte teórico de outros autores e pesquisas já realizadas pela autora. Buscamos seguir ainda as contribuições para análise de documentos e textos de Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 432) que [...] “devem ser lidos com e contra outros, ou seja, compreendidos em sua articulação ou confronto com outros textos. Tal movimento, [...] com discursos produzidos em outros campos discursivos, demarca um novo terreno de análise.” É a partir dessa questão que atentaremos para o movimento da política educacional a partir de uma articulação complexa entre o público e o privado.

2 O MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

O Movimento pela Base Nacional Comum (MBNC) se apresentou como um grupo não governamental de profissionais e pesquisadores da educação que atua, desde 2013, para facilitar a construção de uma base de qualidade. Esse movimento foi patrocinado pela Fundação Lemann em conjunto com outras instituições públicas e privadas, coordenou a construção e vem coordenando a implantação da base. O objetivo segundo pesquisas que realizamos, é direcionar a política educacional brasileira a partir de um projeto hegemônico para a educação. Em 2013, uma delegação brasileira participou, em caráter de Missão Oficial a convite da Fundação Lemann, do Seminário Internacional “Liderando Reformas Educacionais: Fortalecendo o Brasil para o Século XXI”, realizado na Universidade de Yale, nos Estados Unidos, já orientando a direção a ser dada a BNCC. Sucederam-se seminários, *workshops*, congressos, audiências públicas financiadas por instituições privadas participantes do MPB sobre a reforma e currículo. Importante destacar quem são os sujeitos coletivos públicos e privados que fazem parte do Movimento.

Esquema 1 – Sujeitos coletivos do Movimento pela Base



Fonte: o autor.

Entre os sujeitos privados estão instituições que produzem materiais didáticos, softwares, plataformas digitais, consultorias e oferecem todo tipo de produtos educacionais como Fundação Santillana e Abrelivros, Itaú-Unibanco, Instituto Ayrton Senna, Insper, Fundação Roberto Marinho, Instituto Natura e o Movimento Todos pela Educação, entre outros. Entre os agentes públicos estão secretarias ligadas a governos do PSDB como São Paulo, Salvador, Goiás, Paraná, a Undime representante dos secretários municipais de educação do país e o Consed que representa os secretários estaduais de educação, além do INEP, do MEC e Conselho Nacional de Educação.

Conforme Peroni e Caetano (2015), esse grupo é composto de grandes instituições privadas que têm se articulado com instituições educacionais globais, visando promover mudanças na educação dos países, especialmente no currículo e avaliação e, conseqüentemente, na formação docente, entre outros. Essas instituições propuseram conteúdos a base, como exemplo, o Instituto Ayrton Senna, que apresentou recomendações para o desenvolvimento de competências socioemocionais e atua como *think tank* promovendo workshops, seminários em parceria com instituições do Movimento pela Base, Consed, Undime, Unesco e OCDE. Questiona-se com quem essa BNCC dialoga, com o empresariado e não com os professores, alunos e comunidade escolar. Uma política de Estado como quer o MEC, precisa dialogar com quem faz educação todos os dias nas escolas, pois não há universalização de uma política educacional, especialmente no âmbito curricular, sem a legitimação dela pelos professores que atuam em sala de aula (CARA, 2015).

No documento final da BNCC, intitulado Educação é a base, com o apoio do MPB (BRASIL, 2017) apresenta as competências gerais que se tornaram obrigatórias para os sistemas e escolas são: conhecimento; pensamento científico, crítico e criativo; repertório cultural; comunicação; cultura digital; trabalho e projeto de vida; argumentação, autoconhecimento e autocuidado; empatia e cooperação; responsabilidade e cidadania. Percebemos na descrição das competências há claramente a orientação para as competências socioemocionais, além do empreendedorismo e meritocracia.

Considerando as competências definidas pela BNCC e os interesses do empresariado pela educação, podemos relacionar os tipos de capacidades exigidas pela nova base produtivo-capitalista que é criar novos tipos de relacionamento interpessoal com o objetivo de ampliar as iniciativas individuais e as motivações para o trabalho. E, para isso, é importante o trabalhador ser capaz de trabalhar em equipe, saber relacionar-se com os outros, participar, expressar-se, propor soluções e oferecer sugestões bem ao gosto do empresariado.

Destaca-se o empenho da Fundação Lemann em assumir a direção e o conteúdo da proposta educacional via BNCC. Através de revistas de sua propriedade como a Nova Escola e Gestão Escolar oferecem planos de aulas estruturados e alinhados a proposta da base. A partir de uma parceria com o Google também irá produzir um canal para o ensino médio através do *YouTube* e com a *Khan Academy*, uma plataforma digital para o ensino de matemática, ciências

e economia. Também utiliza plataformas digitais para oferecer formação continuada a gestores e professores das escolas pública brasileiras.

No processo de construção da BNCC, as revisões do documento foram realizadas pelas instituições *Curriculum Foudation*, da Inglaterra e *Accara*, da Nova Zelândia, além de Susan Pimentel e Phil Daro responsáveis pelo *Common Core* americano. Os documentos fazem indicações a reforma curricular brasileira, ou seja, buscam alinhar a base as reformas internacionais. Ravich (2011), já dizia que, em vez de melhorar a educação, o sistema em vigor nos Estados Unidos está formando apenas alunos treinados para fazer uma avaliação.

Para o MEC, a BNCC será a referência para a formação de professores, adequação de livros e recursos didáticos, alinhamento nas avaliações e será utilizada para provimento de infraestrutura escolar, ou seja, é a espinha dorsal da reforma da educação.

3 CONCLUSÕES

As reformas em curso têm mostrado uma íntima relação entre o setor público e privado. A Base Nacional Comum Curricular foi construída pelo Movimento pela Base cujos sujeitos coletivos fazem parte da base empresarial brasileira. Embora seja uma política pública de Estado, a opção pelo diálogo não foi com os professores e alunos e sim com o empresariado. O Movimento pela Base orientou desde o início a construção da BNCC e agora coordena sua implantação. Esse grupo vem influenciando e disputando o conteúdo da proposta educacional brasileira. A disputa não ocorre apenas na oferta da educação e na gestão dos sistemas educacionais municipais, estaduais e federal, mas querem controlar, imediatamente, o conteúdo, os livros didáticos, a avaliação, os professores e suas manifestações no cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen. Educação Global S. A. **Novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso: 30 jun. 2018.

CARA, Daniel. O ímpeto do governo Temer em inviabilizar o direito à educação. **Blog do Daniel Cara**. Disponível em: <<https://danielcara.blogosfera.uol.com.br/2018/03/19/o-impeto-do-governo-temer-em-inviabilizar-o-direito-a-educacao/>>. Acesso: 20 mar. 2018.

MOVIMENTO PELA BASE. **Quem somos**. Disponível em: <<http://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>>. Acesso em: 30 jun. 2018.

PERONI, Vera M. V.; CAETANO, Maria Raquel. O público e o privado na educação Projetos em disputa? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 337-352, jul./dez. 2015. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/584/658/>>. Acesso em: 22 abr. 2018.

RAVITCH, Diane. **Vida e Morte do Grande Sistema Escolar Americano**: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a Educação. Porto Alegre: Sulina, 2011. 318 p.

BNCC: O DISCURSO DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

FERREIRA, Michella
Universidade do Vale do Itajaí (Univali)
michellabf@gmail.com

Resumo: A presente pesquisa traz a reflexão da qualidade da educação para crianças pequenas na última versão da Base Nacional Comum Curricular. Aponta assim, identificar nos textos e discursos oficiais o conceito de qualidade na política educacional para as crianças pequenas no contexto de fundamentação e justificativa. A educação infantil é compreendida como a primeira etapa da educação básica, na análise do discurso a qualidade pela ótica dos adultos apresentam para ela. Neste interim, a BNCC está presente como base de meta, qualidade alcançável, de modo comum na reestruturação de currículos e orientações pedagógicas para Estados e Municípios.

Palavras-chave: Qualidade. BNCC. Educação Infantil. Discurso.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil na educação brasileira, se apresenta em instituições de ensino à crianças de 0 a 6 anos e alcança a presença nas políticas educacionais. Assim, a Base Nacional Comum Curricular está no contexto de implementação, trazendo uma proposta que permite refletir a questão de qualidade que se tem em vista para educação infantil de todo o Brasil.

A última versão da Base Nacional Comum Curricular foi elaborada num espaço de tempo e delineou a justificativa e fundamentação dos contextos que se efetivou como qualidade. Para uma discussão, o processo da implementação da Base é importante se ter a análise em forma de vigilância. Pois, ao identificar nos textos e discursos oficiais o conceito de qualidade na política educacional para as crianças pequenas. Isso também se destaca a problematização do que representa o enunciado no contexto Qualidade diante de tantos anseios propostos para infância.

2 AS PERSPECTIVAS DA QUALIDADE

A formação de tais discursos é representada na complexidade, duas relações de tal termo de Qualidade são apresentadas nas políticas de educação para crianças pequenas. Primeiramente, é qualidade na educação da Infância um direito para todos, pautados em agendas internacionais e compromissos de governo. Por exemplo, quando nomeia Lemos (2015, p. 116) “o Direito sistêmico mundializado”, que é o modo de que o Estado arbitra e delega entre esferas da sociedade a operacionalização de gestão e oferta. Também, comumente é levado a ser definido pelo senso comum como diz Moss, Dahlberg e Pence onde revelam que maior entendimento de qualidade é tido como um “objetivo, real, reconhecível” (2003, p. 14). Em segunda linha, na atenção para as crianças pequenas, Malaguzzi (1999) irá elucidar que a qualidade está nos relacionamento de formação de vínculos significativos. Isto é, torna a reflexão de qualidade é no encontro de vários momentos vividos da criança com a cultura, ambiente, outros adultos, família.

Na América Latina e no Brasil, são muitas as diversidades, e socialmente inviáveis de serem compreendidas nas políticas unilaterais para qualidade. Segundo Campos (2013, p. 25) afirma que “a expansão horizontal e vertical dos sistemas escolares [...] não é a mesma educação que chega a todos ou quase todos e, também, [...] não é sempre que a educação oferecida corresponde às demandas.” Para as crianças pequenas, as pesquisas das políticas educacionais (CAMPOS et al., 2011; CAMPOS, 2012) detém em características de dinâmicas e gestão de sistemas com estratégias para minimização de desigualdades para qualidade se tornando distante de ser distribuído igualmente. Essas constatações se descrevem uma tensão e realidade dos diversos interesses que a política na sua efetivação solucione problemas sociais.

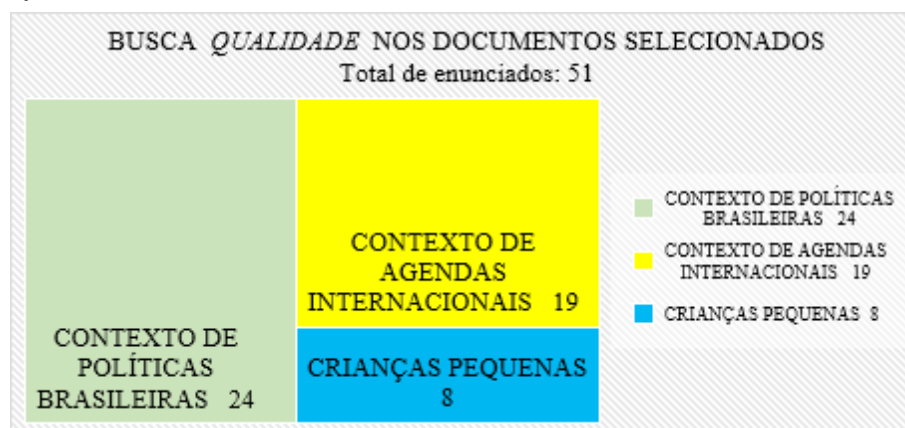
A análise do termo Qualidade se dimensiona em acontecimentos que entrelaçam com a Educação Infantil. Os processos de validação da Base são entendidas como momentos em que os enunciados caracterizam os regimes de verdade que foram ouvidas como legítimas e finalizaram o documento (BRANDÃO, 2006). Por ordem cronológica, o levantamento feito nos documentos e textos são discursos permeados pelas influências e reconhecimento de falas. Com o recurso de software PDF¹ pesquisável seguiu a análise do enunciado Qualidade.

A versão final da BNCC entrou em vigor em 2017, no período de 06 de abril até 22 dezembro foi o tempo que consistiu em andamento de processo entre Ministério da Educação e Conselho Nacional de Educação. Assim o Portal do site do MEC, na aba Notícias, a busca das palavras relacionadas assumem uma função “voz” oficial e nele

¹ PDF significa Portable Document Format (Formato Portátil de Documento), um formato de arquivo.

se caracterizam as relações que justificam a Qualidade para as crianças pequenas na divulgação. No Parecer do CNE/ Conselho Pleno N° 15/2017, foi aprovado em 15 de dezembro, sendo um documento justificativo dos interesses de representação como validados e ouvidos. O documento intitulado BNCC–Educação é a Base se apresenta como anexo I do Parecer e foi homologado juntamente após o processo deliberativo da Comissão Bicameral do CNE. A Resolução CNE/CP N° 2, publicado em 22 de dezembro de 2017, é legitimação do processo de constituição da Base Nacional Comum Curricular com caráter obrigatório em todos País.

Quadro 1 – Busca *Qualidade* nos documentos selecionados



Fonte: o autor.

A posteriori, os eixos foram definidos pela justificativa e fundamentação explícita dos contextos. A frequência do enunciado nos quatro documentos foram 51 palavras. Conforme o Quadro 1, os eixos por contextos destacam maior ocorrência nas Políticas Brasileiras, Agendas Internacionais e Crianças Pequenas.

No eixo de política brasileira com maior frequência, 24 vezes. A qualidade da educação para crianças pequenas aparece dedicada a “oferta” e “garantia de aprendizagem”. Como referência fundamentada na Meta do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014–2021, que prevê, em sua Meta 1, a “universalização, até 2016, da Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos de idade e que se amplie a oferta de Educação Infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos até o final da vigência deste PNE.” (BRASIL, 2014, p. 3).

Para alinhar às agendas internacionais, o eixo destacou 19 ocorrências, destacando a antecipação da escolarização. Fundamentam, nesse sentido, a Agenda da Educação 2030, dispõe a Meta 4.2 que seja garantido até 2030 “que todos os meninos e meninas tenham acesso a um desenvolvimento de qualidade na primeira infância, cuidados e educação pré-escolar, de modo que estejam prontos para o ensino primário.” (UNESCO, 2016). Apresenta aqui um discurso para a criança pequena, prevista como alvo de governo da infância (LEMOS, 2015) onde ela se utiliza de uma privilegiada formação desde que siga limitações e parâmetros pautados de existência.

Para as crianças pequenas, as ocorrências foram 08 vezes. A qualidade neste eixo se justifica em falas como: “Para termos qualidade, precisamos ter uma base comum”, como também intitulado como “desafio” e “questão da qualidade do ensino e do aprendizado das crianças e jovens nas escolas de educação básica do Brasil”. O termo qualidade aparece, também como enunciado de características de sons à ser alcançado no objetivo de aprendizagem e desenvolvimento. As crianças pequenas na perspectiva de serem vistas como sujeitos de direitos, e não com necessidades (RINALDI, 1999) coloca em divergência tais posições escritas nos documentos e afirmações públicas.

Portanto, a BNCC apresenta-se em um formato de alinhamento para escolas e redes públicas e privadas. Não aparece em seu termo enunciado nas relações com crianças pequenas especificamente as suas comunidades, aos poucos que se refere o termo são às crianças em geral. Como também, o entendimento ainda presente que a obrigatoriedade da oferta e permanência serão possíveis alinhamentos com as propostas internacionais para a infância.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A BNCC neste processo apresenta um discurso vertical de qualidade para as crianças pequenas. A reflexão de tornar homogêneo as especificidades desta etapa com as demais do Educação Básica, descaracteriza qualidade que realmente deve ser garantido por lei aos sujeitos. Num País tão vasto, a amplitude de uma linha única contrapõe a cultura

própria das localidades, que traz a reflexão que não há apenas uma qualidade, mas qualidades a serem consideradas nas políticas educacionais.

O entendimento de que a qualidade está na relação da criança pequena se esclarece que é um processo de via dupla. Explica Malaguzzi (1999, p. 76) que, “à medida que aprendemos processos de duas vias para a comunicação, adquirimos consciência mais ampla sobre as escolhas políticas que envolvemos a Infância.” No qual elucida neste momento o discurso proposto da Base, como se apresenta a qualidade de educação para crianças sem identificar quem elas são, focaliza apenas na justificativa do vir a ser.

O documento da BNCC legitima como discurso as expectativas e direção justificadas. Nenhum discurso é neutro diz Foucault, assim a criança vista como investimento também não é uma ótica neutra no discurso de qualidade (LEMOS, 2015). Nas formações, nos materiais, tecnologias, currículos e rotinas indicados pela BNCC, terão a identificação do discurso unilateral, o termo qualidade também irá delinear esta perspectiva em todo o processo para as crianças pequenas na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

- ABUCHAIM, Beatriz de Oliveira. **Panorama das políticas de educação infantil no Brasil**. Brasília, DF: UNESCO, 2018. 115 p. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/about-this-office/singleview/news/panorama_da_politicas_de_educacao_infantil_no_brasil/>. Acesso em: 10 jun. 2018.
- BRANDÃO, Helena. **Introdução à análise do discurso**. Campinas: Unicamp, 1993.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Brasília, DF: CONSED: UNIDIME: MEC, 2017.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2014.
- CAMPOS, Maria Malta et al. A qualidade da educação infantil: um estudo em seis capitais Brasileiras. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 142, p. 20-54, abr. 2011.
- CAMPOS, Maria Malta. Entre políticas de qualidade e a qualidade das práticas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 148, p. 22-43, 2013.
- CAMPOS, Roselane Fátima. Política pequena para as crianças pequenas? Experiências e desafios no atendimento das crianças das criança de 0 e 3 anos na América Latina. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, jna./abr. 2012.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CP 2/2017. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 dez. 2017.
- LEMOS, Flávia. A UNESCO e o governo da infância por meio do capital social: problematizando práticas de segurança. In: RESENDE, Haroldo. **Michel Foucault: o governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, C. et al. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emília na Educação da Primeira Infância**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- MOSS, Peter; DAHLBERG, Gunilla; PENCE, Alan. **Qualidade na Educação da Primeira Infância perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Notícias**, 2017. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 10 jun. 2018.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria n. 1.570, de 20 de dezembro de 2017. **Diário Oficial da União**, 21 dez. 2017.
- RINALDI, Carlina. O currículo emergente e o construtivismo social. In: EDWARDS, C. et al. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emília na Educação da Primeira Infância**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- UNESCO. **Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação**, rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/about-this-office/singleview/news/education_2030_incheon_declaration_and_and_framework_for_ac/>. Acesso em: 10 jun. 2018.

CAPACITAR PARA A (IN)SUSTENTABILIDADE: A CONCEPÇÃO EDUCACIONAL DO IICA PARA AS ÁREAS RURAIS

MIKOLAICZYK, Fernanda de Aragão¹
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
fernandamikolaiczky@hotmail.com

Resumo: O objetivo do trabalho é socializar os resultados obtidos na pesquisa desenvolvida durante o mestrado em educação. Apresento a concepção de desenvolvimento para o campo proposta pelo IICA, de Desenvolvimento Rural Sustentável com Enfoque Territorial, bem como sua concepção estratégica de educação: a capacitação. Utilizo como suporte teórico-metodológico para expor os resultados desta pesquisa documental o Materialismo Histórico Dialético, compreendendo que este método é capaz de desvelar as essências dos fenômenos sociais.

Palavras-chave: Capacitação. Desenvolvimento. Organizações Internacionais.

1 INTRODUÇÃO

Diversas pesquisas em educação procuram desvelar como os “slogans” de Organizações Internacionais, com seus referenciais conceituais e ideológicos, são incorporados nas políticas educacionais brasileiras, desde os processos de discussão, até a implementação dessas (Evangelista, 2014). Por meio de Cooperações Técnicas (CT), compreendidas neste trabalho como o processo de “transferência de tecnologias, conhecimentos e experiências, que possuem aplicação prática, em bases não comerciais” (MIKOLAICZYK, 2016, p. 79), o Brasil vem atualizando seu projeto educacional burguês conforme os anseios dessas organizações, que representam os interesses do modelo de desenvolvimento econômico capitalista, em dias atuais, financeirizado.

Dentre um rol de organizações mais conhecidas, tais como o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que representavam em 2013, respectivamente, 38% e 25% dos projetos de CT firmados com o Brasil, está o Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura (IICA), com um aporte de 9% de cooperações firmadas na área de Desenvolvimento Rural Sustentável (ABREU, 2013; MIKOLAICZYK, 2016).

Apesar de pouco conhecido nas pesquisas educacionais, o IICA representa a terceira Organização Internacional com maior número de projetos de cooperação no país, nesse sentido, procuro neste trabalho, sistematizar alguns resultados da pesquisa desenvolvida por mim durante o mestrado em educação,² sinalizando como esse Instituto, a partir de matrizes conceituais e ideológicas, utiliza-se da educação (via projetos de CT com o Brasil) como estratégia política e social para o desenvolvimento do meio rural brasileiro, reforçando a ideia de que é possível “aliviar a pobreza” de um lado e do outro, garantir a “sustentabilidade” capitalista.

Procurei desvelar as determinações históricas da concepção educacional do Instituto guiando minha pesquisa por meio do método de interpretação da realidade desenvolvido por Karl Marx: o Materialismo Histórico Dialético. A partir desse referencial, procurei conhecer as categorias *úcaianas* que constituíam o *corpus* discursivo do Instituto a partir dos anos 2000, para as áreas rurais brasileiras, partindo das categorias mais simples às categorias mais concretas e, nesse movimento, optei por analisar as concepções de educação do IICA a partir das categorias mais concretas encontradas no processo de investigação, partindo da premissa *marxiana* de que “A anatomia do ser humano é uma chave para a anatomia do macaco” (MARX, 2011, p. 58), e não o seu contrário.

2 CAPACITAR PARA A (IN)SUSTENTABILIDADE: A CONCEPÇÃO EDUCACIONAL DO IICA PARA AS ÁREAS RURAIS

O IICA foi criado, em 1942, pela Organização dos Estados Americanos (OEA), com o objetivo proclamado de “[...] estimular e promover o desenvolvimento das ciências agrícolas nas Repúblicas Americanas.” (INSTITUTO INTERAMERICANO DE COOPERACIÓN PARA LA AGRICULTURA, 1979, p. 11, tradução nossa). No contexto da década de 1940, a criação e expansão do Instituto no Continente Americano correspondeu à dinâmica das propostas

¹ Doutoranda em educação na linha de pesquisa *Trabalho e Educação*, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

² Educação como estratégia política e social para o desenvolvimento do meio rural brasileiro: as matrizes conceituais e ideológicas do Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura – IICA.

³ Citação Original: “[...] *estimular y promover el desarrollo de las ciencias agrícolas en las Repúblicas Americanas.*” (INSTITUTO INTERAMERICANO DE COOPERACIÓN PARA LA AGRICULTURA, 1979, p. 11).

de desenvolvimento para as áreas rurais, ditadas pelos Estados Unidos da América. Um consenso em torno de uma proposta de desenvolvimento para as áreas rurais foi se delineando com o passar dos anos nas Américas e o IICA esteve estreitamente vinculado ao desenvolvimento desta proposta hegemônica.

A partir dos anos 2000 até 2015, a concepção de desenvolvimento do IICA formulada para as áreas rurais brasileiras e presente em 36 projetos de CT com o país, com os objetivos de “aliviar a pobreza” e garantir a “sustentabilidade” do desenvolvimento rural, foi a do Desenvolvimento Rural Sustentável com Enfoque Territorial. Advirto o leitor de que o espaço é reduzido para a exposição detalhada e teórica que exige tal consideração, no entanto, a partir de pesquisa realizada, demonstrei como essa concepção do Instituto, de Desenvolvimento Rural Sustentável com Enfoque Territorial, constitui-se em uma das faces humanizadas do capitalismo (MIKOLAICZYK, 2016).

Partindo da assertiva que guiou os processos de investigação e exposição da pesquisa, de que no modelo de produção e sociabilidade capitalista não é possível conciliar desenvolvimento econômico e meio ambiente, concluí que o desenvolvimento sustentável é a ideologia verde do capitalismo no século XXI. Mészáros (2007, p. 235), explicita que essa relação é inversamente proporcional, quando diz que “[...] sob as condições do controle sociometabólico do capital, neste estágio presente de desenvolvimento, todo *potencial produtivo* é também simultaneamente *potencial destrutivo* ameaçador.”

O IICA, portanto, materializa-se como o arauto da sustentabilidade capitalista e também do seu contrário, da insustentabilidade, dado o poder produtivo e destrutivo do metabolismo do capital, uma vez que a sua criação e desenvolvimento, enquanto Organização Internacional, é historicamente vinculada aos interesses de uma classe (burguesia) e fração desta classe (a burguesia do agronegócio).

Nesse contexto, a educação para o IICA é considerada como o remédio para todos os problemas econômicos e sociais do meio rural brasileiro. Os discursos de “aliviar a pobreza” de um lado e do outro, garantir a “sustentabilidade” capitalista revelam, por meio dos seus *slogans*, a estratégia delegada à educação na perspectiva do Instituto: de constituir-se na Panaceia de um “novo espaço rural”, no Brasil e na América Latina e Caribe. Logo, os resultados da pesquisa desvelaram que a capacitação é a perspectiva educacional do IICA orientada para formar capitais, humano e social, para o Desenvolvimento Rural Sustentável com Enfoque Territorial.

As experiências do IICA em CT no Brasil, desde a década de 1960, mostraram que o desenvolvimento econômico das áreas rurais só pode ser alcançado por meio de uma proposta de educação que atenda as necessidades das pequenas áreas rurais do país. Essas necessidades relacionam-se com a materialidade do campo brasileiro, marcado pelas lutas e confrontos pelo acesso a terra, pela pobreza que atinge as populações rurais e pela inexistência de direitos e serviços públicos como saúde e educação. Essas são algumas das especificidades do campo brasileiro, marcado historicamente pela questão agrária (IANNI, 2004).

Diante dessa realidade, o Instituto compreende que a educação no meio rural deve atender a essas “especificidades”, possibilitando, por meio de processos educativos, o desenvolvimento rural sustentável dos Territórios, estes, tidos como unidades de planejamento e gestão do desenvolvimento. Desta forma, a partir dos anos 2000, o IICA assumiu sua perspectiva educacional, elegendo a capacitação como processo educativo para o desenvolvimento integral dos Territórios onde atua, pois, para o Instituto, a pobreza rural na América Latina e Caribe relaciona-se com a ausência de capacidades locais, e por isso, torna-se impossível alcançar as metas de progresso, justiça social e bem-estar. Enquanto concepção educacional, a capacitação *iicaiana* pode ser compreendida como “O aprendizado do que se necessita saber e do que se quer saber fazer.” (INSTITUTO INTERAMERICANO DE COOPERACIÓN PARA LA AGRICULTURA, 2005; JARA, 2001, p. 348).

Assim, a proposta de capacitação assumida pelo IICA, a partir dos anos 2000, realiza-se em espaços não-formais e informais de educação rural, tendo como público alvo os atores sociais requeridos pelo e para o Desenvolvimento Rural Sustentável com Enfoque Territorial, principalmente técnicos, para compor os quadros do pessoal do Estado em suas diferentes instâncias e, pequenos agricultores, com os conhecimentos tácitos que o desenvolvimento rural necessita.

A produção de conhecimentos práticos torna-se o foco dos projetos de capacitação, pois o Instituto tem como objetivo desenvolver competências que possibilitem alterar os níveis de pobreza local, bem como, atingir a coesão social requerida pelo e para o desenvolvimento sustentável.

Os resultados da pesquisa apontaram que a capacitação é compreendida pelo Instituto como um projeto formativo para capacitar o “novo profissional” para o desenvolvimento rural sustentável. Esse novo profissional, não seria simplesmente um técnico, mas um “prático reflexivo”, que busca nos conhecimentos práticos ou tácitos, *know-how*, a solução para os problemas. Nessa perspectiva, a epistemologia da prática orienta todo o processo formativo, uma vez que o “saber fazer” é exaltado como a competência para o trabalhador do século XXI. Os conhecimentos científicos são secundarizados nesse processo de ensino-aprendizagem e os saberes *delorsianos* para o século XXI, tornam-se

“aprendizados” da capacitação *iicaiana*, entendida aqui como “educação funcional”. “Aprender a aprender”, “aprender a fazer”, “aprender a viver juntos” e “aprender a ser”, são os saberes que garantem o desenvolvimento de capacidades, competências e habilidades requeridas pelo Desenvolvimento Rural Sustentável com Enfoque Territorial (DELORS, 1998; DUARTE, 2003; INSTITUTO INTERAMERICANO DE COOPERACIÓN PARA LA AGRICULTURA, 2005; JARA, 2001).

Nos documentos do IICA investigados é explícita a função que a educação assume ou deveria assumir nas áreas rurais: formar capital humano e capital social para gestar os processos de desenvolvimento sustentável no interior dos Territórios, bem como diminuir os índices de pobreza nas regiões capacitadas (INSTITUTO INTERAMERICANO DE COOPERACIÓN PARA LA AGRICULTURA, 2005; JARA, 2001). Assim, concluí que essa perspectiva educacional cumpre a missão capitalista de educar para o desemprego nas áreas rurais, bem como, educa para empreender capacidades e competências ausentes nos territórios rurais. Sem dúvida, o Instituto atualizou o arcabouço teórico da Teoria do Capital Humano nos anos 2000, com vista a atender os anseios do “capitalismo verde”, aliviado da pobreza e rumo à sustentabilidade.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

À guisa de conclusão, os resultados obtidos com a pesquisa realizada permitem afirmar que apesar de pretender-se transformadora, a concepção educacional do IICA está circunscrita dentro de uma perspectiva de sociedade e de homem incompatíveis com a concepção de uma educação pautada no trabalho em seu sentido ontológico. É uma concepção de educação para as áreas rurais que visa a manutenção e a reprodução do capitalismo nesses espaços, de avanço do agronegócio e de reconcentração de terras. Logo, onde o IICA atua capacitando, em territórios rurais pobres, ainda que a aparência do fenômeno social possa parecer transformadora, lembremos que sua constituição histórica, ou seja, sua essência, permanece imutável, enquanto Organização Internacional do capital.

REFERÊNCIAS

ABREU, Fernando José Marroni de. A evolução da Cooperação Técnica Internacional no Brasil. In: **Mural Internacional**, v. 4, n. 2, p. 3-16, jul./dez. 2013. Disponível em: <file:///C:/Users/usuario/Downloads/8658-30573-1-SM%20(1).pdf>. Acesso em: 23 nov. 2015.

DELORS, Jacques. **Educação um tesouro a descobrir**: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez: MEC: UNESCO, 1998.

DUARTE, Newton. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 601-625, ago. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v24n83/a15v2483.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2015.

IANNI, Octavio. **Origens agrárias do Estado brasileiro**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

INSTITUTO INTERAMERICANO DE COOPERACIÓN PARA LA AGRICULTURA. **Convencion y Reglamentos Basicos**. Washington: IICA, 1979. Disponível em: <http://www.iica.int/Esp/foinstitucional/Documents/Convencion_IICA.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2015.

INSTITUTO INTERAMERICANO DE COOPERACIÓN PARA LA AGRICULTURA. SÉRIE DESENVOLVIMENTO RURAL SUSTENTÁVEL. **Gestão Social do Território**: Experiências no Estado do Maranhão. Brasília, DF: IICA, 2005. v. 3. Disponível em: <http://www.iicabr.iica.org.br/wp-content/uploads/2014/03/DRS-03.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2015.

JARA, Carlos Julio. **As dimensões intangíveis do desenvolvimento sustentável**. Brasília, DF: IICA, 2001.

MARX, Karl. **Grundrisse**: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2011.

MÉSZÁROS, István. O socialismo no século XXI. In: MÉSZÁROS, István. **O desafio e o fardo do tempo histórico**: o socialismo no século XXI. São Paulo: Boitempo, 2007.

MIKOLAICZYK, Fernanda de Aragão. **Educação como estratégia política e social para o desenvolvimento do meio rural brasileiro**: as matrizes conceituais e ideológicas do Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura – IICA. 2016. 242 p. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2016.

CATEGORIAS TEMÁTICAS IDENTIFICADAS NAS PRODUÇÕES DO GT-11 – POLÍTICA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR – DA ANPED NO RECORTE TEMPORAL DE 2010 A 2015

GUILL, Thales Fellipe
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
thalesguill@yahoo.com.br
ZANFERARI, Talita
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
talita.zanferari@unoesc.edu.br

Resumo: Este trabalho é resultado parcial de pesquisa realizada no mestrado acadêmico em educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina, o qual possui o objetivo analisar quais os principais enfoques temáticos dos trabalhos apresentados no GT-11 (2010-2015) da ANPEd bem como a formação desses autores. O estudo teve como norte a metodologia histórico-crítica, o que permitiu fazer tensionamento sobre o tema e problema investigados. A pesquisa se deu de forma documental e bibliográfica.

Palavras-chave: Educação Superior. ANPEd. Produção Científica.

1 INTRODUÇÃO

Este texto é um recorte de uma pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Unoesc Joaçaba, vinculado a Linha de Pesquisa Educação Políticas Públicas e Cidadania e financiado pelo Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina. Neste, tivemos como objetivo analisar quais os principais enfoques temáticos dos trabalhos apresentados no GT-11 (2010-2015) da ANPEd bem como a formação desses autores.

2 DESENVOLVIMENTO

Os nossos critérios de seleção foram coletar os dados apresentados no período entre 2010 e 2015 para construir os eixos temáticos. Após a leitura de todos os trabalhos, fizemos uma ementa referente a cada eixo temático, destacando os principais assuntos. Foram 7 (sete) eixos temáticos:

- a) **Políticas de Educação Superior e Formação de Profissionais.** Ementas: Políticas de Educação Superior; Políticas de Formação de profissionais; Pedagogia Universitária; Trabalho docente; Processos Educacionais e Formação de Professores.
- b) **Currículo e Processos Educacionais:** Ementas: Ensino a Distância; Mobilidade Acadêmica; Currículo e Trabalho Docente.
- c) **Avaliação e Regulação da Educação Superior.** Ementas: Educação e Controle; Legislação Educacional; Avaliação em Larga Escala; Avaliação Institucional.
- d) **Educação Superior e Internacionalização.** Ementas: Internacionalização; Impactos da Reforma da Educação Superior Europeia nas demais universidades do mundo.
- e) **Educação Superior e Produção do Conhecimento:** Diferentes formas de Produção do Conhecimento; Produtivismo e Performatividade; Pós-Graduação e Produção do Conhecimento Científico; Pesquisa e produção.
- f) **Financiamento da Educação Superior:** Ementa: Financiamento da Educação Superior; Gestão de Recursos; Financeirização da Educação.
- g) **Políticas e Democratização da Educação Superior.** Ementas: Prouni; Cotas; Democratização do Acesso; Igualdade de Oportunidade; Expansão da Educação Superior; Ensino, pesquisa e extensão; Políticas de acesso e permanência.

A pesquisa foi realizada através da análise dos dados disponibilizados diretamente pelo site da ANPEd, consultando as publicações disponíveis referente a cada reunião nacional. Após a análise desses documentos e sendo constatada a expressiva quantidade de publicações, criamos categorias temáticas originárias dos próprios trabalhos, possibilitando assim um agrupamento de pesquisas que trazem abordagens semelhantes, norteadas por uma temática em comum na construção de seus debates. O resultado dessa seleção pode ser verificado na Tabela 1 que segue:

Tabela 1 – Quantitativo de trabalhos publicados por categoria temática

N.	Eixo Temático	2010 - 2015
1	Políticas de Educação Superior e Formação de Profissionais	23
	Currículo e Processos Educacionais	4
3	Avaliação e Regulação da Educação Superior	16
4	Educação Superior e Internacionalização	4
5	Educação Superior e Produção do Conhecimento	10
6	Financiamento da Educação Superior	8
7	Políticas e Democratização da Educação Superior	33
	Total de produções	98

Fonte: os autores.

Diante do exposto, é demonstrado que o GT-11 da ANPED possui um número significativo de conteúdo derivado da produção e reprodução teórica a qual é estimulada diariamente pelo sistema de pós-graduação. O aumento da produção científica tanto brasileira quanto no resto do mundo é um fenômeno crescente e que pode ser verificado por meio de consultas a diversos indicadores, como destacam Almeida e Guimarães (2013, p. 13):

Nas três últimas décadas, apesar da jovialidade do sistema universitário e de pesquisa científica no Brasil, houve substancial aumento da produção científica brasileira, que alcançou uma taxa de crescimento médio de 10,7% ao ano. Com esse desempenho o país vem crescendo a um ritmo cinco vezes maior do que a média mundial.

A ANPED vem cada vez mais ocupando um espaço de resistência no âmbito das Políticas Educacionais diante das diversas medidas do governo federal que vão de encontro a qualidade de uma Educação laica e gratuita, sempre tendo como foco de luta o lema de que a Educação não é investimento e não pode ser transformada em mercadoria, mas sim, um direito de todos e o dever do Estado. Este perfil da ANPED tem e teve impacto sobre a escolha dos temas de cada encontro e fica evidente na análise da produção científica do GT11.

Com a intenção de averiguar se a formação dos autores e coautores condizia com o teor do material produzido, fizemos uma análise do conteúdo abordado nos trabalhos apresentados e do currículo Lattes de cada um dos pesquisadores. Com a pretensão de verificar se os autores e coautores estavam de alguma maneira utilizando a publicação para aumentar seu quantitativo de trabalhos, ou se realmente possuíam ligação com as linhas de pesquisa referente a educação superior. Podemos visualizar as informações referentes aos autores na Tabela 2:

Tabela 2 – Área de formação *Stricto sensu* dos autores

Áreas predominantes na formação	N. De Autores	% Correspondente
Educação	105	87%
Sociologia	1	1%
Historia	1	1%
Economia	1	1%
Serviço Social	1	1%
Psicologia	6	5%
Comunicação	1	1%
Direito	1	1%
Administração	1	1%
Não encontrados	3	2%
Total	121	100%

Fonte: os autores.

Como fica evidenciado através da tabela demonstrativa, a grande maioria dos autores que publicaram no evento entre os anos de 2010 e 2015 são formados em pelo menos um curso pós-graduação *stricto sensu* diretamente ligado a área da Educação.

Não obstante, os demais pesquisadores apesar de estarem fora de suas áreas de conforto, publicaram trabalhos alinhados tanto com a temática GT Educação Superior, quanto com sua formação, demonstrando que não se faz mister possuir uma formação diretamente ligada a área da Educação para poder desenvolver trabalhos e pesquisas relevantes para a área.

Essa presença de pesquisadores oriundos de áreas diversas, se bem empregada, pode resultar em trabalhos que culminam em uma integração de grande valor para área da educação. Sobre a pesquisa na área da educação Santos Filho (1982, p. 98) afirma que “Considerando que a educação é um campo interdisciplinar de investigação, a melhor política de pesquisa seria aquela que favorecesse e incentivasse o trabalho multi e interdisciplinar.”

É destacado, portanto que a Educação não existe sozinha, ela depende da interação de outras disciplinas, de outras áreas de conhecimento para existir como campo de pesquisa, pois a economia, histórias, ciências sociais, psicologia etc. estão todas ligadas a base da Educação e essa faz uso das demais áreas para criar seu arcabouço teórico argumentativo.

As demais áreas de conhecimento que contribuem com o campo da Educação vêm fornecendo dados em larga escala desde o entendimento da Educação Superior como campo específico da pesquisa. Em seu artigo Santos Filho (1994) comenta que os trabalhos de maior relevância e articulação são os realizados por especialistas de outras áreas que acabam tomando a educação como seu objeto de estudo e relacionando-a a sua área específica.

É importante perceber que Santos Filho fez tais afirmações em 1994. Muita coisa mudou e a pesquisa do Ensino Superior, de forma independente, tem se consolidado e tomado seu espaço dentro do campo acadêmico. Porém se faz mister entender que a pouco tempo atrás os diversos estudos relacionados a essa área vinham das bordas, ou seja, de outras áreas específicas que tinham na educação apenas um meio, e na sua área de especialidade seu ponto de partida e fim. Ainda conforme Santos Filho (1994, p. 7):

[...] o desenvolvimento histórico do ensino superior tem sido mais claramente traçado por historiadores acadêmicos dos departamentos tradicionais do que por especialista em ensino superior. A teoria organizacional e os modelos de governo têm sido transferidos da ciência da administração, da ciência política e da sociologia. Os instrumentos de planejamento e administração para uso institucional e no sistema universitário tem sido desenvolvido por economistas, estatísticos e contadores. O conhecimento dos estudantes provém das ciências sociais e do comportamento e os estudos sobre o corpo docente não são oriundos de pesquisas de doutorado na área de ensino superior.

Esse cenário pode ser explicado pela formação histórica da área de pesquisa. Os profissionais, pesquisadores e docentes, que formaram os primeiros programas stricto sensu em Educação Superior vieram de áreas diversas, afinal existia um número muito pouco expressivo de mestres e doutores formados na área da Educação Superior. Sobre essa mudança e amadurecimento epistemológico, Santos Filho (1991, p. 21) comenta que:

Esse circuito vem sendo revertido, produzindo-se uma profunda mudança na maneira de se tratar o objeto na pesquisa educacional. A preocupação com a problemática educacional, a formação do educador como pesquisador, a crescente interação do corpo docente com a realidade escolar e o desenvolvimento de áreas específicas, tais como Filosofia da Educação, Psicologia educacional, Administração escolar, Sociologia da Educação e especialmente Metodologia do ensino, favorecem a intersversão do circuito, tomando-se a educação como ponto de partida e de chegada.

Dessa forma o que importa não é mais a educação do ponto de vista externo, mas sim, uma abordagem interdisciplinar, primando por resolver as problemáticas manifestadas pela estrutura educacional com ajuda das demais áreas. A questão emana da educação, é resolvida ou pelo menos analisada de um ponto de vista específico, e novamente retorna ao seu ponto de origem.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No momento que o pesquisador de uma determinada área externa põe seu trabalho, seu tempo, seu intelecto em prol de uma pesquisa que venha argumentar sobre Educação e seus fins, é importante que esse o faça observando tanto os problemas e questões macro quanto micro, afim de não transformar sua pesquisa em mais uma obra alienada que vem apoiar o método de exploração do conhecimento e a avaliação excludente por exemplo.

Portanto deve-se antes de tudo entender da educação, da sua estrutura, seus objetivos para com a sociedade bem como com o sistema econômico vigente, afim de construir uma teoria sólida e alinhada aos princípios de uma educação emancipadora. Caso o pesquisador não se preocupe com esses detalhes, corre o risco segundo Gamboa (1997,

p. 14) de ficar “preso aos casuísmos e às explicações ad hoc, sem a possibilidade de ultrapassar as fronteiras do senso comum, e limitando suas pretensões heurísticas.”

O que encontramos nesse sentido, ao analisar os trabalhos apresentados e seus autores, foram justamente pesquisas alinhadas tanto com os interesses dos próprios pesquisadores expostos em seus currículos, quanto aos grupos de pesquisas que fazem parte, desenvolvendo desta forma conteúdos pertinentes a área da educação superior, mesmo que abordando a questão com olhares específicos de áreas distintas.

Fica evidenciado que se a universidade e o ambiente acadêmico que realiza grande parte das pesquisas estão realmente descontentes com o sistema a que estão submetidos, devemos traçar estratégias que possibilitem uma abordagem crítica às políticas de estímulo à produção, inclusive trabalhos demonstrando mais claramente os malefícios para com o conteúdo desenvolvido bem como à saúde dos trabalhadores desse meio.

É necessário que a classe de pesquisadores procure se unir para lutar com as ferramentas que tem por uma ciência mais humana, que objetive o fim coletivo e de mudança social, não a inércia e o individualismo que as ferramentas do Estado buscam impregnar em nossas práticas de pesquisa.

Concluimos diante dessa análise, que o GT11 da ANPEd, dentro do período especificado, mostra-se inovador, no sentido de contribuir, efetivamente, para avanços no campo da educação superior, com o maior quantitativo do trabalho possibilitando tensões sobre as políticas hodiernas da Educação superior. Estamos realizando um delineamento da produção científica na área da Educação Superior, considerando nosso delimitador o GT 11 e o recorte temporal de 2010 a 2015.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Elenara Chaves Edler de; GUIMARÃES, Jorge Almeida. **A Pós-Graduação e a evolução da produção científica brasileira**. 1. ed. São Paulo: Senac, 2013.

GAMBOA, Silvio Sánchez (Org.). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

SANTOS FILHO, José Camilo dos. Núcleos-temáticos de pesquisa educacional na Faculdade de Educação da Unicamp. **Fórum Educacional**, v. 6, n. 4, p. 91-102, 1982. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/fe/article/viewFile/60651/58892>>. Acesso em: 15 set. 2017.

SANTOS FILHO, José Camilo dos. O Ensino Superior Como uma Área de Estudos E Pesquisas: a experiência internacional – O caso da UNICAMP. **Pro-Posições**, v. 5, p. 5-15, 1994. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644310>>. Acesso em: 20 de set, 2017.

COMPETÊNCIAS DOS CONSELHOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO: MAPEAMENTO A PARTIR DA LEGISLAÇÃO DOS SISTEMAS MUNICIPAIS DE ENSINO DO ESTADO DO PIAUÍ

SILVA, Thalia Bezerra da
Universidade Estadual do Piauí (Uespi)
silvathalia1997@gmail.com
RIBEIRO, Raimunda Maria da Cunha
Universidade Estadual do Piauí (Uespi)
raicribeiro@hotmail.com
Financiamento: Cnpq

Resumo: Esta pesquisa, vinculada à Rede Mapa,¹ tem por objetivo analisar, sob o ponto de vista das leis de criação dos Conselhos Municipais de Educação nos municípios com sistema de ensino do estado do Piauí, as competências desses órgãos. Adotou um só tempo, as abordagens qualitativa e quantitativa. A técnica de coletas de dados foi a análise documental, tendo como base o conjunto das leis de criação dos Conselhos Municipais de Educação dos municípios com sistemas institucionalizados no estado do Piauí. De acordo com um levantamento prévio sobre os municípios com sistemas próprios de ensino, levamos em consideração dados disponíveis no site do Conselho Estadual de Educação do Piauí. São, atualmente 97 municípios com sistema, cerca de 43,3% do total de 224. Uma das principais exigências para a criação do sistema municipal de ensino é a especialização das competências, composição e nomeação do Conselho Municipal de Educação; por isso, serviram de base de análise, as Leis de criação dos órgãos em estudo. O Conselho Municipal de Educação é uma instância do sistema, um espaço de participação, geralmente funciona como um instrumento consultivo, normativo, fiscalizador e deliberativo em relação às matérias educacionais do município.

Palavras-chave: Educação. Conselhos. Participação.

1 INTRODUÇÃO

A Constituição Federal de 1988 instituiu no Artigo 211 a autonomia dos municípios, no qual especifica: “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.” De igual modo, a LDB n. 9394/96 regulamenta no Artigo 8º, § 1º: “Os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta Lei.” Em decorrência das recomendações advindas da esfera federal, o Estado do Piauí, em Lei Estadual n. 5.101/1999 especifica no Artigo 8º, § 1º: “Os municípios que organizarem seu próprio sistema de ensino deverão constituir seus órgãos executivo e normativo responsáveis pelo sistema, comunicando, em processo próprio, ao Conselho Estadual de Educação – a data do início de sua vigência.”

Assim, tomando como ponto de partida a legislação dos municípios com sistemas de ensino institucionalizados no Estado do Piauí, esta pesquisa traz consigo os seguintes objetivos: mapear as competências dos Conselhos Municipais de Educação a partir da legislação municipal; analisar, sob o ponto de vista da legislação em estudo, as competências desses órgãos.

Esta é uma pesquisa, a um só tempo, quantitativa e qualitativa. Em termos quantitativos, propomos quantificar a frequência com que as competências dos conselhos recorrem nas Leis de criação desses órgãos. Quanto à natureza qualitativa, propomos a identificação, o mapeamento e a análise das competências dos referidos órgãos. A técnica de coleta de dados foi a análise documental, levado em consideração as competências como principal categoria para ser analisada.

2 CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

O Conselho Municipal de Educação (CME) é o mais importante órgão de participação na gestão democrática do ensino público. Por ser representado pelos diversos segmentos da comunidade escolar e sociedade civil, este tem se tornado um importante condutor na gestão da educação municipal e, em consequência, da materialização da gestão participativa e da melhoria da qualidade do ensino.

Um Conselho de Educação é, antes de tudo, um órgão público, cuja finalidade é garantir, na sua especificidade, um direito constitucional da cidadania e da democracia. Eis porque um conselheiro, membro desse órgão, ingressa no âmbito de um interesse público, cujo fundamento é o direito à educação das pessoas que buscam a educação escolar

¹ Rede de pesquisa de alcance nacional, tem como objetivo analisar o quadro normativo e as condições político-institucionais relativos à gestão democrática do ensino público no âmbito dos sistemas municipais de ensino. Etapa da pesquisa realizada no estado do Piauí.

(CURY, 2006). O CME traz, em sua natureza, o princípio da participação, sendo um dos principais espaços de diálogo na gestão democrática do ensino público.

Após a institucionalização do município enquanto ente federado pela Constituição de 1988, rescende a discussão em torno da autonomia dos sistemas municipais de ensino público. No estado do Piauí, as orientações para a institucionalização dos sistemas municipais de ensino, vêm do Conselho Estadual de Educação do Piauí, via duas bases normativas: a Lei Estadual n. 5.101/1999 e o Parecer CEE/PI n. 054/2004.

O Art. 8º da Lei Estadual n. 5.101/1999 - § 1º orienta de que forma o município deve organizar seu sistema de ensino, chamando a atenção para a criação do órgão executivo (Secretaria Municipal de Educação) e órgão normativo (Conselho Municipal de Educação), responsáveis pelo sistema e pela organização e funcionamento da gestão do ensino público. O Parecer CEE/PI nº 054/2004 recomenda aos municípios, como providência inicial, a nomeação de comissão específica para desenvolver estudos e consultas, afim de definir a forma mais adequada de organização da educação no município, cuidando também da implantação do modelo escolhido.

Uma vez, escolhido o modelo de sistema autônomo, ou seja, sistema próprio, o CEE/PI recomenda as seguintes providências: edição de lei específica, aprovada pela Câmara Municipal, criando o sistema de ensino do município: órgão executivo (Secretaria Municipal de Educação ou equivalente), órgão normativo e consultivo (Conselho Municipal de Educação), e demais órgãos da área de educação do município; instalação de órgão encarregado do controle ou autenticação de documentos escolares expedidos pela rede de escolas do Sistema; nomeação dos membros do Conselho Municipal de Educação; instalação do Conselho Municipal de Educação e aprovação de seu regimento; comunicar ao CEE/PI o início da vigência do sistema, através de processo, juntando cópias autenticadas da lei de criação do sistema/conselho, da ata de posse (ou ato de nomeação dos conselheiros) e do regimento do conselho.

O CME é composto por pessoas que representam os vários segmentos da sociedade; apresenta ao governo as necessidades e opiniões da sociedade relacionados ao ensino municipal, desta forma a sua natureza é de órgão de Estado. Tomamos como base teórica neste estudo os autores: Cury (2006); Teixeira (2006); Dourado (2006); Bordignon (2009); Duarte e Oliveira (2012); Gracindo (2007); Bordenave (1987).

Para uma melhor organização dos dados, sob o ponto de vista didático, adotamos a divisão geográfica do Estado do Piauí do IBGE, em mesorregiões, a saber: Norte, Centro Norte, Sudeste e Sudoeste, conforme tabela abaixo.

A Tabela 1 apresenta o demonstrativo dos municípios com e sem sistema institucionalizado no Piauí, adotando a divisão por mesorregião.

Tabela 1 – Frequência dos municípios piauienses com e sem sistema próprio de ensino por mesorregião

Mesorregiões	Norte Piauiense (32 municípios)		Centro Norte Piauiense (64 municípios)		Sudeste Piauiense (66 municípios)		Sudoeste Piauiense (62 municípios)	
	Com SME (11 M)	Sem SME (21 M)	Com SME (34 M)	Sem SME (30 M)	Com SME (28 M)	Sem SME (39 M)	Com SME (24 M)	Sem SME (38 M)
	34,37%	65,63%	53,1%	46,9%	42,42%	57,58%	38,7%	61,3%

Fonte: Rede Mapa – Coordenação no estado do Piauí. Cômputo em 01 de março de 2018.

São, atualmente, 97 municípios no Piauí com sistema próprio, cerca de 43,3% do total de 224 municípios. Dentre as mesorregiões, a Centro-Norte Piauiense é a única, onde o número de municípios com sistema próprio é superior ao número de municípios vinculados ao sistema estadual de ensino (SEDUC-PI). A Tabela 2 apresenta as competências dos Conselhos Municipais de Educação, em conformidade com o conjunto da legislação municipal analisada, a fim de atender ao objetivo da pesquisa.

Tabela 2 – Frequência das competências dos Conselhos Municipais de Educação por mesorregião

Competências	Norte (10 Leis)	Centro Norte (34 Leis)	Sudeste (24 Leis)	Sudoeste (20 Leis)
1. Elaborar e reformar o seu Regimento Interno	60% (6)	88,23% (30)	70,83% (17)	90% (18)
2. Promover o estudo da comunidade com vistas ao levantamento e encaminhamento de soluções dos problemas educacionais	80% (8)	64,70% (22)	75% (18)	65% (13)

Competências	Norte (10 Leis)	Centro Norte (34 Leis)	Sudeste (24 Leis)	Sudoeste (20 Leis)
3. Participar da elaboração da PME	50% (5)	44,11% (15)	79,16% (19)	65% (13)
4. Estabelecer normas cometidas aos sistemas de ensino	40% (4)	50% (17)	62,5% (15)	60% (12)
5. Zelar pelo cumprimento da legislação educacional	70% (7)	47,05% (16)	54,16% (13)	55% (11)
6. Estabelecer critérios para autorização de funcionamento e reconhecimentos de instituições	80% (8)	82,35% (28)	87,5% (21)	55% (11)
7. Acompanhar e avaliar a prestação de contas do município referentes à educação	50% (5)	55,88% (19)	25% (6)	55% (11)
8. Emitir parecer sobre questões de natureza pedagógica e educacional	80% (8)	88,23% (30)	70,83% (17)	50% (10)
9. Manter intercâmbio com os Conselhos de Educação	40% (4)	47,05% (16)	54,16% (13)	45% (9)
10. Participar da elaboração, do acompanhamento e da avaliação de Planos, Programas e Projetos educacionais	60% (6)	32,35% (11)	50% (12)	45% (9)
11. Emitir parecer sobre convênios, acordos e contratos relativos à educação do município	30% (3)	11,76% (4)	37,5% (9)	45% (9)
12. Avaliar e manifestar-se sobre o Plano Plurianual e Diretrizes Orçamentárias para a educação	50% (5)	26,47% (9)	20,83% (5)	40% (8)
13. Responder consultas relacionadas às questões educacionais	0% (0)	5,88% (2)	12,5% (3)	30% (6)
14. Promover a realização da CME	10% (1)	0% (0)	0% (0)	20% (4)

Fonte: Rede Mapa – Coordenação no estado do Piauí (2017).

Os dados da Tabela 2 nos indicam a presença das principais funções do conselho municipal de educação: normativa, deliberativa, consultiva e fiscalizadora, com variações de frequência com que aparecem nos documentos. Em linhas gerais, os documentos apontam competências nestas dimensões: participação no planejamento e avaliação das ações educacionais no âmbito dos sistemas municipais; capacidade de conhecer e analisar a legislação educacional; participação na formulação de políticas educacionais a nível dos municípios.

Mais que um espaço meramente administrativo, o conselho precisa ser um espaço democrático, no qual seja possível a plena e efetiva participação nas decisões de âmbito educacional, pois a participação facilita o crescimento da consciência crítica do sujeito e, no contexto da gestão, o objetivo da participação é criar condições e mecanismos para que os diferentes sujeitos sociais possam atuar e interferir nos diferentes espaços de decisão e responsabilização (GRACINDO, 2007; BORDENAVE, 1987; DOURADO, 2006).

3 CONCLUSÕES

Confirme apresentamos nos objetivos, a pesquisa sobre os conselhos no estado do Piauí aponta algumas considerações: foi possível mapear as competências dos conselhos municipais de educação nos municípios com sistema de ensino; a partir do mapeamento, podemos dizer que os conselhos, mesmo apresentando suas as principais competências, há uma variação quanto à frequência com que aparecem nos documentos; a competências relacionada à função deliberativa, como por exemplo, a promoção da Conferência Municipal de Educação, um importante espaço e mecanismo de gestão democrática, está ausente nos documentos de duas mesorregiões (Centro Norte e Sudeste) e nas mesorregiões Norte e Sudoeste, a frequência é de apenas 10% e 20% respectivamente; no contexto geral da legislação estadual, esta frequência cai para 3,09%.

Em síntese, entendemos, tanto na perspectiva teórica quanto fundamentados nos dados da pesquisa, que o conselho é, por lei, composto por representantes dos diversos segmentos da sociedade, de forma a exercer a função dialógica entre o governo municipal e a sociedade; é órgão colegiado, em atendimento à legislação nacional da educação, de participação social e faz parte, na condição de órgão normativo, do sistema municipal de ensino público.

REFERÊNCIAS

- BORDENAVE, Juan. **O que é participação**. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BORDIGNON, Genuíno. **Gestão da Educação no Município: sistema, conselho e plano**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.
- BRASIL. **Constituição**. República Federativa de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 05 out. 1988.
- 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, 21 dez. 1996.
- BRASIL. Lei n. 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, 26 jun. 2014.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. Conselhos de Educação: fundamentos e funções. **RBPAAE**, v. 22, n. 1, p. 41-67, jan./jun. 2006.
- 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. 4, p. 243-262, 2012.
- FERREIRA, Luiz Antonio Miguel; NOGUEIRA, Flávia Maria de Barros. **Impactos das políticas educacionais no cotidiano das escolas públicas plano nacional de educação**. 2016.
- GRACINDO, Regina Vinhaes. **Gestão democrática nos sistemas e na escola**. Universidade de Brasília, 2007.
- PIAUI. **Lei n. 5.101**, de 23 de novembro de 1999. Dispõe sobre o sistema de ensino do Estado e dá outras providências. Teresina, 23 nov. 1999. Disponível em: <http://servleg.al.pi.gov.br:9080/ALEPI/sapl_documentos/norma_juridica/1812_texto_integral>. Acesso em: 05 dez. 2017.
- PIAUI. **Parecer CEE/PI n. 054**, de 03 de dezembro de 2004. Orienta os municípios do Piauí sobre a organização de seus Sistemas de Ensino e dá outras providências. Teresina: Conselho Estadual de Educação, 2004.
- TEIXEIRA, Lúcia Helena G. Conselhos municipais de educação: autonomia e democratização do ensino. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 691-708, set./dez. 2004.

COMPETÊNCIAS DOS CONSELHOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO: MAPEAMENTO A PARTIR DA LEGISLAÇÃO DOS SISTEMAS MUNICIPAIS DE ENSINO DO ESTADO DO PIAUÍ

SILVA, Thalia Bezerra da
Universidade Estadual do Piauí (Uespi)
silvathalia1997@gmail.com
RIBEIRO, Raimunda Maria da Cunha
Universidade Estadual do Piauí (Uespi)
raicribeiro@hotmail.com
Financiamento: Cnpq

Resumo: Esta pesquisa, vinculada à Rede Mapa,¹ tem por objetivo analisar, sob o ponto de vista das leis de criação dos Conselhos Municipais de Educação nos municípios com sistema de ensino do estado do Piauí, as competências desses órgãos. Adotou um só tempo, as abordagens qualitativa e quantitativa. A técnica de coletas de dados foi a análise documental, tendo como base o conjunto das leis de criação dos Conselhos Municipais de Educação dos municípios com sistemas institucionalizados no estado do Piauí. De acordo com um levantamento prévio sobre os municípios com sistemas próprios de ensino, levamos em consideração dados disponíveis no site do Conselho Estadual de Educação do Piauí. São, atualmente 97 municípios com sistema, cerca de 43,3% do total de 224. Uma das principais exigências para a criação do sistema municipal de ensino é a especialização das competências, composição e nomeação do Conselho Municipal de Educação; por isso, serviram de base de análise, as Leis de criação dos órgãos em estudo. O Conselho Municipal de Educação é uma instância do sistema, um espaço de participação, geralmente funciona como um instrumento consultivo, normativo, fiscalizador e deliberativo em relação às matérias educacionais do município.
Palavras-chave: Educação. Conselhos. Participação.

1 INTRODUÇÃO

A Constituição Federal de 1988 instituiu no Artigo 211 a autonomia dos municípios, no qual especifica: “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.” De igual modo, a LDB n. 9394/96 regulamenta no Artigo 8º, § 1º: “Os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta Lei.” Em decorrência das recomendações advindas da esfera federal, o Estado do Piauí, em Lei Estadual n. 5.101/1999 especifica no Artigo 8º, § 1º: “Os municípios que organizarem seu próprio sistema de ensino deverão constituir seus órgãos executivo e normativo responsáveis pelo sistema, comunicando, em processo próprio, ao Conselho Estadual de Educação – a data do início de sua vigência.”

Assim, tomando como ponto de partida a legislação dos municípios com sistemas de ensino institucionalizados no Estado do Piauí, esta pesquisa traz consigo os seguintes objetivos: mapear as competências dos Conselhos Municipais de Educação a partir da legislação municipal; analisar, sob o ponto de vista da legislação em estudo, as competências desses órgãos.

Esta é uma pesquisa, a um só tempo, quantitativa e qualitativa. Em termos quantitativos, propomos quantificar a frequência com que as competências dos conselhos recorrem nas Leis de criação desses órgãos. Quanto à natureza qualitativa, propomos a identificação, o mapeamento e a análise das competências dos referidos órgãos. A técnica de coleta de dados foi a análise documental, levado em consideração as competências como principal categoria para ser analisada.

2 CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

O Conselho Municipal de Educação (CME) é o mais importante órgão de participação na gestão democrática do ensino público. Por ser representado pelos diversos segmentos da comunidade escolar e sociedade civil, este tem se tornado um importante condutor na gestão da educação municipal e, em consequência, da materialização da gestão participativa e da melhoria da qualidade do ensino.

Um Conselho de Educação é, antes de tudo, um órgão público, cuja finalidade é garantir, na sua especificidade, um direito constitucional da cidadania e da democracia. Eis porque um conselheiro, membro desse órgão, ingressa no âmbito de um interesse público, cujo fundamento é o direito à educação das pessoas que buscam a educação escolar

¹ Rede de pesquisa de alcance nacional, tem como objetivo analisar o quadro normativo e as condições político-institucionais relativos à gestão democrática do ensino público no âmbito dos sistemas municipais de ensino. Etapa da pesquisa realizada no estado do Piauí.

(CURY, 2006). O CME traz, em sua natureza, o princípio da participação, sendo um dos principais espaços de diálogo na gestão democrática do ensino público.

Após a institucionalização do município enquanto ente federado pela Constituição de 1988, rescende a discussão em torno da autonomia dos sistemas municipais de ensino público. No estado do Piauí, as orientações para a institucionalização dos sistemas municipais de ensino, vêm do Conselho Estadual de Educação do Piauí, via duas bases normativas: a Lei Estadual n. 5.101/1999 e o Parecer CEE/PI n. 054/2004.

O Art. 8º da Lei Estadual n. 5.101/1999 - § 1º orienta de que forma o município deve organizar seu sistema de ensino, chamando a atenção para a criação do órgão executivo (Secretaria Municipal de Educação) e órgão normativo (Conselho Municipal de Educação), responsáveis pelo sistema e pela organização e funcionamento da gestão do ensino público. O Parecer CEE/PI nº 054/2004 recomenda aos municípios, como providência inicial, a nomeação de comissão específica para desenvolver estudos e consultas, afim de definir a forma mais adequada de organização da educação no município, cuidando também da implantação do modelo escolhido.

Uma vez, escolhido o modelo de sistema autônomo, ou seja, sistema próprio, o CEE/PI recomenda as seguintes providências: edição de lei específica, aprovada pela Câmara Municipal, criando o sistema de ensino do município: órgão executivo (Secretaria Municipal de Educação ou equivalente), órgão normativo e consultivo (Conselho Municipal de Educação), e demais órgãos da área de educação do município; instalação de órgão encarregado do controle ou autenticação de documentos escolares expedidos pela rede de escolas do Sistema; nomeação dos membros do Conselho Municipal de Educação; instalação do Conselho Municipal de Educação e aprovação de seu regimento; comunicar ao CEE/PI o início da vigência do sistema, através de processo, juntando cópias autenticadas da lei de criação do sistema/conselho, da ata de posse (ou ato de nomeação dos conselheiros) e do regimento do conselho.

O CME é composto por pessoas que representam os vários segmentos da sociedade; apresenta ao governo as necessidades e opiniões da sociedade relacionados ao ensino municipal, desta forma a sua natureza é de órgão de Estado. Tomamos como base teórica neste estudo os autores: Cury (2006); Teixeira (2006); Dourado (2006); Bordignon (2009); Duarte e Oliveira (2012); Gracindo (2007); Bordenave (1987).

Para uma melhor organização dos dados, sob o ponto de vista didático, adotamos a divisão geográfica do Estado do Piauí do IBGE, em mesorregiões, a saber: Norte, Centro Norte, Sudeste e Sudoeste, conforme tabela abaixo.

A Tabela 1 apresenta o demonstrativo dos municípios com e sem sistema institucionalizado no Piauí, adotando a divisão por mesorregião.

Tabela 1 – Frequência dos municípios piauienses com e sem sistema próprio de ensino por mesorregião

Mesorregiões	Norte Piauiense (32 municípios)		Centro Norte Piauiense (64 municípios)		Sudeste Piauiense (66 municípios)		Sudoeste Piauiense (62 municípios)	
	Com SME (11 M)	Sem SME (21 M)	Com SME (34 M)	Sem SME (30 M)	Com SME (28 M)	Sem SME (39 M)	Com SME (24 M)	Sem SME (38 M)
	34,37%	65,63%	53,1%	46,9%	42,42%	57,58%	38,7%	61,3%

Fonte: Rede Mapa – Coordenação no estado do Piauí. Cômputo em 01 de março de 2018.

São, atualmente, 97 municípios no Piauí com sistema próprio, cerca de 43,3% do total de 224 municípios. Dentre as mesorregiões, a Centro-Norte Piauiense é a única, onde o número de municípios com sistema próprio é superior ao número de municípios vinculados ao sistema estadual de ensino (SEDUC-PI). A Tabela 2 apresenta as competências dos Conselhos Municipais de Educação, em conformidade com o conjunto da legislação municipal analisada, a fim de atender ao objetivo da pesquisa.

Tabela 2 – Frequência das competências dos Conselhos Municipais de Educação por mesorregião

Competências	Norte (10 Leis)	Centro Norte (34 Leis)	Sudeste (24 Leis)	Sudoeste (20 Leis)
1. Elaborar e reformar o seu Regimento Interno	60% (6)	88,23% (30)	70,83% (17)	90% (18)
2. Promover o estudo da comunidade com vistas ao levantamento e encaminhamento de soluções dos problemas educacionais	80% (8)	64,70% (22)	75% (18)	65% (13)

Competências	Norte (10 Leis)	Centro Norte (34 Leis)	Sudeste (24 Leis)	Sudoeste (20 Leis)
3. Participar da elaboração da PME	50% (5)	44,11% (15)	79,16% (19)	65% (13)
4. Estabelecer normas cometidas aos sistemas de ensino	40% (4)	50% (17)	62,5% (15)	60% (12)
5. Zelar pelo cumprimento da legislação educacional	70% (7)	47,05% (16)	54,16% (13)	55% (11)
6. Estabelecer critérios para autorização de funcionamento e reconhecimentos de instituições	80% (8)	82,35% (28)	87,5% (21)	55% (11)
7. Acompanhar e avaliar a prestação de contas do município referentes à educação	50% (5)	55,88% (19)	25% (6)	55% (11)
8. Emitir parecer sobre questões de natureza pedagógica e educacional	80% (8)	88,23% (30)	70,83% (17)	50% (10)
9. Manter intercâmbio com os Conselhos de Educação	40% (4)	47,05% (16)	54,16% (13)	45% (9)
10. Participar da elaboração, do acompanhamento e da avaliação de Planos, Programas e Projetos educacionais	60% (6)	32,35% (11)	50% (12)	45% (9)
11. Emitir parecer sobre convênios, acordos e contratos relativos à educação do município	30% (3)	11,76% (4)	37,5% (9)	45% (9)
12. Avaliar e manifestar-se sobre o Plano Plurianual e Diretrizes Orçamentárias para a educação	50% (5)	26,47% (9)	20,83% (5)	40% (8)
13. Responder consultas relacionadas às questões educacionais	0% (0)	5,88% (2)	12,5% (3)	30% (6)
14. Promover a realização da CME	10% (1)	0% (0)	0% (0)	20% (4)

Fonte: Rede Mapa – Coordenação no estado do Piauí (2017).

Os dados da Tabela 2 nos indicam a presença das principais funções do conselho municipal de educação: normativa, deliberativa, consultiva e fiscalizadora, com variações de frequência com que aparecem nos documentos. Em linhas gerais, os documentos apontam competências nestas dimensões: participação no planejamento e avaliação das ações educacionais no âmbito dos sistemas municipais; capacidade de conhecer e analisar a legislação educacional; participação na formulação de políticas educacionais a nível dos municípios.

Mais que um espaço meramente administrativo, o conselho precisa ser um espaço democrático, no qual seja possível a plena e efetiva participação nas decisões de âmbito educacional, pois a participação facilita o crescimento da consciência crítica do sujeito e, no contexto da gestão, o objetivo da participação é criar condições e mecanismos para que os diferentes sujeitos sociais possam atuar e interferir nos diferentes espaços de decisão e responsabilização (GRACINDO, 2007; BORDENAVE, 1987; DOURADO, 2006).

3 CONCLUSÕES

Confirme apresentamos nos objetivos, a pesquisa sobre os conselhos no estado do Piauí aponta algumas considerações: foi possível mapear as competências dos conselhos municipais de educação nos municípios com sistema de ensino; a partir do mapeamento, podemos dizer que os conselhos, mesmo apresentando suas principais competências, há uma variação quanto à frequência com que aparecem nos documentos; a competência relacionada à função deliberativa, como por exemplo, a promoção da Conferência Municipal de Educação, um importante espaço e mecanismo de gestão democrática, está ausente nos documentos de duas mesorregiões (Centro Norte e Sudeste) e nas mesorregiões Norte e Sudoeste, a frequência é de apenas 10% e 20% respectivamente; no contexto geral da legislação estadual, esta frequência cai para 3,09%.

Em síntese, entendemos, tanto na perspectiva teórica quanto fundamentados nos dados da pesquisa, que o conselho é, por lei, composto por representantes dos diversos segmentos da sociedade, de forma a exercer a função

dialógica entre o governo municipal e a sociedade; é órgão colegiado, em atendimento à legislação nacional da educação, de participação social e faz parte, na condição de órgão normativo, do sistema municipal de ensino público.

REFERÊNCIAS

BORDENAVE, Juan. **O que é participação**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BORDIGNON, Genuíno. **Gestão da Educação no Município**: sistema, conselho e plano. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

BRASIL. **Constituição**. República Federativa de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 05 out. 1988.

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, 21 dez. 1996.

BRASIL. Lei n. 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, 26 jun. 2014.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Conselhos de Educação: fundamentos e funções. **RBPAAE**, v. 22, n. 1, p. 41-67, jan./jun. 2006.

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. 4, p. 243-262, 2012.

FERREIRA, Luiz Antonio Miguel; NOGUEIRA, Flávia Maria de Barros. **Impactos das políticas educacionais no cotidiano das escolas públicas plano nacional de educação**. 2016.

GRACINDO, Regina Vinhaes. **Gestão democrática nos sistemas e na escola**. Universidade de Brasília, 2007.

PIAUÍ. **Lei n. 5.101**, de 23 de novembro de 1999. Dispõe sobre o sistema de ensino do Estado e dá outras providências. Teresina, 23 nov. 1999. Disponível em: <http://servleg.al.pi.gov.br:9080/ALEPI/sapl_documentos/norma_juridica/1812_texto_integral>. Acesso em: 05 dez. 2017.

PIAUÍ. **Parecer CEE/PI n. 054**, de 03 de dezembro de 2004. Orienta os municípios do Piauí sobre a organização de seus Sistemas de Ensino e dá outras providências. Teresina: Conselho Estadual de Educação, 2004.

TEIXEIRA, Lúcia Helena G. Conselhos municipais de educação: autonomia e democratização do ensino. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 691-708, set./dez. 2004.

CONSELHOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO E PARTICIPAÇÃO NA GESTÃO DEMOCRÁTICA: MESORREGIÃO SUDOESTE PIAUIENSE

BATISTA, Édna Nunes de Souza
Universidade Estadual do Piauí
edinha07@hotmail.com

RIBEIRO, Raimunda Maria da Cunha
Universidade Estadual do Piauí
raicribeiro@hotmail.com
Financiamento: CNPq

Resumo: Este trabalho, vinculado à Rede Mapa,¹ apresenta um estudo sobre os Conselhos Municipais de Educação na Mesorregião Sudoeste do estado do Piauí, na qual 24 municípios possuem sistema de ensino próprio. Os Conselhos Municipais de Educação se configuram como ambiente propício para viabilizar o fortalecimento da democracia e, como resultado, tendem a desencadear a gestão democrática do ensino público, favorecendo a participação da sociedade civil organizada, garantindo a autonomia, a descentralização e a municipalização da educação. Partindo desse pressuposto, buscamos analisar a estruturação dos Conselhos Municipais de Educação nessa Mesorregião, bem como conhecer suas atribuições no âmbito dos sistemas de ensino. Os dados obtidos, através da análise das leis de criação dos Conselhos Municipais de Educação na mesorregião Sudoeste Piauiense, nos permitem dizer que suas atribuições apresentam-se de forma variada; também nos levam a compreender os conselhos como órgãos de caráter consultivo, deliberativo e normativo.

Palavras-chave: Gestão. Conselhos Municipais de Educação. Participação.

1 INTRODUÇÃO

Os Conselhos Municipais de Educação (CME) compõem os sistemas de ensino, que por sua vez, possibilitam a articulação entre a sociedade e o poder público municipal, através da participação social, viabilizando melhorias na qualidade do sistema educacional do município, no sentido de garantir a autonomia do mesmo e favorecer a implantação de políticas públicas voltadas à realidade social e educacional da população. Assim, o que se espera dos conselhos municipais de educação, além de normatizar, fiscalizar e assessorar, é que eles exerçam sua principal função, de estabelecer a gestão democrática no sistema público educacional municipal. A criação de um CME representa ao município um ponto importante para sua autonomia, descentralização e transparência. Diante dessa perspectiva, emergem as seguintes questões: Como são constituídos os Conselhos Municipais de Educação? Quais são as competências dos Conselhos Municipais de Educação?

Como base nesta problemática, o objetivo geral da presente pesquisa é compreender, a partir das competências definidas na legislação municipal, como os Conselhos Municipais de Educação podem ser um dos mais eficazes mecanismos de participação e atuação social no sistema de ensino público.

A temática deste estudo gira em torno dos Conselhos Municipais de Educação presentes na Mesorregião Sudoeste do estado do Piauí. Embora esta mesorregião seja composta por 62 municípios, apenas 24 destes contam com o Conselho Municipal de Educação, ou seja, possuem sistema próprio de ensino, enquanto os demais estão vinculados ao Sistema Estadual de Ensino através da SEDUC-PI. Os municípios com sistema próprio de ensino são: Alvorada do Gurguéia, Baixa Grande do Ribeiro, Bonfim do Piauí, Canavieira, Colônia do Gurguéia, Coronel José Dias, Corrente, Cristalândia do Piauí, Dirceu Arcoverde, Eliseu Martins, Flores do Piauí, Floriano, Gilbués, Guaribas, Monte Alegre, Porto Alegre do Piauí, Redenção do Gurguéia, Riacho Frio, São Braz do Piauí, São Lourenço, São Raimundo Nonato, Sebastião Leal, Uruçuí e Várzea Branca.

A abordagem de pesquisa escolhida para a realização deste estudo foi qualitativo-quantitativa. A análise consistiu na coleta de dados feita através de documentos e no estudo das Leis de institucionalização dos Conselhos Municipais de Educação da mesorregião citada.

¹ Rede de pesquisa de alcance nacional, tem como objetivo analisar o quadro normativo e as condições político-institucionais relativos à gestão democrática do ensino público no âmbito dos sistemas municipais de ensino. Etapa da pesquisa realizada no estado do Piauí.

2 CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO: ESPAÇO DE PARTICIPAÇÃO NA GESTÃO DEMOCRÁTICA

Analisando o significado da palavra Conselho, adotamos a explicação etimológica: vem do latim *conciliam*, cujo termo provém do verbo *consulo/consulere*, referindo-se a ouvir alguém, submeter algo à deliberação de alguém, após uma ponderação refletida, prudente e de bom senso (CURY, 2000). Numa perspectiva sociológica, os conselhos indicam um caráter democrático, como órgãos deliberativos (TEIXEIRA, 2004).

No âmbito da gestão democrática da educação, segundo Dourado (2000), conselho só é possível através da participação de indivíduos que conhecem a realidade local do espaço em questão e em sintonia com os gestores da instituição, procurem soluções para os mais diversos problemas enfrentados pela escola.

Encontramos respaldo legal para a institucionalização dos conselhos de educação na Constituição Federal, artigo (206), ao tratar da gestão democrática do ensino público; na LDB/96, ao indicar os princípios da gestão democrática no artigo 14: “[...] participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes” (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996); no PNE (2014–2024), na Meta 19.5): “Estimular a constituição e o fortalecimento de conselhos escolares e conselhos municipais de educação, como instrumentos de participação e fiscalização na gestão escolar e educacional, [...]” (BRASIL, 2014). Os Conselhos, portanto, devem funcionar como órgãos representativos da voz da sociedade, e para um bom funcionamento, se faz necessário o incentivo à participação, bem como o aperfeiçoamento e capacitação dos seus membros.

Esta pesquisa de cunho bibliográfico e documental tem como ponto de partida os municípios com sistema de ensino institucionalizado no âmbito da mesorregião Sudoeste do estado do Piauí. No percurso do estudo, a categoria fundante está relacionada às competências dos Conselhos Municipais de Educação nesses municípios.

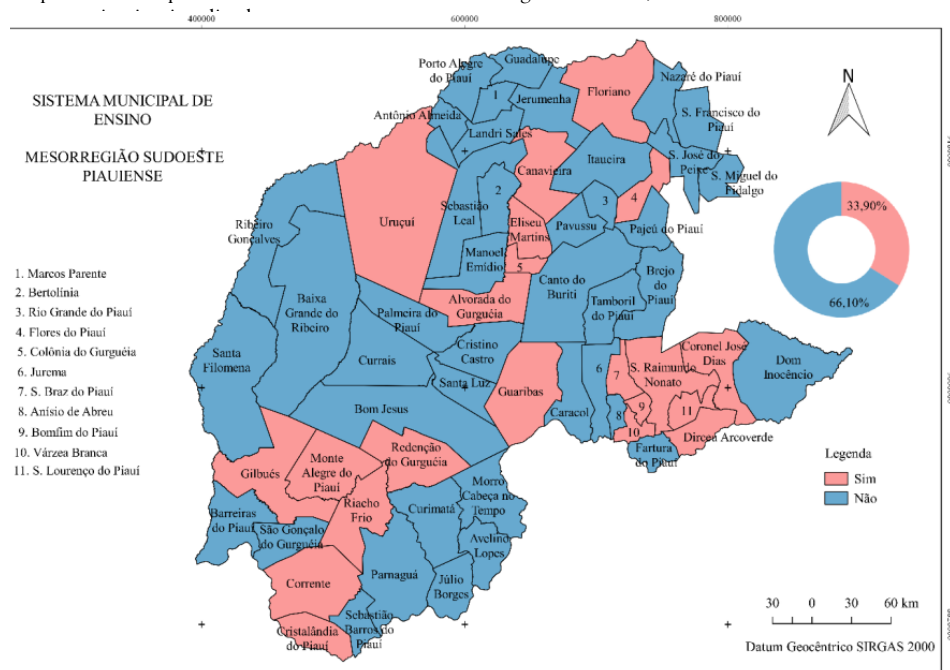
Tabela 1 – Frequência dos municípios piauienses com e sem sistema próprio de ensino por mesorregião

Mesorregiões	Norte Piauiense (32 municípios)		Centro Norte Piauiense (64 municípios)		Sudeste Piauiense (66 municípios)		Sudoeste Piauiense (62 municípios)	
	Com SME (11 M)	Sem SME (21 M)	Com SME (34 M)	Sem SME (30 M)	Com SME (28 M)	Sem SME (39 M)	Com SME (24 M)	Sem SME (38 M)
	34,37%	65,63%	53,1%	46,9%	42,42%	57,58%	38,7%	61,3%

Fonte: Conselho Estadual de Educação – PI.

Até a data do cômputo são 97 municípios no Piauí com sistema próprio, cerca de 43,3% do total de 224 municípios.

Mapa 1 – Municípios Piauienses localizados na mesorregião Sudoeste, com e sem sistemas de ensino



Fonte: Rede Mapa – Coordenação no Estado do Piauí (2017).

O Mapa 1 nos dá, geograficamente, a localização dos municípios e a representação em termos de institucionalização dos Sistemas Municipais de Ensino, o que nos leva a constatar que a maior parte dos municípios (56,7%) continua vinculada à Secretaria Estadual de Educação e Cultura do Piauí (SEDUC-PI), enquanto 43,3% tem sistema próprio de ensino.

De posse da relação dos municípios com sistema próprio ensino, passamos à análise das Leis de criação dos Conselhos Municipais de Educação, precisamente, a seção que trata das competências destes órgãos. Apresentamos a seguir a Tabela 2 com as competências e as respectivas frequências com que apresentam na legislação municipal.

Tabela 2 – Frequência das competências do Conselho Municipal de Educação da mesorregião Sudoeste Piauiense

Competências	Total (20 Leis)
1.Elaborar e reformar o seu Regimento Interno	90% (18)
2.Promover o estudo da comunidade com vistas ao levantamento e encaminhamento de soluções dos problemas educacionais	65% (13)
3.Participar da elaboração do Plano Municipal de Educação	65% (13)
4.Fixar normas para as matérias referentes à educação	60% (12)
5.Zelar pelo cumprimento da legislação educacional	55% (11)
6.Estabelecer critérios para autorização de funcionamento e reconhecimentos de instituições	55% (11)
7.Acompanhar e avaliar a prestação de contas do município referentes à educação	55% (11)
8.Emitir parecer sobre questões de natureza pedagógica e educacional	50% (10)
9.Manter intercâmbio com os Conselhos de Educação	45% (9)
10.Participar da elaboração, do acompanhamento e da avaliação de Planos, Programas e Projetos educacionais	45% (9)
11.Emitir parecer sobre convênios, acordos e contratos relativos à educação do município	45% (9)
12.Estudar e sugerir medidas que visem à expansão e aperfeiçoamento do ensino	40% (8)
13.Avaliar e manifestar-se sobre o Plano Plurianual e Diretrizes Orçamentárias para a educação	30% (6)
14.Responder consultas relacionadas às questões educacionais	20% (4)
15.Promover a realização da CME	10% (2)

Fonte: Rede Mapa – Coordenação no Estado do Piauí (2017).

Ressaltamos que dos 24 municípios com sistema próprio de ensino na Mesorregião Sudoeste Piauiense, tivemos acesso a apenas 20 Leis de criação dos Conselhos Municipais de Educação. Destacamos, a partir dos dados apresentados na tabela acima, que os Conselhos Municipais de Educação no estado do Piauí, apresentam atribuições variadas. Concordamos, entretanto, que sua principal função deva estar relacionada à participação da elaboração e acompanhamento das políticas públicas para a educação do Município. Cury (2006) é um analista das funções dos Conselhos Municipais de Educação, o qual destaca para este órgão as funções deliberativa, consultiva, normativa e fiscalizadora. Entretanto, complementa que vale o compromisso da função e o direito aos cidadãos de participar com responsabilidade.

Nesta perspectiva, há a necessidade de um olhar minucioso sobre a educação pública, quando diz que o essencial é municipalizar a preocupação com o problema educacional, nos levando a entender que o próprio município deve ser responsável por gerir suas questões educacionais e que ninguém melhor do que a própria comunidade local, é capaz de conhecer a sua realidade e, conseqüentemente, suas necessidades. A ideia de criação dos conselhos de educação é assessorar e colaborar na materialização da gestão democrática dentro dos sistemas educacionais de ensino público, por isso, tendem a adquirir novas características e finalidades (AZANHA, 1993; BORDIGNON, 2009; MONLEVADE, 2000).

3 CONCLUSÕES

Através deste estudo foi possível entender o Conselho Municipal de Educação, como órgão fundamental para a existência do sistema municipal de ensino, arena de debate, porque é instância consultiva, deliberativa e normativa. É no Conselho que a sociedade representada emite sugestões e pareceres que possibilitem a transparência na utilização e destino dos recursos financeiros e a democratização do ensino público. O estudo também nos possibilitou conhecer melhor como funcionam, ou ao menos, como devem funcionar os Conselhos Municipais de Educação, instâncias que, por lei, são promotoras da gestão democrática do ensino público.

A existência de um Conselho Municipal de Educação representa ao município uma propícia oportunidade de democratização da máquina pública educacional, garantindo à sociedade um espaço de opinião, intervenção e participação democrática. Como porta voz da sociedade, o Conselho Municipal de Educação deve participar do planejamento da educação local, atuando propondo soluções, deliberando ou expondo opiniões.

As competências entre Conselhos Municipais de Educação e a Secretaria Municipal de Educação devem acontecer de forma compartilhada, e, assim entendemos que compete à Secretaria a execução, a supervisão e a avaliação das políticas educacionais e, aos Conselhos Municipais de Educação, compete acompanhar e controlar as políticas educacionais e atuar em parceria, de forma a atender às demandas relacionadas à gestão e à materialização das políticas educacionais.

REFERÊNCIAS

AZANHA, José Mário Pires. A Inconstitucionalização e a inter-relação dos conselhos de educação. In: PLENÁRIO DO FÓRUM NACIONAL DOS CONSELHOS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO, 7., 1993, Goiânia. **Anais...** Goiânia, 1993.

BORDIGNON, Genuíno. **Gestão da Educação no Município: sistema, conselho e plano.** São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

BRASIL. **Constituição:** República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

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, 21 dez. 1996.

BRASIL. Lei n. 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, Edição Extra, n. 20-A, 26 jun. 2014.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Conselhos de educação: fundamentos e funções. **RBPAAE**, v. 22, n. 1, p. 41-67, jan./jun. 2006.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Os conselhos de educação e a gestão dos sistemas. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Angela da S. (Org.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos.** São Paulo: Cortez, 2000.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Gestão da educação escolar.** Brasília, DF: UnB, 2006.

MONLEVADE, João. **Educação pública no Brasil: contos e descontos.** Ceilândia: Ideia, 2000.

REDE MAPA. **Banco de dados.** Teresina: Coordenação no Estado do Piauí, 2017.

TEIXEIRA, Lucia Helena G. Conselhos Municipais de Educação: autonomia e democratização do ensino. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 691-708, set./dez. 2004.

CONSTRUÇÃO DO SENTIDO COLETIVO EDUCACIONAL E A BUSCA DA INSERÇÃO SOCIAL DOS AUTOINSUSTENTÁVEIS: UM RELATO VIVENCIADO

FRANK, Giselda

Grupo de Pesquisa do CNPq: Formação de Professores e Práxis Educativo-Coletiva
giseldafrank@hotmail.com

FRIGO, Viviane Brandão

Escola Especial “Recanto Azul” da Associação de Pais e Amigos de Concórdia
recantoazul.apae@yahoo.com.br

FURLAN, Samira

ATENA – Consultoria e Formação Educacional
furlan@concordia.psi.br

Resumo: Relatar a experiência vivenciada em relação à construção do sentido coletivo na busca da inserção social dos autoinsustentáveis constitui o objetivo deste trabalho. Configura-se numa pesquisa-ação, cujas autoras assumem uma visão de pesquisadoras, de um processo do qual participam de encontros de discussão com vistas à resignificação do Projeto Político Institucional. Apresenta como resultados as ações desenvolvidas desde 2014, e as ideias expressas pelos sujeitos, nas reuniões pedagógicas, possibilitam a elaboração de textos comprobatórios.

Palavras-chave: Projeto Político Institucional. Sentido Coletivo educacional. Pesquisa-ação. Práxis educativa.

1 INTRODUÇÃO

Ressignificar coletivamente o Projeto Político Institucional (PPI) que consolide o caráter veraz da qualidade e o alcance científico da educação para os autoinsustentáveis¹ requer critérios de planejamento, execução e avaliação esmeradamente estabelecidos, de modo que a coletividade que a gere faça seu próprio sentido. Nesse âmbito, a organização do trabalho pedagógico dos profissionais da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) está alicerçada, em termos teóricos, na dialética, na história e nos pressupostos teórico e metodológicos da Práxis Educativo-Coletiva (PEC), tendo em vista que um dos pesquisadores deste trabalho, compõe determinado grupo de pesquisa-ação². Por isso, relatar a experiência vivenciada em relação à construção do sentido coletivo educacional na busca da inserção social dos autoinsustentáveis, constituído na práxis educativa, consiste o objetivo deste trabalho, questão que, por sua vez, está a mediar as discussões e reflexões promovidas na busca da inserção social preterida.

Esse trabalho configura-se numa pesquisa-ação como objeto de busca para dirimir inquietações e preocupações acerca do processo-ensino-aprendizagem-conhecimento-avaliação dos autoinsustentáveis. As autoras assumem uma visão de pesquisadoras de um processo do qual participaram e ainda participam como coordenadoras de encontros de discussão e reflexão permanentes acerca da práxis educativa entre e com os professores. Por conseguinte, o presente relato compartilha algumas ações empreendidas e a evolução gradativa do entendimento do processo de construção do referido sentido coletivo educacional.

2 DESENVOLVIMENTO

Diante do quadro sombrio que se apresenta tanto na educação em geral, quanto na educação para os autoinsustentáveis, a APAE, via organização do seu trabalho pedagógico e a partir de uma realidade constituída como sendo ousada e modesta ao mesmo tempo, assume a resignificação do PPI, por meio da dinâmica interativa promovida nas reuniões pedagógicas, numa perspectiva da construção do sentido coletivo educacional.

Neste cenário, aliamos-nos ao espírito utópico da PEC, numa rede de esperanças, conforme anunciam Bergamo, Costa e Lucena (2016, p. 236): “[...] sim, nós temos uma utopia, nós temos esperança, nós queremos um tempo/mundo diferente.” Nosso compromisso histórico consiste em sermos portadores de esperança de uma Proposta Pedagógica emancipatória, no sentido de provocar e mobilizar toda e qualquer comunidade que se autodenomina educativa, em constituir o espaço da instituição como um espaço de esperança, de utopias possíveis, de um tempo/mundo diferente daquele que absurdamente *tem sido* construído.

¹ É condição da pessoa que necessita da generosidade dos outros para atendimento às necessidades básicas.

² Formação de Professores e Práxis Educativo-Coletiva-PEC, nº registro CNPq: 6797320539538029.

Assumir opcionalmente o compromisso ético e político da construção de uma Proposta Pedagógica para os autoinsustentáveis, reporta-nos como referência, nessa discussão, a MARX (2012), que em 1875 já distante de sua juventude, na cidade de Gotha, escreve um comentário denso e provocativo sobre o programa de unificação dos dois partidos operários alemães, quando afirma: “[...] cada passo no movimento do real é mais importante do que uma dúzia de programas.” (MARX, 2012, p. 20). Reconhece que as ações e processos sociais são mais importantes do que os programas. Sua ciência social e rigorosa segue intacta e dá lições para nós, ainda hoje, com a ideia de construção de uma sociedade cooperativa que *prevê fundos para os incapacitados para o trabalho*. Segundo este pensador clássico, “[...] de cada um segundo suas capacidades, a cada um segundo suas necessidades.” (MARX, 2012, p. 32). Sobretudo, Marx demonstra uma radicalidade que não perde de vista a diversidade social e ressalta a importância das classes trabalhadoras dirigirem sua luta em direção a uma sociedade na qual seja possível que a *distribuição* dos meios de consumo sejam repartidos entre os produtores individuais, dentre estes principalmente os incapacitados.

Em nossa sociedade apropriativa e para as pessoas capazes de autossustentação, não é proporcionada a certeza da ideia de que é necessário mais contribuir do que se beneficiar do esforço alheio. Diante do caráter frágil da condição autossustentável da pessoa, a PEC vislumbra como princípio educativo a generosidade. O referido princípio baseia-se em Gramsci (1968), que em vários momentos de sua reflexão acerca da construção de uma escola unitária, chama a atenção quanto ao aspecto formativo, para o qual há necessidade de distinguir entre instrução e educação. Portanto, “[...] não existe unidade entre escola e vida e, por isso, não existe unidade entre instrução e educação.” (GRAMSCI, 1968, p. 131).

Isto porque devido a condição autoinsustentável da criança, do idoso, das pessoas com certas necessidades especiais ou do doente e quem precisa cuidar de tal pessoa, é imprescindível que as demais pessoas assumam a condição de autossustentáveis, por além do que fazem por si mesmas, gerando sobras que não lhes pertencem, o que consiste em gerar generosidade. Em outros termos, o sujeito capaz de autossustentação que não contribui com essas sobras é um apropriador.

Assim, para materializar a ressignificação do PPI, a equipe pedagógica, num esforço conjunto e pautado na construção do sentido coletivo educacional, tem se mobilizado com o objetivo de estudarem, discutirem e refletirem acerca da busca da veraz qualidade e o alcance científico da educação para os autoinsustentáveis. O processo de tal ressignificação materializa-se na interação docente, por meio da realização de Reuniões Pedagógicas periódicas.

Para entender o sentido inequivocamente do que é coletivo, obviamente observável, é aquele que corresponde ao grupal natural mínimo, qual seja a família, ilustrado pela interação entre sustentador(es) e prole naturalmente ainda autoinsustentável, no qual a criança nasce, é mantida e tem que existir para a perpetuação da espécie humana. Assim, “[...] adulto(s) assume(m) atividades subsistenciais por além do que o faria(m) apenas por si mesmo, garantindo a perpetuação da espécie.” (BERGAMO, 2010).

Trata-se de sentido que precisa ser enxergado e concebido fora da esfera familiar pelas novas gerações e venham a tomar decisões que preencham os vazios que a ilimitada apropriação provocou ao longo da trajetória histórica, de modo a contribuir para que ocorra excedência de produção que, por sua vez, proporciona a suficiência do que vem a ser coletivo. Em outros termos, a PEC defende que a generosidade, como princípio educativo, é o antídoto para a construção do sentido coletivo em nossas escolas, cujo aluno e professor assumem uma posição de protagonistas, de modo a cooperar, gerando excedência de produção para o coletivo da turma. É enxergar, opcionalmente a suficiência deste coletivo. Lucena (2015, p. 84) alerta quanto ao obscurecimento na contemporaneidade de tal sentido,

Trata-se de sentido cuja conscientização tem sido postergada por força de estar radicalmente fragilizada a referencial-fundamentalidade da condição ainda naturalmente autoinsustentável da prole humana âmbito da interação entre ela e seu(s) sustentador(es). Já esta condição da prole sempre coincidiu com o fulcro do coletivo, pois ela constitui a reprodução da espécie – por isso é referencial – e esta reprodução só é possível enquanto sociedade, por embrionária que esta sempre tenha que ser.

Desse modo, ao assumirmos o desafio em 2014, para ressignificar o PPI para os autoinsustentáveis, na perspectiva emancipatória, pensamos a escola em seu conjunto e a sua função social numa outra lógica, voltada para o sentido da vida. Isso implica em assumir a resistência ativa, em se valer das pequenas frestas, fissuras, espaços vitais que encontramos e, como tal, utilizar a razão vital, que questiona o para quê?

É necessário, em primeira mão, que os profissionais discutam e reflitam atentamente a função social da escola, a sua razão de ser. Dimensão esta que está presente na intencionalidade educativa da escola, de modo a definir as finalidades, os propósitos, o princípio educativo que defende. Tal foco definido coletivamente orientou o matiz de continuidade do desafio assumido, promovendo gradativamente uma rede de relações compartilhadas entre e com os profissionais, de modo, inclusive a apontar futuras discussões, reflexões e abordagens.

Desse modo, na perspectiva de possibilitar um painel sobre este relato de experiência, como dado comprobatório da pesquisa-ação, reuniu-se uma coletânea de textos, que são resultado da produção coletiva empreendida e que serão apresentados na exposição do evento. Isto quer dizer que o processo de elaboração desta coleção de textos foi uma produção coletiva, e é assim que se faz educação de qualidade para os autoinsustentáveis.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os desafios pedagógicos expostos pela reflexão coletiva procedida constituem o primeiro passo para a construção de um PPI emancipatório em prol dos autoinsustentáveis. Como se pode observar, tal proposta ultrapassa o planejamento técnico e burocrático imposto de cima para baixo, as estratégias padronizadas, o discurso manipulador, o tratamento homogêneo do sujeito, as abstrações legais. Perpassa isso sim, não somente pela construção dos processos de relações sociais comprometidas com o coletivo, mas também na modificação dos eixos centrais da gestão que promove a geração de ideias enquanto produção social em rede de relações compartilhadas.

Finalmente, a reflexão iniciada não é apresentada com a conotação de terminalidade, pois é um convite à problematização, ao debate e à busca permanente de indagações que poderão produzir novas investigações acerca do processo ensino-aprendizagem-conhecimento-avaliação e a relação dialética com a práxis educativa. Portanto, a importância das reflexões promovidas sobre o que se produz na instituição, constituem o fulcro da construção da história no coletivo. É um desafio, uma utopia possível e principalmente um convite para todos se inserirem na luta coletiva por uma educação equânime para os autoinsustentáveis.

REFERÊNCIAS

BERGAMO, Pedro; COSTA, Roberto Faustino da; LUCENA, Roberto Marden. A utopia em questão: desalheamento educacional à objetividade. In: SOUSA, Cidoval M. de. (Org.). **Um convite à utopia**. Campina Grande: EDUEPB, 2016.

BERGAMO, Pedro. **Educação universitária**: práxis coletiva em busca de veraz qualidade e de precisa cientificidade. Campina Grande: EDUEPB, 2010.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

LUCENA, Roberto Marden. **Educação superior, trabalho e humanização**: mediações políticas e pressupostos institucionais para a análise da produção social e dos impactos do projeto de formação FASB – Barreiras-BA. 2015. Tese (Doutorado)–Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

MARX, Karl. **Crítica do programa de Gotha**. São Paulo: Boitempo, 2012.

CONSTRUÇÕES SOCIAIS DE CULTURA E A FORMAÇÃO CURRICULAR

FERNANDES, Alexsandra Massaneiro
Universidade do Planalto Catarinense (Uniplac)
alexandra_massaneiro@hotmail.com
CARON, Lurdes
Universidade do Planalto Catarinense (Uniplac)
lurcaron@gmail.com

Resumo: Este artigo aborda sobre cultura e educação. Objetiva analisar as construções sociais de cultura e implicações na construção curricular educacional. É uma pesquisa bibliográfica, abrangendo diferentes autores e suas contribuições. Este estudo reflete acerca das construções do conceito de cultura e sua influência na normalização e conformismo diante as desigualdades sociais de nosso País. A partir do referencial teórico estudado percebeu-se a presença de uma cultura elitista dominante não adequada aos conhecimentos escolares.

Palavras-chave: Cultura. Educação. Construções Sociais. Currículo.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo, objetiva analisar as construções sociais de cultura e suas implicações na formação curricular educacional. Ao apresentar conceitos de cultura, Da Matta (1981), questiona cultura enquanto categoria do senso comum, que a caracteriza como sinônimo de sabedoria e sofisticação, que é utilizada, muitas vezes, como forma classificatória e discriminatória dos sujeitos.

Ao apresentar estudos culturais sobre a formação do currículo, Silva (2002) reflete concepções, que são construídas a partir de significações e identidades, sujeitas às distintas interpretações. Analisa as relações entre as manifestações culturais e pedagógicas, manifestadas na construção curricular.

O artigo trabalha com fontes bibliográficas, de autores como: Souza (2017), Da Matta (1981), Silva (2002) e Caldart (1989). Com essa reflexão, aprofundamos estudos sobre cultura, construções sociais e suas implicações na formação curricular educacional e igualdade social. Na sequência descrevemos: procedimentos metodológicos, referencial teórico, considerações finais e referências.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Como metodologia foi utilizada a pesquisa bibliográfica, a fim de alcançar o objetivo proposto neste estudo. Para Lima e Miotto (2007),

Não é raro que a pesquisa bibliográfica apareça caracterizada como revisão de literatura ou revisão bibliográfica. Isto acontece porque falta compreensão de que a revisão de literatura é apenas um pré-requisito para a realização de toda e qualquer pesquisa, ao passo que a pesquisa bibliográfica implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório. (LIMA; MIOTTO, 2007, p. 38).

Nesta perspectiva, as análises dos textos estudados constituem dados importantes na compreensão do objetivo proposto. Assim, para fundamentação deste artigo, foram utilizados os textos: “A elite do atraso: da escravidão à Lava Jato”, de Souza (2001); “Você tem Cultura?” de Da Matta (1981); “Documentos da identidade: uma introdução às teorias do currículo”, de Silva (2002) e “Escola e Relações de produções” de Caldart (1989).

3 UMA ANÁLISE DAS CONSTRUÇÕES SOCIOCULTURAIS

Para entender a construção do conceito de cultura, reporta-se ao estudo de Souza (2017), que pontua os interesses das classes dominantes em se manter no poder, por meio de concepções sociais e políticas divulgadas principalmente pela mídia nacional, considerando que a classe média nasceu como elemento intermediário entre as classes mais populares e os grandes proprietários. “O moralismo da nascente classe média urbana seria a melhor maneira de adaptar o mandonismo privado aos novos tempos.” (SOUZA, 2017, p. 77).

Na tentativa de conservar este mandonismo, fez-se necessário um discurso liberal elitista, visando atender os interesses do mercado e promovendo uma culpabilização do Estado, a qual constrói um sentimento de indignação frente a esquemas de corrupção divulgados pela mídia.

Como as classes populares são menos influenciáveis por esse tipo de mecanismo – protegidas pelo raciocínio prático –, a vida política do Brasil, desde então, é dominada por golpes de Estado movidos pela elite do dinheiro, com o apoio da imprensa e da base social da classe média, sempre que a soberania popular ameaçar ou efetivar, por pouco que seja, interesses das classes populares. (SOUZA, 2007, p. 82).

A grande mídia, ao selecionar e editar os noticiários em caráter de alienação e propagação do discurso dominante, o ambiente educacional é articulado de forma a promover à classe média um ensino privilegiado, com maiores oportunidades ao sucesso profissional. “Seu ensino nas Universidades é importante, pois confere o prestígio do conhecimento científico, com seu apanágio de universalidade e neutralidade objetiva, a essas visões muito particulares da vida social e política.” (SOUZA, 2007, p. 82).

À luz deste conhecimento científico, surge um conceito de cultura, que segundo Da Matta (1981), por muito tempo foi definido como sinônimo de quantidade de leituras, informações e títulos.

Neste sentido, cultura é uma palavra usada para classificar as pessoas e, às vezes, grupos sociais, servindo como uma arma discriminatória contra algum sexo, idade (“as gerações mais novas são incultas”), etnia (“os pretos não tem cultura”) ou mesmo sociedades inteiras, quando se diz que “os franceses são cultos e civilizados” em oposição aos americanos que são “ignorantes e grosseiros”. (DA MATTA, 1981, p. 1).

O autor considera que cultura não significa simplesmente uma hierarquia social sobre uma realidade, mas o modo distinto de viver de um determinado grupo, comunidade ou nação. Da Matta (1981) no campo conceitual de cultura pontua que os indivíduos embora com interesses distintos façam parte de uma coletividade interligada por interesses em comum.

Segundo Da Matta (1981),

Um outro modo de perceber e enfrentar a diferença cultural é tomar a diferença como um desvio, deixando de buscar seu papel numa totalidade. Desta forma, podemos ver o carnaval como algo desviante de uma festa religiosa, sem darmos conta de que as festas religiosas e o carnaval guardam uma profunda relação de complementaridade. (DA MATTA, 1981, p. 3).

Desse modo, o autor considera as festas como uma forma de atuação na realidade, as quais, por meio de rituais promovem distintas leituras da sociedade brasileira. No campo da antropologia, a cultura permite entender as regras que classificam o mundo que vivemos, indicando maneiras e modos de vida anteriores a nossa existência.

Num país como o nosso, onde as formas hierarquizantes de classificação cultural sempre foram dominantes, onde a elite sempre esteve disposta a auto-flagelar-se dizendo que não temos cultura, nada mais saudável do que esse exercício antropológico de descobrir que a fórmula negativa – esse dizer que não temos cultura é, paradoxalmente, um modo de agir cultural que deve ser visto, pesado e talvez substituído por uma fórmula mais confiante no nosso futuro e nas nossas potencialidades. (DA MATTA, 1981, p. 4).

A cultura dominante das classes elitizadas, abordadas por Souza (2017) e Da Matta (1981), apesar do distanciamento das datas, apresentam uma concepção naturalizada de classificação e valorização cultural articulada aos interesses de uma minoria. No sentido de analisar as referidas construções, Silva (2002), propõe uma investigação acerca dos estudos culturais e o currículo. “Nessa visão burguesa e elitista, a cultura era intrinsecamente privilégio de um grupo de pessoas: havia uma incompatibilidade fundamental entre cultura e democracia.” (SILVA, 2002, p. 131).

Em contrapartida, alguns autores se dedicavam em escritos acerca da cultura popular, questionando a influência da mídia nas formações políticas consensuais. As análises realizadas pelos Estudos Culturais não tinham caráter de neutralidade.

Na crítica que fazem das relações de poder numa situação cultural ou social determinada, os Estudos Culturais tomam claramente o partido dos grupos em desvantagem nessas relações. Os Estudos Culturais pretendem que suas análises funcionem como uma intervenção na vida política e social. (SILVA, 2002, p. 134).

Neste sentido, o currículo é visto em duas perspectivas: o primeiro como uma instituição e o segundo seu conteúdo como construção social, não compreendido sem uma reflexão das relações de poder que determinam um

tipo de conhecimento. “No primeiro sentido, uma análise da instituição “currículo” inspirada nos Estudos Culturais descreveria o currículo, de modo geral, como um resultado de um processo de construção social.” (SILVA, 2002, p. 135).

Segundo Silva (2002), uma outra perspectiva [...] “também procuraria descrever as diversas formas de conhecimento corporificadas no currículo como o resultado de um processo de construção social.” (SILVA, 2002, p. 135).

Em ambas concepções, nas diversas formas de conhecimento não existem separações entre os conceitos tradicionais do cotidiano escolar e os conceitos que os sujeitos envolvidos trazem para o cotidiano escolar.

Ao ver todo conhecimento como um objeto cultural, uma concepção de currículo inspirada nos Estudos Culturais equipararia, de certa forma, o conhecimento propriamente escolar como, por exemplo, o conhecimento explícita ou implicitamente transmitido através de anúncio publicitário. (SILVA, 2002, p. 136).

Estes conceitos acerca de cultura possibilitam articular a educação e a diversidade cultural, a pedagogia realiza o trabalho oposto. “Agora a equiparação está completa: através dessa perspectiva, ao mesmo tempo em que a cultura em geral é vista como uma pedagogia, a pedagogia é vista como uma forma cultural: o cultural torna-se pedagógico e a pedagogia torna-se cultural.” (SILVA, 2002, p. 139).

No que se referem às teorias curriculares, segundo o autor, outras organizações, de certa forma, contém um currículo. Como estas organizações não possuem o propósito de educar, as mesmas, possuem um currículo oculto, transmitindo conhecimentos que fazem parte da construção da identidade.

Poderíamos listar o que se pretende vendo, por exemplo, um noticiário ou uma peça de publicidade na televisão. Do ponto de vista pedagógico e cultural, não se trata simplesmente de informação ou entretenimento: trata-se, em ambos os casos, de formas de conhecimento que influenciarão o comportamento das pessoas de maneira cruciais e até vitais. (SILVA, 2002, p. 140).

Desse modo, utilizando-se de recursos tecnológicos, vantagem econômica e com objetivos comerciais estas informações caracterizam-se pela sedução, a uma economia afetiva e inconsciente. “É precisamente a força desse investimento das pedagogias culturais no afeto e na emoção que tornam seu “currículo” um objeto tão fascinante de análise para a teoria crítica do currículo.” (SILVA, 2002, p. 140).

Para Caldart (1989), atualmente, existem formas mais sutis que reforçam a necessidade de subordinação às relações de produção capitalistas. “Hoje a família continua sendo a unidade básica em que tem lugar a reprodução biológica da força de trabalho, assim como um mecanismo de transmissão da propriedade privada e uma unidade de consumo [...]” (CALDART, 1989, p. 3).

Entretanto, quando a família não consegue atender as demandas de produção capitalistas, os interesses se voltam aos currículos escolares, com conteúdos relacionados à instrução, ao conformismo religioso, despreocupação com as desigualdades e uma formação moral individualizada.

A cultura e os conhecimentos escolares se apresentam ao estudante como uma entidade acabada, reificada, com lógica e vida própria, estática e dificilmente modificável. Exatamente como depois lhe será apresentada a organização social da produção. Nossa criança ou nosso jovem aprende assim a considerar a comunidade (cultura, trabalho social) como algo dado, imutável e autônomo. Aprende que é sujeito da comunidade, mas não um sujeito ativo. (CALDART, 1989, p. 9).

Nas palavras dos autores abordados neste artigo, os conteúdos predeterminados e organização hierárquica da escola anulam a influência da cultura popular, dando ênfase a uma cultura elitista, voltada aos interesses do mercado.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como percebemos neste estudo, as heranças pela não educação igualitária e por uma educação elitizada dita de qualidade, transcorreram a partir da organização social até a elaboração curricular educacional, mascarando as desigualdades que presenciamos e vivenciamos até os dias de hoje.

Em meio a crises e retrocessos educacionais atuais, é importante que exercitemos uma reflexão de tudo o que foi produzido socialmente e como o currículo foi organizado, constituindo a identidade como sujeitos “reprodutores” de uma cultura dominante.

Historicamente, os fatores determinantes na construção do currículo foram a capacidade de execução de tarefas, cumprimento de ordens e ocupação constante do tempo. Assim, o ambiente educacional é organizado conforme uma estrutura hierárquica de espaço e distribuição de tarefas.

Educar partindo de um currículo para além do capital significa construir um novo paradigma, rumo a uma sociedade com princípios solidários, onde os indivíduos não sejam mais esquecidos e condenados à marginalidade e vulnerabilidade social.

REFERÊNCIAS

DA MATTA, Roberto. **Rev. Katál**. Florianópolis, v. 10, p. 37-45, 2007. Edição Especial. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rk/v10nspe/a0410spe>>. Acesso em: 20 out. 2017.

DA MATTA, Roberto. Você tem cultura. In: DA MATTA, Roberto. **Explorações**: Ensaios de sociologia interpretativa. Rio de Janeiro: Rocco, 1986. Disponível em: <http://naua.ufsc.br/files/2010/09/DAMATTA_voce_tem_cultura.pdf>. Acesso em: 20 out. 2017.

CALDART, Roseli Salette. Escola e Relações de produções. 1989. In: ENGUIITA, Mariano Fernández. **Trabajo, Escuela e Ideologia. Marx y la crítica de la educación**. Madri: Akal, 1985.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos da identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso**: da escravidão à Lava Jato. Rio de Janeiro: Leya, 2017.

DESAFIOS DE UMA ESCOLA DEMOCRÁTICA EM UMA SOCIEDADE EXCLUDENTE

SANTOS, Viviane de Lourdes Costa Rosa dos Santos
Universidade do Planalto Catarinense (Uniplac)
vivianec.rosantos@gmail.com
COSTA, Lucimar Presotto Azi
Universidade do Planalto Catarinense (Uniplac)
lucimar.apres@gmail.com

DRESCH, Jaime Farias
Universidade do Planalto Catarinense (Uniplac)
jaimefariasdresch@gmail.com

Resumo: A educação e a democracia são problematizadas em meio ao desafio de se construir uma escola que garanta a igualdade. O estudo bibliográfico é fundamentado nos autores: Biesta (2017), Costa (2007), Cury (1995), Masschelein e Simons (2014, 2017) e Silva (2011). Apresenta-se uma contextualização histórico-social, apontando a relação de subordinação que a sociedade capitalista representa à escola democrática e seus efeitos sobre o processo de exclusão social.
Palavras-chave: Escola. Democracia. Sociedade. Exclusão.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo trata sobre a importância da escola, responsável pela educação formal de crianças e adolescentes, considerando as influências da sociedade capitalista, por meio de uma breve contextualização histórico-social, com o objetivo de apontar a subordinação ou domesticação que a sociedade impõe à escola.

Os autores que embasam a pesquisa são Biesta (2017), Costa (2007), Cury (1995), Masschelein e Simons (2014, 2017) e Silva (2011). A metodologia utilizada corresponde a um estudo bibliográfico, que partiu do levantamento de produções correlatas, que possibilitassem a contextualização teórica sobre a temática.

Em face dos textos selecionados, pode-se considerar que os autores abordam questões que articulam escola, sociedade e relações de poder. Dentre eles, destaca-se, Biesta (2017) tratando sobre a importância da educação em uma sociedade que possibilite o respeito às diferenças, e a compreensão do conceito de formação de seres humanos autônomos e racionais. Entretanto, como pontua Biesta (2017), a partir de Hannah Arendt, a educação democrática, não deve ser vista como a única capaz de resolver os problemas da democracia social.

Ao tratarem da origem da escola, ainda na Grécia Antiga, Masschelein e Simons (2014, 2017) concebem-na como espaço de emancipação e de oportunidades que possibilitam uma vivência democrática. Isto representou uma grande mudança na sociedade, permitindo a inclusão de segmentos sociais para além das elites tradicionais. Os autores defendem que este princípio de inclusão, presente na origem da escola, seja conservado, de modo a propiciar condições iguais a todos. Isso porque a função primordial da escola – fornecer tempo livre para todos – desvirtuou-se, especialmente com a Revolução Industrial. A partir desse momento, o objetivo principal da escolarização passou a ser a preparação dos indivíduos para o mercado de trabalho. Então, a sociedade impôs certas demandas à escola, no intuito de domá-la, desviando-a de seu foco.

2 EM DEFESA DE UMA ESCOLA DEMOCRÁTICA

A escola é uma instituição historicamente construída como lugar de formação das crianças e dos jovens, de forma a possibilitar a sua inserção em um determinado contexto histórico-social. Conforme Cury (1995, p. 87), “a escola tem importante papel para a sociedade porquanto objetiva criar relações entre os sujeitos e a sociedade; desse modo, sua função seria a de estabelecer um elo com a totalidade das relações sociais existentes num determinado contexto social.” Sendo assim, a proposta de formação do cidadão terá sempre um sentido e um objetivo, por estar vinculada a um projeto de sociedade.

Masschelein e Simons (2017) indicam que a escola é uma invenção da *polis* grega, que fornecia tempo livre, para além da sociedade e da família. Segundo os autores, “[...] o que a escola fez foi estabelecer um tempo e espaço que estava, em certo sentido, separado do tempo e espaço tanto da sociedade (em grego: *polis*) quanto da família (em grego: *oikos*).” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 26).

Este tempo livre constituía-se como um tempo igualitário, uma vez que era disponibilizado a todos, inclusive para aqueles que, por sua classe social, não teriam direito a ele. Porém, tal igualdade, segundo Masschelein e Simons (2017), provocou na elite da época uma espécie de ódio à escola, assim como o impulso de domá-la. O que se pode constatar, a partir disso, é que a escola, ao contrário de seu ideal grego, acaba separando ricos e pobres, segmentando a educação e direcionando-a para as elites ou para as classes trabalhadoras, reproduzindo, assim, as desigualdades.

Entretanto, no mundo capitalista percebe-se a manifestação da relação de ódio, poder e ganância, na constante busca por ascensão social, a qual se revela nas diferentes esferas sociais. No entanto, para obter êxito nesta disputa, a escola atua no sentido de fortalecer a ordem democrática, em conformidade com a diversidade econômica e social.

A escolarização, todavia, não pode ser vista somente como reprodução, comporta também uma ruptura, uma vez que fornece tempo livre para aprender, num espaço de potencial igualdade. Pode-se, assim, percebê-la “[...] como um espaço preeminente de emancipação e igualdade: a escola é o lugar onde momentos democráticos podem acontecer.” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 106).

Historicamente, numa perspectiva materialista dialética, o processo educacional na sociedade capitalista seria responsável pela reprodução das desigualdades sociais. Nesse sentido, a classe dominante delega à instituição escolar a responsabilidade de moldar os futuros trabalhadores, adequando-os às regras e às necessidades de produção determinadas pelo mercado, inculcando valores como disciplina e submissão. A escola, então, participaria da reprodução social, formando para uma cidadania atrelada às demandas da sociedade capitalista e qualificando para as exigências imediatas do mercado de trabalho.

Assim como o homem e a cultura, a instituição escolar deve ser pensada em articulação com determinado contexto histórico-social. A sociedade, portanto, impõe certas demandas à escola, tornando-a um espaço de conflito entre o público e o privado. Um dos aspectos a ser destacado, nesse sentido, é a dualidade da escola: constituem-se caminhos formativos diferentes, um que tem por objetivo formar a elite e outro voltado a formar a classe trabalhadora.

A escola, como instituição inserida neste contexto, comporta as contradições do capitalismo sendo afetada por diferentes objetivos e interesses. Consequentemente, ao analisar de maneira crítica o processo de escolarização, “o objetivo já não será mais buscar uma situação de não-poder, mas sim um estado permanente de luta contra as posições e relações de poder, incluindo, talvez principalmente, aquelas nas quais, como educadores/as, nós próprio/as estamos envolvidos.” (SILVA, 2011, p. 251).

Masschelein e Simons (2017, p. 14) apontam a existência de críticas no sentido de que “[...] a escola facilita mecanismos sutis que reproduzem a desigualdade social.” Os autores colocam-se contrários às críticas de que não possa existir igualdade de acesso e igualdade de tratamento na escola. Tomando como base os argumentos de Jacques Rancière, os autores afirmam que “A igualdade de cada aluno não é uma posição científica ou um fato provado, mas um ponto de partida prático que considera que ‘todo mundo é capaz’ e, portanto, que não há motivos ou razões para privar alguém da experiência de habilidade, isto é, experiência de ‘ser capaz de’.” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 69).

Masschelein e Simons (2017, p. 99) apontam que “O elemento democrático – e político – da educação está localizado nessa dupla experiência do mundo como um bem comum e do ‘eu posso’ (em oposição ao ‘eu devo’).” Portanto, é fundamental possibilitar a reflexão sobre os efeitos políticos das relações instituídas no espaço escolar. Conforme Silva (2011, p. 252),

O que caracteriza a sociedade contemporânea é precisamente o caráter difuso desses mecanismos de regulação e controle, dispersos que estão em uma ampla série de instituições e dispositivos da vida cotidiana. A educação é certamente um desses dispositivos, central na tarefa de normalização, disciplinarização, regulação e governo das pessoas e das populações.

Torna-se evidente que a escola prepara o homem para desempenhar uma função na sociedade, um ofício, um trabalho. Deste modo, a sociedade deposita certas expectativas sobre a escola. Neste sentido, Masschelein e Simons (2017, p. 87) nos fazem refletir a respeito do modelo de escola que está posto ao nos provocar o seguinte questionamento: “Qual é o propósito da escola? [...] A escola imaginada aqui serve para proporcionar uma educação geral [...] Ou serve para preparar os jovens para o mundo do trabalho ou para outros estudos no ensino superior.”

Masschelein e Simons (2017, p. 68), ao defenderem a escola, apontam que “Na verdade, talvez não haja nenhuma invenção humana mais habilitada em criar a igualdade do que a escola.” Corroborando com este pensamento Carr e Hartnett trazidos por Biesta (2017, p. 167) ao diálogo apresentam o objetivo principal da educação para a democracia devendo-se “[...] assegurar que todos os futuros cidadãos sejam equipados com o conhecimento, os valores e as habilidades do raciocínio deliberativo minimamente necessário para a participação na vida democrática de sua sociedade.”

Por conseguinte, Biesta (2017) argumenta sobre a diferença entre a educação para a democracia e a educação por meio da democracia, apresentando semelhança no que diz respeito à preparação dos futuros cidadãos, entretanto, ambas as concepções destacam o reconhecimento de que a democracia se tornou um problema aos educadores. Contudo na concepção de Arendt, citada, pelo autor, é possível ir além da ideia de educação como redentora da sociedade, deste modo, a educação não deve ser pautada na preparação, precisa ser vista como um lugar destinado à ação dos sujeitos.

O que o conceito arendtiano da pessoa democrática revela, portanto, é que não podemos simplesmente culpar a educação pelo fracasso da democracia. A única maneira de aperfeiçoar a qualidade democrática da sociedade é tornar a sociedade mais democrática, isto é, providenciar mais oportunidades para a ação – que é sempre ação num mundo de pluralidade e diferença. (BIESTA, 2017, p. 186).

Os autores, portanto, apontam uma reflexão sobre a subjetividade da realidade da escola democrática, a qual supõe diferentes interpretações sobre esta questão por parte dos indivíduos. Surge então, o sentimento de frustração pelo insucesso democrático da escola. Entretanto, tal sentimento precisa ser superado, vindo a fomentar as condições necessárias à reconstituição da democracia, de modo a contribuir para a transformação das ações dos sujeitos não só no espaço escolar mas para além deste.

3 CONCLUSÕES

A educação está articulada às demandas da sociedade, bem como a certas regras e normas. Desta forma, constitui-se como um desafio pesquisar a respeito da escola, em uma perspectiva democrática, considerando a sociedade capitalista e seus aspectos excludentes. As leituras produziram desconforto e inquietude, ao se refletir sobre as relações entre educação democrática e sociedade capitalista excludente, levando à uma melhor compreensão sobre como estas duas dimensões estão atreladas e se correlacionam, exercendo influências que refletem sobre as vidas das pessoas, ao produzir situações que delimitam o estado de inclusão ou de exclusão sociais.

A escola, em relação com os interesses econômicos e políticos, tende a ser domada, subordinando-se às circunstâncias históricas externas e desconectadas do que seja próprio do escolar. Logo, é preciso repensar as práticas escolares e a sua vinculação com as práticas sociais num sentido mais amplo, buscando resgatar os aspectos coletivos e os princípios filosóficos da vida escolar capazes de superar a marginalização, a discriminação, a exclusão que afeta os processos de escolarização.

A escola, portanto, não pode continuar sendo considerada apenas como espaço de reprodução de desigualdades, pois comporta, além de práticas de exclusão, uma potencialidade para a formação de sujeitos que atuam num espaço de igualdade, ou pelo menos que dispõem de um tempo livre distribuído igualmente. Neste sentido, a escola pode ser transformada num espaço de exercício da cidadania, em meio às relações desiguais que prevalecem numa sociedade excludente.

REFERÊNCIAS

BIESTA, Gert. **Para Além da aprendizagem**: democracia para um futuro humano. Tradução Rosaura Eichenberg. 1. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **A escola tem futuro?** 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Marteen. **A pedagogia, a democracia, a escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Marteen. O que é o escolar? In: MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. 2. ed. 2. reimpr. Tradução Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 25-103.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O adeus às metanarrativas educacionais. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

DESAFIOS IMPOSTOS À DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DO NEOLIBERALISMO

BICHACO, Aroldo José
Universidade Estadual de Londrina (UEL)
bichaco.hist@gmail.com

FERNANDES, Tania da Costa
Universidade Estadual de Londrina (UEL)
taniafernandes@uel.br

HERNASKI, Janaina Cittolin dos Santos
Universidade Estadual de Londrina (UEL)
janainacittolin@gmail.com

Resumo: Neste estudo temos como objetivo ampliar a compreensão e problematizar a forma como as políticas educacionais têm sido elaboradas e implementadas no Brasil, tendo em vista atender as orientações do capitalismo mundial. Para isso, desenvolvemos uma pesquisa bibliográfica de análise qualitativa, fundamentada na perspectiva do materialismo histórico dialético. Nossa análise nos levou a entender que não será possível uma verdadeira democratização da educação enquanto ela estiver associada à lógica do mercado.

Palavras-chave: Políticas educacionais. Democratização da Educação. Neoliberalismo. Terceira Via.

1 INTRODUÇÃO

Neste estudo temos como objetivo principal ampliar a compreensão e problematizar a forma como as políticas educacionais têm sido elaboradas e implementadas no Brasil, tendo em vista atender às orientações do capitalismo mundial, e os desafios que esse direcionamento representa para a democratização da educação em nosso país.

Para isso, a princípio discorreremos sobre o que configura o capitalismo em sua essência, indicando de modo breve a forma como o lucro é obtido, o papel do Estado burguês e as origens das crises periódicas que o acometem. Na sequência, abordamos o contexto da crise do capitalismo que levou ao aprofundamento do neoliberalismo e a forma como as propostas neoliberais se apresentaram à educação. Em seguida, colocamos em questão a forma e os meios a partir dos quais o neoliberalismo atingiu a educação brasileira, por meio das proposições da Terceira Via, uma espécie de neoliberalismo “suavizado”, que abriu caminho para o avanço do capital sobre a educação. Por fim, colocando em perspectiva nosso problema de pesquisa, analisamos os limites impostos à democratização da educação, quando ela é submetida à lógica do mercado.

O estudo foi desenvolvido a partir de uma pesquisa bibliográfica de análise qualitativa, fundamentado no corpus filosófico-científico do materialismo histórico dialético.

Por fim, cabe aqui destacar que as inquietações desencadeadoras desta pesquisa são resultantes de estudos desenvolvidos no Grupo de Pesquisa, CNPQ, *Políticas Públicas, Currículo, Gestão e Sociedade* e no *Programa de Estudos Complementares em Currículo e Gestão da Educação – PROEGE*, ambos desenvolvidos na Universidade Estadual de Londrina (UEL).

2 DESENVOLVIMENTO

Para caracterizar o que constitui a essência do capitalismo é preciso ter clareza que, diferente de outros contextos vividos pela humanidade, numa sociedade capitalista, a vida das pessoas gira em torno do mercado. Não apenas a quase totalidade do que é produzido pela indústria e a agricultura tem como destino o mercado como também temos que recorrer a ele para obter os recursos básicos necessários à manutenção de nossas vidas, diariamente (MARX, 1985; WOOD, 2003).

Basicamente, os capitalistas obtêm seus lucros a partir da exploração do mais-valor sobre o trabalho, o qual nada mais é do que o resultado da diferença entre aquilo que é pago como salário aos trabalhadores e o preço cobrado no mercado pelas mercadorias (MARX, 1985; WOOD, 2003).

No sistema capitalista, é preciso destacar, o lucro não é algo dado como certo. Há uma intensa competição entre os capitalistas por recursos, força de trabalho e mercados consumidores. Dentro dessa lógica, há uma constante

busca pela melhora da produtividade, por menores custos do trabalho e pelo crescimento econômico. Em consequência dessa postura que lhe é inerente, o capitalismo está propenso a fases de crise, com a redução brutal das taxas de lucro, em razão da superprodução ou mesmo da capacidade ociosa (WOOD, 2003).

No que se refere à estrutura do Estado, no caso do capitalismo o Estado burguês, todo o seu aparato burocrático e repressivo está atrelado aos interesses dos capitalistas e é direcionado à reprodução das relações de produção capitalistas. É esse Estado que garante o ordenamento jurídico, as regulamentações e o cumprimento das regras que garantem a regularidade dos negócios e a apropriação do lucro, assegurando até mesmo ações enérgicas frente a possíveis contestações (LEFEBVRE, 1968; WOOD, 2003).

O sistema capitalista, dentro de sua lógica de expansão de mercados, em busca de recursos e mão de obra baratos, a partir da segunda metade do século XX, impôs uma nova forma de dominação imperial das grandes potências capitalistas sobre as demais regiões do globo. Ao invés da conquista e controle direto de territórios, o que se impôs foram as regras do mercado, dirigido pelos Estados Unidos, de acordo com os interesses do capital. As instituições que garantiriam esse domínio imperial sobre as demais nações, contribuindo para o gerenciamento do sistema, seriam o FMI (Fundo Monetário Internacional), o BM (Banco Mundial) e a OMC (Organização Mundial do Comércio) (WOOD, 2003).

Quando, nos anos 1970, o mundo capitalista se deparou com uma grave crise econômica associada a um contexto de superprodução e violenta redução das taxas de lucro, as grandes potências capitalistas, tendo à frente Estados Unidos, se direcionaram no sentido de encontrar novas formas para obter lucros com o capital que não mais o gerava por meio da produção. Com um amplo controle do sistema financeiro internacional, por meio das instituições que apontamos anteriormente, essas potências passaram a movimentar mais livremente os capitais, gerando lucros por meio da especulação financeira. Seguindo essa orientação, rigorosas exigências foram determinadas a países em desenvolvimento para que se adequassem a esse novo contexto (WOOD, 2003), o que ocorreu com o Brasil.

Diante desse cenário de crise do capitalismo mundial e recessão, foram sendo adotadas pelo mundo capitalista, um conjunto de políticas que ficaram conhecidas como neoliberais. O neoliberalismo não via nas próprias contradições do sistema capitalista a origem da crise. Essa teria origem no amplo controle do Estado sobre as relações econômicas e os seus altos gastos com políticas sociais. Dessa forma, a solução para a crise estaria na redução do papel do Estado na economia, o que significava a privatização de empresas estatais (serviços de telefonia, água, esgoto, energia elétrica etc.) e o desmonte das políticas de bem-estar social (saúde pública, educação pública, previdência social etc.), que deveriam ser absorvidas pelo setor privado (ANDERSON, 1995).

No que se refere à educação, Laval (2004) nos traz um quadro bastante claro de como o ideário neoliberal passou a tratá-la. Não havia mais espaço para uma concepção de educação que visava atender a todos de maneira igualitária, partindo de uma perspectiva solidária de utilização dos recursos públicos, visando o bem-estar da população. A educação, no neoliberalismo, passou a ser tratada como um bem de capital, um investimento que deveria resultar em um retorno em termos de mão de obra qualificada para o mercado. O que se impôs aqui foi o conceito de capital humano, no qual a educação foi reduzida à escolaridade voltada para o treinamento direcionado ao trabalho.

Quando a “onda neoliberal” chegou ao Brasil com maior intensidade, já na segunda metade dos anos 1990, acumulavam-se críticas ao neoliberalismo, em especial no que se refere ao fato de que ele gerou muita pobreza e desigualdade, ou seja, constatou-se que o livre mercado não foi capaz de resolver os problemas sociais gerados pelo capitalismo. Sendo assim, as elites dirigentes do capitalismo global passaram a defender o que ficou conhecido como o “neoliberalismo de Terceira Via”.

O neoliberalismo de Terceira Via, sistematizado em detalhes pelo sociólogo inglês Anthony Giddens, foi apresentado como uma espécie de sistema intermediário entre o antigo Estado de bem-estar, visto como caro e ineficiente, e o neoliberalismo original, cujo antiestatismo radical deveria ser combatido (GROPPO; MARTINS, 2008). Nessa perspectiva, o capitalismo é entendido como o sistema hegemônico ao qual devemos nos adaptar, sem que se analise seu caráter contraditório, as lutas de classes travadas no interior da sociedade e a desigual distribuição das riquezas.

Para a Terceira Via, o Estado deve se responsabilizar pelos serviços públicos oferecidos à sociedade, mas em parceria com essa mesma sociedade. O Estado continuava sendo visto como ineficiente, por isso deveria ser reformado, a partir dos princípios de uma administração gerencial, seguindo as regras do mercado, cuja eficiência já teria sido comprovada pelo sucesso das empresas capitalistas. Foi a partir desse referencial que ocorreu a reforma do Estado brasileiro, a partir das gestões presidenciais de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), com desdobramentos que se estenderam pelas gestões de Luís Inácio Lula da Silva. Além da privatização de inúmeras empresas públicas, foi criado todo um conjunto de regulamentações que legalizaram as PPPs (Parcerias público-privadas), as OSCIPS (Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público), as OSs (Organizações Sociais), abrindo espaço para que serviços públicos,

bancados com dinheiro público, passassem a ser oferecidos por instituições privadas, vistas como mais eficientes, pois estavam fora da esfera burocrática do Estado, e sujeitas às regras do mercado (MELLO; FALLEIROS, 2005).

Seguindo esse raciocínio de que o fornecimento dos serviços públicos, bancados com recursos públicos, poderiam ser assumidos por instituições privadas, em convênios e parcerias estabelecidos com o Estado, os sistemas públicos de ensino, não necessariamente, precisariam continuar sendo gerenciados pelo poder público.

Na esteira aberta por essas medidas, hoje, vemos claramente um avanço do capital sobre o setor educacional. Nos Estados Unidos, se tornaram comuns, por exemplo, as escolas *charters*, ou seja, escolas cuja administração foi transferida ao setor privado. De acordo com Gawryszewski, Motta e Putzke (2017), essas escolas não trouxeram ganhos expressivos em termos de eficiência do ensino, além de precarizar a formação e as condições de trabalho dos professores. Os autores enfatizam ainda que o programa das escolas *charters*, ao mesmo tempo que buscou atender às demandas sociais por acesso à escola, o fez de acordo com os interesses de formação de mão de obra no contexto neoliberal e, num cenário de crise econômica, também significou a abertura de um novo mercado para os empresários lucrarem com os fundos públicos destinados à educação. Processo semelhante no Brasil já foi implantado no estado de Goiás, onde algumas escolas foram transferidas para a administração privada, sob a responsabilidade de OSs.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi exposto até aqui, entendemos que não será possível uma verdadeira democratização da educação em nosso país enquanto ela estiver associada à lógica do mercado. De acordo com Ellen Wood, “[...] todos os aspectos da vida que se tornam mercadorias são retirados da esfera da responsabilidade democrática e passam a atender não à vontade do povo, mas às exigências do mercado e do lucro. [...]” (WOOD, 2003, p. 41).

Uma efetiva democratização da educação em nosso país não será obtida com a simples inserção da lógica competitiva das empresas no interior das escolas. Se levarmos em consideração que o objetivo essencial da escola básica é socializar os conhecimentos organizados de forma sistemática pela humanidade, como parte de nosso processo de humanização, a lógica que deve reger a educação é a da democracia, não a do mercado (SAVIANI, 2015).

Acreditamos que “[...] as forças verdadeiramente democráticas, no nível local e nacional, dentro ou fora do Estado, podem fazer uma real diferença. [...]” (WOOD, 2003, p. 49). Sendo assim, entendendo a educação como um serviço público essencial e que deve estar voltado não apenas para a formação de mão de obra, mas para uma formação crítica e emancipadora, acreditamos que devemos fazer a clara defesa de uma educação pública com administração pública. A formação da juventude deve ocorrer tomando por princípio a pluralidade de posicionamentos e valores presentes em uma sociedade, algo que pode ser fatalmente prejudicado se os rumos da educação do país forem definidos apenas de acordo com interesses empresariais.

REFERÊNCIAS

- ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Org.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- GAWRYSZEWSKI, Brubo; MOTTA, Vânia C. da.; PUTZKE, Camila K. Gestão privada de escolas públicas da Educação Básica: um novo mercado sob a tutela do Estado. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 3, set./dez. 2017.
- GROPPO, Luís Antônio; MARTINS, Marcos Francisco. Terceira Via e políticas educacionais: um novo mantra para a educação. **RBPAE**, v. 24, n. 2, p. 215-233, maio/ago. 2008.
- LAVAL, Christian. A grande onda neoliberal. In: **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Planta, 2004.
- LEFEBVRE, Henri. Sociologia política: a teoria do Estado. In: LEFEBVRE, Henri. **Sociologia de Marx**. Rio de Janeiro; São Paulo: Forense, 1968.
- MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. São Paulo: Nova Cultural, 1985. v. 1.
- MELLO, Marcelo Paula de; FALLEIROS, I. Reforma da aparelhagem estatal: novas estratégias de legitimação social. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **A nova Pedagogia da hegemonia: estratégia do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

SAVIANI, *Dermeval*. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 286-293, jun. 2015.

WOOD, Ellen M. O que é (anti)capitalismo. **Revista Crítica Marxista**, n. 17, p. 37-50, 2003.

DISPUTAS PELA CONSTITUIÇÃO DO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO NO BRASIL

BARCELOS, Liliam Guimarães de
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
liliambarcelos84@gmail.com
GARCIA, Rosalba Maria Cardoso
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
rosalba.garcia@ufsc.br

Resumo: Com esse trabalho apresentamos resultados parciais de pesquisa cujo objetivo é apreender as disputas pela constituição do público-alvo da Educação Especial (PAEE) nas políticas para a educação no Brasil. A partir de análise documental e, com base no materialismo histórico dialético, temos como hipótese que as definições do PAEE na política educacional, ao longo dos anos, estão relacionadas à distribuição de recursos financeiros e foram influenciadas por aparelhos privados de hegemonia.

Palavras-chave: Educação Especial. Política Educacional. Público-Alvo. Alunos.

1 INTRODUÇÃO

Com esse trabalho apresentamos resultados parciais de pesquisa de mestrado em andamento cujo objetivo é analisar as disputas pela constituição do público-alvo da Educação Especial (PAEE) nas políticas para a educação no Brasil. A necessidade dessa investigação partiu da constatação de que os documentos referentes à política de Educação Especial no Brasil, ao longo dos anos, contêm diferentes termos para designar o PAEE: excepcionais, alunos com deficiências, alunos com necessidades educacionais especiais, entre outros.

Compreendemos que a política é um processo e seus textos evidenciam vozes discordantes, em disputa e, por isso, a análise desses documentos deve levar em conta as contradições internas às suas formulações (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005). Nessa perspectiva, levantamos algumas questões: Quais movimentos levaram à constituição do público-alvo nas legislações da educação brasileiras? Quais grupos estavam em disputa? Quais as forças políticas que participaram da definição do público-alvo da educação especial? Quais interesses levaram à alteração do PAEE a três grupos de alunos como constituintes da educação especial? Por que outros grupos que demandam atenção educacional diferenciada foram deixados de fora desses documentos?

Para tanto, lançamos mão da análise documental, uma vez que os objetos de investigação são textos de leis da área da educação que “expressam, não apenas diretrizes para a educação, mas articulam interesses, projetam políticas, produzem intervenções sociais” (EVANGELISTA, 2012, p. 56). Selecionamos como fontes documentos orientadores e normativos que demarcaram, dentre as mudanças na forma de organizar a Educação Especial, aquelas relativas ao seu público-alvo. Também realizamos balanço das produções acadêmicas, o que permitiu constatar a ausência de trabalhos que tenham buscado analisar o PAEE como expressão da correlação de forças pela hegemonia discursiva da Educação Especial.

2 O PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: (RE) CONFIGURAÇÕES A SERVIÇO DE QUEM?

Nossa pesquisa sustenta-se nos pressupostos teóricos e metodológicos do materialismo histórico e dialético, considerando que a política não pode ser pensada descolada da história e da economia. Entendemos que as mudanças na conceituação, bem como a inclusão/exclusão de determinados grupos como beneficiários da política de Educação Especial, devem ser analisadas a partir das condições materiais de sua produção.

Verificamos que até a década de 1970 o atendimento educacional dos sujeitos que tradicionalmente compuseram o PAEE ficava a cargo de associações filantrópicas e assistencialistas de cunho privado, principalmente as Sociedades Pestalozzi e as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAES), que contavam com a subvenção do Estado. Nesse período, a denominação “excepcionais” foi designada por Helena Antipoff, fundadora das Sociedades Pestalozzi, para nomear crianças e adolescentes que desviavam da norma em relação às características mentais, físicas ou sociais (RAFANTE; LOPES, 2009).

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 4.024/61, determinou que os “excepcionais” deveriam ter direito à educação “preferencialmente dentro do sistema geral de ensino” (BRASIL, 1961).

Esse termo é apresentado também no documento de criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), primeiro órgão oficial voltado para a educação especial no Brasil (BRASIL, 1973). Ambos documentos foram formulados em decorrência de movimentos políticos sob forte influência de aparelhos privados de hegemonia da Sociedade Civil (GRAMSCI, 1989), principalmente as Sociedades Pestalozzi.

A partir da década de 1990, as políticas de perspectiva inclusiva passaram a ser difundidas por agências internacionais, que propagavam a ideia de as escolas acolherem as crianças tradicionalmente excluídas do sistema escolar. O termo “necessidades educacionais especiais” foi apresentado na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), em referência à “todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem.” (UNESCO, 1994, p. 3).

Contudo, a Política Nacional de Educação Especial de 1994, embora tenha incorporado o termo “alunos portadores de necessidades educativas especiais”, define o PAEE em três grupos: portadores de deficiência, condutas típicas e altas habilidades (BRASIL, 1994, p. 13). Analisamos que essas divergências estejam relacionadas a determinantes econômicos, já que não havia previsão de recurso financeiro suplementar para o financiamento da Educação Especial, o que levava os sistemas de ensino a utilizarem os recursos disponíveis dos programas do ensino fundamental para o atendimento das demandas do PAEE. Compreendemos que admitir o conceito de “necessidades educacionais especiais” proposto na Declaração de Salamanca significaria admitir uma gama muito grande de sujeitos como PAEE, o que implicaria a necessidade de destinação dos recursos financeiros da educação básica, já limitados, para atendimento dessa ampla demanda.

Em 2001, o PAEE foi redefinido, a partir da Resolução CNE/CEB nº 2/2001, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Nesse documento o termo “necessidades educacionais especiais” permanece, porém refere-se a alunos que, durante o processo educacional apresentem:

- I – dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:
 - a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;
 - b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;
- II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;
- III – altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes. (BRASIL, 2001).

Compreendemos que a inclusão discursiva de alunos com “dificuldades acentuadas de aprendizagem” vinculadas ou não a causas orgânicas, implica na inserção de alunos com histórico de fracasso escolar como PAEE, o que abre “o foco de atenção para uma diversidade de sujeitos muito grande e fora das características de atuação da Educação Especial no Brasil.” (GARCIA; MICHELS, 2011, p. 108).

Em 2008, o documento Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PEEPEI) continha nova alteração do PAEE e, embora tenha mantido a terminologia “alunos com necessidades especiais”, referia-se a: alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2008). Essa política teve como marco a substituição do conceito de Educação Especial como proposta pedagógica, pela ênfase na disponibilização de recursos e serviços (GARCIA; MICHELS, 2011), o que culminou na reconfiguração do financiamento para a Educação Especial. O Decreto 6.571/2008, definiu o apoio técnico e financeiro da União aos sistemas públicos de ensino “com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado” aos alunos então definidos (BRASIL, 2008). O atendimento educacional especializado (AEE), por sua vez, passou a ser normatizado pela Resolução CNE/CEB nº 4/2009, que instituiu as Diretrizes Operacionais para o AEE. Nesse documento, determinou-se a sala de recursos multifuncional como *lôcus* prioritário do AEE (BRASIL, 2009). Com isso, consolidou-se a mudança de perspectiva da Educação Especial que, antes desenvolvida em escolas e classes especiais, passou a ser incorporada ao sistema regular de ensino.

Esses apontamentos suscitaram a hipótese que, delimitando-se o *lôcus* de atendimento aos alunos da educação especial à sala de recursos multifuncional, necessitou-se também delimitar o público que seria atendido nesse espaço. O PAEE, antes composto pelos “educandos com necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 2001), passou a ser definido como alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2008). A partir daí, a definição do PAEE apresentada na PEEPEI passou a ser incorporada nos documentos orientadores e normativos da educação como

foi o caso da Lei nº 12.796, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 em relação ao PAEE (BRASIL, 2013).

Nessa perspectiva, nossa pesquisa tem permitido elaborar algumas hipóteses: As (re) configurações no PAEE no Brasil estão atreladas à disponibilização de recursos financeiros e; foram influenciadas por aparelhos privados de hegemonia.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A constatação de que os documentos da política educacional têm trazido diferentes termos e conceitos para referenciar os alunos PAEE, podem indicar que esse tema tem sido campo de disputas. Temos buscado apreender os determinantes que permearam a formulação dessas políticas e os interesses por trás das (re) configurações do PAEE.

Nossa investigação tem permitido elaborar algumas hipóteses: 1) As (re)configurações do PAEE na política de Educação Especial têm relações com a distribuição de recursos financeiros para o AEE; 2) foram influenciadas por aparelhos privados de hegemonia. Assim, nosso estudo seguirá buscando o aprofundamento sobre a concepção de Estado que favorece as políticas educacionais que, anunciadas como inclusivas, não são universais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto n. 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 set. 2008.

BRASIL. Decreto n. 72.425, de 03 de julho de 1973. Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), e das outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 0 jul. 1973.

BRASIL. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 dez. 1961.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial União**, Brasília, DF, 21 dez. 1996.

BRASIL. Lei n. 12.796, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 04 abr. 2013.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 1994.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAUJO, Ronaldo M. L.; RODRIGUES, Doriedson S. (Org.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. 1. ed. Campinas: Alínea, 2012.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; MICHELS, Maria Helena. A política de Educação Especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15 – educação especial da ANPED. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, p. 105-124, maio/ago. 2011. Edição Especial.

GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a política e o Estado moderno**. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; CONSELHO NACIONAL DA EDUCAÇÃO; CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 set. 2001.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO; CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Resolução n. 4, de 02 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da Educação**, Brasília, DF, 05 out. 2009. Seção 1, p. 17.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Política nacional de educação especial na perspectiva inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

RAFANTE, Heulalia Charalo; LOPES, Roseli Esquerdo. Helena Antipoff e a Educação dos “Excepcionais”: Uma Análise do Trabalho como Princípio Educativo. **Revista Histedbr On-line**, Campinas, v. 1, n. 33, p. 228-252, mar. 2009. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/33/art15_33.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2018.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2018.

DISPUTAS PELOS RUMOS DA EDUCAÇÃO CATARINENSE: O CONSELHO ESTADUAL DE SANTA CATARINA SOB A PAUTA DA OCDE

SIEMS, Fernanda Denise
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
fernandads@sed.sc.gov.br

Resumo: Esse estudo aborda aspectos do contexto de influências que produziu as reformas educacionais ocorridas em Santa Catarina de 2010 a 2017, alinhadas com as orientações expressas pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e ratificadas pelo Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina (CEESC). Sob a concepção do materialismo histórico as reflexões aqui apresentadas apoiam-se em revisão da literatura e análise documental. Através da mediação do CEESC o governo materializou reformas que produziram modificações no Sistema educacional de Santa Catarina, (SESC) no Estatuto do Magistério, e na carreira docente. O CEESC assumiu um papel ativo para perpetuação da hegemonia discursiva da classe dirigente, com o propósito de institucionalizar as reformas educacionais propostas.

Palavras-chave: Políticas Educacionais, Organismos internacionais, Sistemas de ensino.

1 INTRODUÇÃO

As reformas educacionais implementadas na SESC no período de 2012 a 2017 tinham como justificativa, primeiramente, os diagnósticos das avaliações em larga escala como Prova Brasil, IDEB, ENEM e PISA. Esse discurso assumido pelo Governo e aprofundado no período, impondo às escolas maior controle e cobrança pelos resultados por parte da Secretaria de Educação, permitiu a percepção de uma política pública alinhada às recomendações OCDE, que emitiu relatório diagnóstico de avaliação do SESC em 2012. Tais reformas contaram com a intermediação do CEESC, que levou à implantação de propostas que não correspondiam às demandas educacionais naquele momento e que ainda referenciam as decisões das políticas educacionais até hoje, servindo como um dos textos-base do Plano Estadual de Educação de Santa Catarina. Ao empreender esta análise, compreendemos que na perspectiva gramsciana, as políticas representam formas educativas para a manutenção do bloco hegemônico, posto que a hegemonia além de ser conquistada, deve ser sustentada, mantendo coeso um grupo social que se apresenta heterogêneo, dando-lhe direção política e organizativa. As reflexões ora apresentadas estão centradas na publicação do CEESC intitulada “*Proposição de novos rumos para a qualidade da Educação de Santa Catarina: Visão do CEE sobre a avaliação da OCDE*” (2012), que tomou como base um estudo da OCDE, encomendado pelo Governo do Estado de Santa Catarina entre 2008 e 2010.

2 DESENVOLVIMENTO

Para Poulantzas (1978, p. 86) as leis materializam a ideologia dominante,

fazendo parte do aparelho opressor, resultando que as classes dominadas encontram na lei uma barreira de exclusão e igualmente a designação de um lugar que devem ocupar. A lei encobre e engana, reprime obrigando a fazer ou proibindo, sancionando os direitos reais da classe dominada, embora investidos da ideologia dominante.

Nesse sentido, a “Proposição” publicada pelo CEESC apresenta, sob um verniz democrático, uma série de reformas na estrutura SESC, à medida que amplia o controle do Estado sobre os processos de gestão na lógica empresarial. Ao empreender esta tarefa, o CEESC designou uma comissão constituída por doze membros, para a análise e construção do documento analisado. Desta comissão nove eram conselheiros, dos quais, quatro eram diretamente ligados à Associação Catarinense de Fundações Educacionais (ACAFE) e exerceram mandato de reitor nestas universidades.

O fato da hegemonia pressupõe indubitavelmente que se deve levar em conta os interesses e as tendências dos grupos sobre os quais a hegemonia é exercida, que se forme certo equilíbrio de compromisso, isto é, que o grupo dirigente faça sacrifícios de ordem econômico-corporativa. (GRAMSCI, p. 33).

A partir da Constituição Federal de 1988 abriram-se espaços participativos em algumas áreas das políticas públicas, como forma de contestar o autoritarismo do período ditatorial (1964 a 1985) e possibilitar maior participação social nos processos decisórios. Os conselhos de Educação são um exemplo deste movimento, sob diferentes níveis político-administrativos nas instâncias nacional, estadual e municipal. Os conselhos de educação foram criados sob a

égide da democracia, da cidadania, e da defesa da escola pública, embora, não tenham se evidenciado grandes concessões ao espaço democrático (GOHN, 2003, p. 32) já que em sua própria composição foram privilegiados majoritariamente os interesses privatistas. A atuação dos conselhos como mecanismos democráticos da gestão social são vistas com descrédito e desconfiança por parte dos sindicatos dos professores da educação básica e pelos professores, que apesar de serem sujeitos centrais de qualquer processo de reforma educacional, de fato, não têm sido ouvidos nas ações cotidianas que deliberam as políticas para a educação. Isso se explica porque, de modo geral, os membros do CEESC são designados pelo governador do Estado, entre personalidades ligadas à educação e consideradas de “notório saber” na área e, como vimos, com vínculos em instituições que se beneficiam de algumas deliberações. Nesse sentido, segundo Gramsci prevalece a concepção de que o intelectual é uma figura que tanto pode atuar para a transformação da sociedade quanto para sua reprodução, pois sua atividade está relacionada às classes sociais em que é desenvolvida, produzindo homogeneidade às classes que representa.

De acordo com Valle (1991, p. 278), em sua análise sobre o CEESC, a legitimidade do CEESC apoia-se no caráter legal, decorrente da qualidade técnico racional do exercício do poder e “possibilita a consolidação de grupos fragmentários ou de interesses, viabilizada na sistemática de sua composição, abrangendo figuras com significativas ligações institucionais, formando complexos anéis burocráticos que visam legitimar seus próprios interesses.”

A contradição se coloca no ponto que os Conselhos têm como especificidade o fato de que falam em nome da sociedade, tendo o dever de zelar pela educação pública, indo além da superestrutura estatal. Podem legislar e deliberar, assemelhando-se ao Poder legislativo e às câmaras do Poder Judiciário (CURY, 2006). Além disso, os conselhos estão inseridos na estrutura dos sistemas de ensino, através de mecanismos de gestão colegiada como a expressão da vontade da sociedade na formulação de políticas educativas. Assim, Cury (2006) afirma que os Conselhos Estaduais não falam *pelo* governo, mas falam *ao* governo em nome da sociedade e possuem o desafio de transcender sua transitoriedade, para além dos governos.

Mesmo não possuindo a função deliberativa, o CEESC não se configura como espaço “neutro”, ou subsumido ao Poder Executivo. Além da legitimidade e autoridade do Conselho Estadual, não podemos ignorar as disputas na esfera política, já que na interpretação da política até sua implementação, algumas partes podem ser ignoradas, descartadas ou deliberadamente mal-entendidas. De fato, a política não é feita e finalizada num mesmo momento legislativo e necessitam serem lidas e entendidas como intervenções textuais, também repletas de limitações materiais e possibilidades. Shiroma, Campos e Garcia (2005), concordam que

as recomendações presentes nos documentos de política educacional não são prontamente assimiláveis ou aplicáveis. Sua implementação exige que sejam traduzidas, interpretadas, adaptadas de acordo com as vicissitudes e os jogos políticos que configuram o campo da educação em cada país, região, localidade.

O documento em tela não é um documento característico de um conselho de educação. Como vimos, os conselhos estaduais possuem funções específicas que seguem um ordenamento jurídico, sendo ainda sua principal, a função normativa, que se expressa através de Resoluções e Pareceres que devem ser coerentes com a legislação e em consonância com a Constituição. É uma função pública emanada do poder público, para resguardar o direito à educação (CURY, 2006, p. 14). Assim, os Conselhos Estaduais não legislam por conta própria, mas adaptam, contextualizam, analisam levando em conta as especificidades locais, as leis emanadas da esfera federal.

É na esteira dessas premissas que uma importante questão emerge: Qual o papel assumido pelo CEE/SC nesse processo que resultou em uma série de reformas, notadamente em áreas que não são de sua atuação como a definição de Estatuto dos servidores, forma de contratação de pessoal e mudanças na carreira do professor? Abordaremos aqui especificamente as diretrizes para o plano de carreira, pois a abrangência do relatório não nos permite discorrer sobre todas as áreas neste momento.

As lutas dos professores por melhores condições de trabalho e plano de carreira adequado tem um longo histórico de disputas no magistério estadual de Santa Catarina. Os direitos historicamente conquistados pela classe, no documento construído pelo CEESC adquirem novo sentido, interpretando a condição do Estado em relação aos servidores como: “Preso a mecanismos que não promovem o profissional e a carreira, e refém de conquistas trabalhistas [...], que se tornaram um aglomerado de direitos e amarras sem apelo, comparabilidade e valorização profissional”; ao que o CEESC conclui: “a estrutura do Estado está a serviço dos servidores, na condição de seu empregador, deixando de ser visto como o espaço público assumido por carreira centrada na competência técnica” (CEE, 2012, p. 20), restando clara a intenção para o ajuste de políticas educacionais lastreadas por objetivos econômicos. O CEESC sugere a “implantação de novo Estatuto do Magistério e Plano de Carreira e Cargos e Salários com critérios de acesso e valores salariais competitivos.”

(CEE, 2012, p. 46). Os novos planos foram aprovados no final de 2015, após um longo período de greves e manifestações pelo cumprimento do piso salarial nacional, dividindo a classe de professores definitivamente entre efetivos e temporários e, de forma perversa, resultou na retirada de direitos conquistados desde 1992. Os professores temporários perderam a gratificação devida há cada três anos (triênios) causando grandes perdas salariais.

Como nos aponta Pachukanis (2017) o direito é moldado para além das lutas de classes. A estrutura jurídica permeia a sociedade e a forma jurídica se impõe pelo capitalismo, fazendo com que as demandas mais imediatas, ou as lutas por mais direitos, se fazem ao capitalismo e não ao Estado como se supõe. Nessa perspectiva, também Gramsci nos aponta que as lutas e demandas pleiteadas pela classe trabalhadora, embora sejam legítimas, devem superar o nível econômico corporativo, sem perder de vista o horizonte emancipatório.

Embora não seja objeto específico deste estudo, as articulações para a reforma do Ensino Médio levada a cabo no ano de 2016, também encontram orientações expressas no documento, como “a abordagem curricular a partir de contextos específicos e de situações-problema”, “diversificação e flexibilização do currículo” e “elaboração de plano de institucionalização da escola em tempo integral em âmbito estadual” (CEESC, p. 25) além da diretriz fundante de um “novo” programa, expresso no capítulo Formação do Professor e do Gestor: “criação e implementação da residência pedagógica para os estudantes das licenciaturas.” (CEESC, p. 15).

Para Gramsci (2000, p. 69) a tarefa de toda concepção dominante “consiste em conservar a unidade ideológica de todo o bloco social, que é cimentado e unificado precisamente por aquela determinada ideologia”. Nessa perspectiva, as políticas sociais, longe de anunciarem alguma mudança significativa, são estratégias do grupo do poder, onde a categoria “social” significa socializar para apaziguar e no sentido educativo, gerar consenso.

3 CONCLUSÕES

Este trabalho faz de uma pesquisa em andamento, cujo objeto é a mediação do Conselho Estadual de Educação em políticas emanadas por um organismo multilateral: a OCDE. Identificamos a mediação do Conselho Estadual de Educação para validação de propostas da OCDE que visavam “melhorias” para o SESC, consubstanciado na elaboração de um relatório que referendou tais propostas, aliando-se a um organismo internacional que visa ao desenvolvimento econômico. Entendemos que se os Conselhos, legalmente, falam “ao governo” e não “pelo governo”, nesta situação, o CEESC falou *ao* governo ao assessorar a OCDE, reiterando suas propostas, e do mesmo modo, falou *pelo* governo ao publicar um documento, sem a discussão com as instituições que se tornaram objeto das mesmas.

REFERÊNCIAS

- CURY, Carlos Roberto. Conselhos de educação: fundamentos e funções. **RBPAAE**, v. 22, n. 1, p. 41-67, jan./jun. 2006 . Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/18721/10944>>. Acesso em: 22 abr. 2018.
- GOHN, Maria da Glória Marcondes. **Conselhos gestores e participação sociopolítica**. São Paulo: Cortez, 2003.
- GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. São Paulo: Civilização Brasileira, 2000. v. 3.
- GRAMSCI, Antonio. **Intelectuais e a organização da cultura**. São Paulo: Civilização Brasileira, 1989.
- PACHUKANIS, Evgeni B. **A teoria geral do direito e o marxismo**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2017.
- POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o poder e o socialismo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.
- SANTA CATARINA (Estado). Conselho Estadual de Educação. **Proposição de novos rumos para a qualidade da educação em Santa Catarina**: visão do CEE sobre a avaliação da OCDE. Florianópolis: DIOESC, 2012.
- SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, dez. 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/9769/8999>>. Acesso em: 22 abr. 2018.
- VALLE, Ione Ribeiro. **Burocratização da educação**: um estudo sobre Conselho Estadual de Educação do Estado de Santa Catarina. Florianópolis: Ed. UFSC, 1996.

DIVERSIDADE CULTURAL E DIREITO À INCLUSÃO EDUCACIONAL

RODRIGUES, Simone Beatriz Luiz
Universidade do Planalto Catarinense (Uniplac)
simonebl@bol.com.br
CARON, Lurdes
Universidade do Planalto Catarinense (Uniplac)
lurcaron@gmail.com

Resumo: Este artigo é estudo bibliográfico que objetivou refletir sobre o direito da inclusão de educandos deficientes, na educação infantil. Embasado por autores que defendem a causa dos direitos humanos e a diversidade cultural. Juntamente com leis que contemplam a igualdade de direitos, vimos que somente com ações conjuntas neste caminhar de uma sociedade igualitária, estaremos contribuindo para que o educando deficiente, possa sentir-se pertencente ao meio escolar, e que todos os indivíduos possam usufruir plenamente de seus direitos.

Palavras-chave: Diversidade. Direitos. Inclusão. Educação Infantil.

1 INTRODUÇÃO

Vivemos em um mundo de complexidade e diversidade humana, em que a todo o momento e em todos os lugares nos deparamos com pessoas de diferentes culturas, crenças, expressões corporais e formas de viver. No entanto, todo o cidadão tem o direito do exercício da cidadania.

O presente artigo tem por objetivo refletir sobre o direito da inclusão de educandos deficientes, na educação infantil. A escola é um espaço em que está presente a diversidade cultural. Neste sentido, um dos desafios é a formação de professores para a obtenção de conhecimentos e saberes diferenciados e para o respeito e o diálogo com a diversidade que o mundo escolar, o mundo social apresenta, seja em relação as pessoas com diferentes deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, de diferentes religiões, raça, cor, cultura e gênero.

Na história da educação em vista da inclusão de educandos no processo educacional escolar, diferentes políticas públicas, na forma de leis, foram criadas. Porém, a sociedade e a escola continuam com certas dificuldades quanto a aceitação dos direitos de inclusão social e escolar de educandos com deficiências.

A metodologia para desenvolver esta reflexão contou com pesquisa em fontes bibliográficas, a partir de autores como: Duarte Júnior (1994), Castoriadis (2001), Fanton (2009), Netto e Carvalho (2012), Sousa Santos e Chauí (2013), que defendem a causa dos direitos humanos, enfatizando a importância da cultura de cada povo, diante da realidade em que estão inseridos. Juntamente com a Declaração dos Direitos Humanos de 1948, a Constituição Federal de 1988, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013), Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2014) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015).

Como resultado da reflexão, busca-se a nossa própria formação e a de professores, bem como a contribuição com a inclusão escolar de educandos com diferentes deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Na sequência, trata-se dos direitos humanos em relação a diversidade cultural e dos direitos a inclusão dos educandos com deficiências na educação infantil e na sociedade e por último as considerações finais e as referências.

2 DIREITOS HUMANOS: DIVERSIDADE CULTURAL E IGUALDADE SOCIAL

Diante de uma sociedade cada vez mais desigual, lutamos para que os direitos a igualdade nas diferenças, sejam respeitados de forma equânime, contemplando toda a humanidade.

De acordo com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, consideram-se como direitos:

Art. II – 1 - Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição.

Artigo VII - Todos são iguais perante a lei e têm direito, sem qualquer distinção, a igual proteção da lei. Todos têm direito a igual proteção contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação. (DUDH, 2009, p. 4-6).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada em 1948, passou a ser adotada e a sociedade vai tomando consciência de que, todo ser humano tem direitos iguais. A educação formal e não formal, podem contribuir

na conscientização dos cidadãos, independente de classe social e cultural, para garantir os direitos de igualdade de todo o cidadão e a inclusão de todos os educandos na educação escolar.

Para Sousa Santos e Chauí (2013), grande parte das pessoas não são considerados sujeitos dos direitos, mas se tornam objeto de uma falácia de direitos humanos, e independente de seu contexto, regimes e concepções, todo o ser humano tem o direito ao exercício da cidadania, sendo agente de sua própria história.

Se a humanidade é só uma, por que é que há tantos princípios diferentes sobre dignidade humana e justiça social, todos pretensamente únicos, e, por vezes, contraditórios entre si? Na raiz desta interrogação está a constatação, hoje cada vez mais inequívoca, de que a compreensão do mundo excede em muito a compreensão ocidental do mundo. (SOUSA SANTOS; CHAUI, 2013, p. 54).

Vivemos em uma complexidade de culturas e de realidades sócio-políticas e culturais diversificadas. Para compreender essas diferenças precisamos conhecer os direitos humanos e os direitos do educando à inclusão na educação infantil.

Luijpen apud Duarte Júnior (2000, p. 7), considera que,

Quem compreende o mundo e a verdade sobre o mundo são radicalmente humanos, está preparado para conceber que não existe *um* mundo-em-si, mas muitos mundos humanos, de acordo com as atitudes ou pontos de vista do sujeito existente.

Compreendendo as diferentes realidades, conforme as intenções, crenças, costumes e formas peculiares de interpretar e viver no mundo, estaremos contribuindo para a igualdade nas relações sociais e educacionais, garantindo assim, os direitos de todos os cidadãos.

Para Geertz (apud FANTON, 2009, p. 6), cultura se define “[...] como um conjunto de sistemas de símbolos significantes ou padrões culturais, construídos historicamente, que orientam o comportamento, dando significado à sua experiência.”

Portanto, por meio da cultura o ser humano se estabelece e modela o seu comportamento, pelos símbolos, pelo convívio e pelos padrões, podendo desta forma, fazer suas escolhas de atitudes e condutas diante a sociedade, determinando o seu estilo de vida, “os símbolos [...] são construídos historicamente, mantidos socialmente e aplicados individualmente.” (GEERTZ apud FANTON, 2009, p. 12).

Geertz (2009), afirma que a cultura é passível de mudanças, ela é dinâmica, e passa por transformações ao longo da história, considerando o ser humano como o principal construtor das diversas culturas, que regem sua vida e do espaço em que está inserido.

Se é o ser humano que constrói a cultura e dela define sua vida, porque os direitos humanos ainda não conseguem proteger as pessoas nas suas necessidades. Castoriades (2001, p. 25) afirma, “O que caracteriza o mundo contemporâneo seguramente são as crises, as contradições, as oposições, as fraturas etc, e sobretudo é precisamente a insignificância.”

Com a insignificância do pensamento humano, a sociedade deixa de garantir aos sujeitos os seus direitos, vivemos em comunidade, construímos nossa história, precisamos pensar na coletividade.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - 13.146/2015, trata:

Da Igualdade e da Não Discriminação: Art. 4º Toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação. § 1º Considera-se discriminação em razão da deficiência toda forma de distinção, restrição ou exclusão, por ação ou omissão, que tenha o propósito ou efeito de prejudicar [...] o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais de pessoa com deficiência [...] (BRASIL, 2015, p. 3).

Nesta luta pela igualdade e reconhecimento das diferenças, considera-se fundamental a garantia dos direitos indispensáveis a existência humana, de forma que todos, sem distinção possam usufruir de seus direitos políticos, cívicos, sociais, individuais e coletivos, tornando a sociedade igualitária e justa a todos os indivíduos que a compõe.

Neste contexto, podemos falar da inclusão do educando com deficiência na educação infantil, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB) apontam a finalidade da educação infantil:

A educação Infantil tem por objetivo o desenvolvimento integral da criança até 5 (cinco) anos de idade, em seus aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. [...] Tais atendimentos carregam marcas singulares antropoculturais, porque as crianças provêm de diferentes e singulares contextos socioculturais, socioeconômicos e étnicos. Por isso, os sujeitos do processo educativo dessa etapa da Educação Básica devem ter a oportunidade de se sentirem acolhidos, amparados e respeitados pela escola

e pelos profissionais da educação, com base nos princípios da individualidade, igualdade, liberdade, diversidade e pluralidade. (BRASIL, 2013, p. 36).

A criança da educação infantil, tem o direito de estar na escola, com a responsabilidade da instituição de ensino possibilitar a inclusão do educando com deficiência, direitos esses que estão garantidos na Constituição Federal de 1988,

Art. 208 Promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (Art. 3º inciso IV). Define, no Art. 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No seu art. 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e, garante, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino. (BRASIL, 2014, p. 2).

Desta forma, a Constituição Federal de 1988, confirma o direito ao acesso e permanência na rede regular de ensino, ao educando que apresente alguma deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência adota medidas para garantir que,

Art. 24 a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência;

b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem. (BRASIL, 2014, p. 5-6).

Cabe à escola, a sociedade e ao governo por meio das políticas públicas, criarem formas para cumprirem às leis que garantam uma educação de qualidade aos educandos com deficiência e aos demais. Precisamos que as famílias, escola e sociedade, se engajem nesse objetivo, que façamos acontecer a inclusão destes educandos, para que não se torne uma mera inserção da criança deficiente na escola, mas que ela adquira sua autonomia dentro das suas peculiaridades e se torne um cidadão que tenha os seus direitos respeitados e contemplados em sua inteireza.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que a diversidade nos desafia para a superação de preconceitos e paradigmas, a partir de criações de leis que assegurem a todos os indivíduos, a garantia dos direitos humanos, o respeito a cultura, e a uma educação de qualidade. De fato, a sociedade precisa ter consciência que embora existam as diferenças, seu papel é respeitar a todos em suas peculiaridades e na sua individualidade.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), aponta que todo ser humano tem os mesmos direitos, sem nenhuma distinção. Para que, esses direitos fossem garantidos, foram criadas várias leis, em um processo lento de discussões.

Hoje, percebemos alguns avanços em relação a inclusão do educando deficiente, mas que ainda, há muito que se percorrer. A escola é um espaço em que a diversidade cultural está presente e há que possibilitar, que o direito a inclusão aconteça, mesmo que seja um desafio. É também, papel da comunidade escolar tornar possível a inclusão.

Neste caminhar de igualdade, são indispensáveis ações conjuntas de toda a sociedade, somos seres de direitos e deveres, e se cada indivíduo der sua contribuição para que de fato os direitos dos cidadãos sejam respeitados, estaremos rumo a uma sociedade em que não haja mais discriminações, nem exclusões e que o educando com deficiência se sinta pertencente ao meio escolar, e que todos possam usufruir plenamente de seus direitos.

REFERÊNCIAS

ASSEMBLEIA GERAL DA ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Rio/005: UNIC, 2009. Disponível em: <<http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf>>. Acesso em: 29 jun. 2018.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Brasília, DF, 2013.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Brasília, DF, 2015.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2014.

CASTORIADIS, Cornelius. **Pós-scriptum sobre a insignificância**. São Paulo: Veras, 2001.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **O que é realidade**. São Paulo: Brasiliense, 2000.

FANTON, Débora. **Aproximações entre direito e antropologia**: uma reflexão a partir do projeto de lei n. 1.057/20.071. Disponível em: <http://www3.pucrs.br/pucrs/files/uni/poa/direito/graduação/tcc/tcc2/trabalhos2009_2/debora_fanton.pdf (P. 04-20)>. Acesso em: 12 nov. 2017.

SOUSA SANTOS, Boaventura de; CHAÚÍ, Marilena. **Direitos humanos, democracia e desenvolvimento**. São Paulo: Cortez, 2013.

EDUCACIÓN INFANTIL EN CHILE: TENSIONES Y DESAFÍOS

ELLWANGER, Geraldine
 Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV)
 g.ellwanger.w@gmail.com

Resumen: El presente trabajo analiza la situación actual de la Educación Infantil en Chile, su estructura y políticas educativas. A partir de una revisión bibliográfica se evalúan sus falencias y los desafíos que presenta para mejorar su calidad y equidad.

Palabras clave: Educación infantil. Políticas educativas. Calidad. Equidad.

1 INTRODUCCIÓN

1.1 LA EDUCACIÓN INFANTIL EN CHILE

La ley General de Educación (LEG) define la Educación Parvularia (Infantil) como una primera etapa del sistema educativo chileno, que tiene el propósito de favorecer el desarrollo integral de los menores de manera sistemática y pertinente (art. 18).

La Educación Infantil en Chile presenta dos ciclos, que comprenden tres niveles delimitados por la edad de los individuos. El primer ciclo está dividido en dos niveles: sala cuna, para niños de 0 a un año 11 meses y nivel medio, desde los dos años a tres años 11 meses. El segundo ciclo es destinado a niños desde los 4 años a los 5 años y 11 meses. En tabla uno se muestra la clasificación de ciclos, niveles y sub niveles según edad.

Tabla 1 – Clasificación de niveles educacionales

Ciclo	Edad	Nivel	Sub – división Nivel	Nombre común
Primer Ciclo	0 a 11 meses	Sala Cuna	Sala Cuna Menor	Sala Cuna
	1 año a 1 año ,11 meses		Sala Cuna Mayor	
	2 años a 2 años 11 meses	Nivel medio	Medio Menor	Jardín Infantil
	3 años a 3 años 11 meses		Medio Mayor	Jardín Infantil o Play group
Segundo Ciclo	4 años a 4 años 11 meses	Nivel Transición	Primer Nivel de Transición (NT1)	Pre – Kinder
	5 años a 5 años 11 meses		Segundo Nivel de Transición (NT2)	Kinder

Fuente: Mondaca (2017).

El foco de interés de este trabajo es analizar la Educación Infantil, orientada a niños de cero a seis años. Para el Estado Chileno es obligación promover este nivel educativo y financiarlo desde el nivel medio menor, que comprende a niños de dos y tres años (MONDACA, 2017), asegurando su acceso a todos. La educación parvularia no es de carácter obligatorio, salvo el Segundo Nivel de Transición (5 a 6 años), el cual se estableció en la reforma constitucional del año 2013, como requisito para ingresar a Educación Básica.

1.2 IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN INFANTIL

La educación infantil corresponde a una primera etapa significativa en el desarrollo del niño, debido a que individuos bien cuidados y prontamente estimulados, alcanzan ventajas intelectuales y emocionales, las cuales inciden en su desempeño educativo posterior (TOKMAN, 2010).

Además, la investigación muestra que, en niños menores de un año, el cerebro se encuentra con alta susceptibilidad a ser moldeado y estimulado, generando efectos importantes en su desarrollo cognitivo, marcando una diferencia a largo plazo en su experiencia de vida (CARNEIRO; HECKELMAN, 2003; TOKMAN, 2010; TREVIÑO;

TOLEDO; CORTÍNEZ, 2010), señalando incluso que “el cerebro no vuelve nunca a ser tan elástico como durante la niñez, en cuanto a receptividad y vulnerabilidad.” (UNESCO, 1999, p. 5).

1.3 POLÍTICAS EDUCATIVAS DE LA EDUCACIÓN INFANTIL EN CHILE

Desde el año 2015, la política educacional chilena ha implementado una serie de iniciativas para relevar la educación de este nivel. Es así como se estableció una reforma de la Educación Parvularia (2015) que tiene por finalidad definir un conjunto de medidas que permitan aumentar la calidad y equidad en la educación desde la primera infancia.

Debido a lo anterior, mediante la Ley N° 20.529, se implementó el Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC), con el fin de levantar evidencia y generar orientaciones para la evaluación interna de los establecimientos, permitiendo que estos conozcan sus fortalezas y debilidades, fomentando así una mejora continua, y con ello, el incremento de la calidad y equidad.

Actualmente, la normativa generada por el SAC se encuentra vigente para los niveles de básica, media y educación superior, siendo el desafío actual hacer operativo el SAC en la Educación Infantil. Para ello, el Ministerio de Educación (MINEDUC) junto al SAC, se han dedicado a generar documentación, mecanismos e instrumentos que permitan hacer activos los procesos de aseguramiento de la Calidad. Resultado de ello, se creó en el año 2015, a través de la Ley N° 20.835, la Subsecretaría de Educación Parvularia, encargada del desarrollo del aseguramiento de la calidad. Todas estas reformas han dado pie a generar reflexión acerca de las bases de la calidad de la Educación Infantil, cómo debe ser medida y evaluada y cómo promoverla.

Para lograr estos desafíos, se establecieron tres ejes de las políticas para el fortalecimiento de la Educación parvularia: Eje de institucionalidad, de cobertura y de calidad (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2016).

El primero de ellos se hace cargo de producir cambios significativos en las instituciones involucradas, considerando esto como un requisito básico para avanzar en calidad y equidad. Entre sus acciones se encuentran la ya mencionada Ley 20.835 que crea la Subsecretaría de Educación Parvularia, así como otros proyectos de ley y Planes de Reconocimiento Oficial de salas Cuna y Jardines Infantiles, que incluyen a su vez el diseño de estrategias, diagnóstico y mejoramiento de establecimientos, fiscalización de Superintendencia, entre otros.

El segundo eje, encargado de la cobertura, se compromete con incorporar nuevos cupos para primer ciclo. Para cumplir con ello se plantea la creación de establecimientos de vanguardia, que consisten en salas cuna y jardines infantiles con nuevos estándares de calidad, que incluyen mejores espacios educativos, mejor equipamiento y nuevas proporciones de niños por adulto.

Finalmente, el eje de calidad está dirigido a mejorar las oportunidades de aprendizaje y las condiciones del trabajo pedagógico, optimizando el desempeño de directivos, educadores y técnicos, garantizando las condiciones básicas para poder llevar a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Para ello se ha trabajado con la actualización de marcos regulatorios para el funcionamiento de los establecimientos, el diseño de un Marco para una Buena Enseñanza en Educación Parvularia, creación de textos escolares para pre-kínder y kínder, mejoramiento de condiciones laborales en cuanto a remuneración, entre otras cosas.

Además, en este mismo marco, con el fin de generar mejores oportunidades de aprendizaje, es que se comienza un proceso de actualización de las Bases Curriculares (vigentes desde el año 2001). En marzo de 2018 se aprueban estas nuevas bases que incorporan los avances en el conocimiento sobre el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes en dicho nivel y ponen énfasis en aspectos como la inclusión social, diversidad, formación ciudadana, desarrollo sostenible, entre otras cosas (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2018). La implementación de estas nuevas bases será exigida desde el año 2019.

Si bien estas políticas no buscan evaluar los resultados de aprendizaje de los estudiantes, se espera que, mediante los esfuerzos del SAC, se elaboraran estándares que apoyen y guíen los procesos de mejora de las instituciones que imparte la educación infantil, a mayor cumplimiento de ello, mejoren los resultados en los aprendizajes (MARTÍNEZ; ROSSI, 2017).

La oferta educativa en el área de Educación Infantil en Chile se materializa a través de entidades privadas y públicas. De estas últimas se encarga el MINEDUC mediante diversos organismos, entre ellos están la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) y Fundación Nacional de Atención al Menor (Integra). Estas entidades se encuentran bajo fiscalización de la Superintendencia de Educación (SIE), quien tiene la facultad de supervisar y sancionar el proceder de las instituciones.

2 TENSIONES DE LA EDUCACIÓN INFANTIL EN CHILE

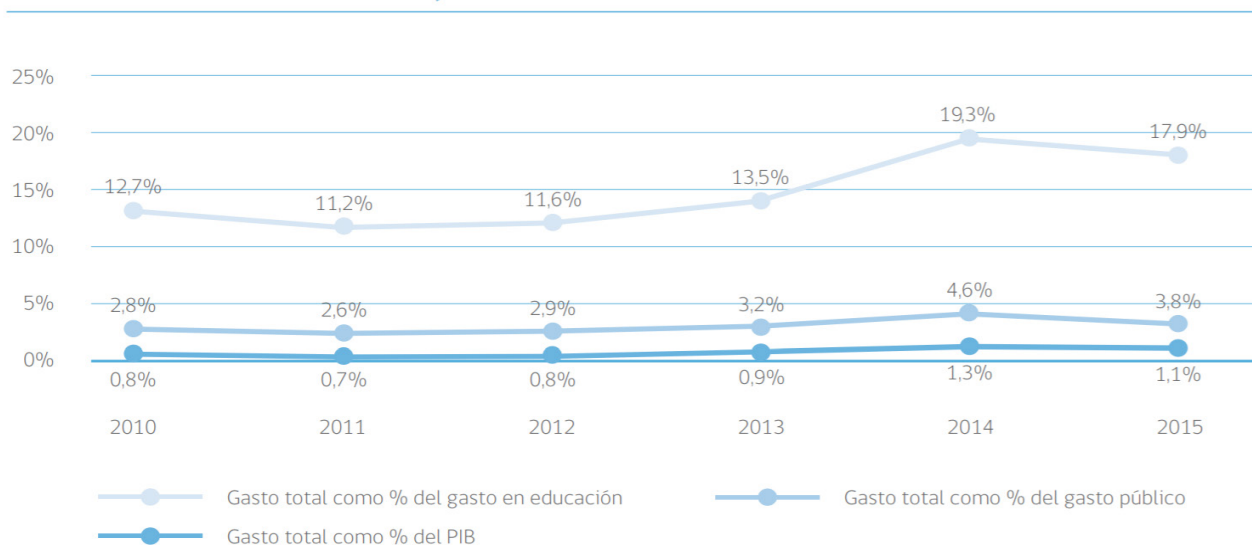
Abundante evidencia científica ha comprobado que la asistencia a centros de Educación Infantil en los primeros años de vida contribuye positivamente el desempeño escolar futuro, los logros cognitivos, lingüísticos (NATIONAL INSTITUTE OF CHILD HEALTH AND HUMAN DEVELOPMENT, 2006; SEGUEL et al., 2012) e incluso actuar como un nivelador social (ALARCÓN et al., 2015). Sin embargo, todo ello depende de la índole de la educación impartida, pues si esta no es de calidad, incrementa la probabilidad de riesgos socioemocionales y cognitivos en los infantes implicados (TREVIÑO; TOLEDO; CORTÍNEZ, 2010).

Una investigación realizada por Seguel et al. (2012) comparó un grupo que asistía a jardines JUNJI con uno que recibía educación en casa, concluyendo que asistir a estos jardines desde sala cuna menor no tiene incidencia en el aprendizaje ni el desarrollo de los niños, y que al llegar al nivel medio mayor (3 años 11 meses), no había diferencia entre ellos y sus pares que permanecían en casa. Estos resultados demuestran que la mayoría de los jardines y salas cunas JUNJI se dedica a entregar un servicio que abarca los aspectos claves o básicos para el sustento adecuado de los infantes, permitiéndoles cursar un desarrollo normal, pero no aporta un impacto positivo que potencie sus capacidades y fortalezca su desarrollo.

Por otra parte, observando los datos que se extienden desde 1990 a 2010 sobre los gastos en educación, se presenta un aumento en el producto interno bruto (PIB) desde el 4% al 7% en educación en general. Así también, en educación infantil se evidencia un incremento en inversiones desde el año 2010 a 2015, como se observa en lo Gráfico 1:

Gráfico 1 – Gasto en educación infantil como proporción del PIB, gasto educacional total y total del gasto público, 2010 a 2015

FIGURA 19. GASTO EN EDUCACIÓN PARVULARIA COMO PROPORCIÓN DEL PIB, GASTO EDUCACIONAL TOTAL Y TOTAL DEL GASTO PÚBLICO, 2010 A 2015

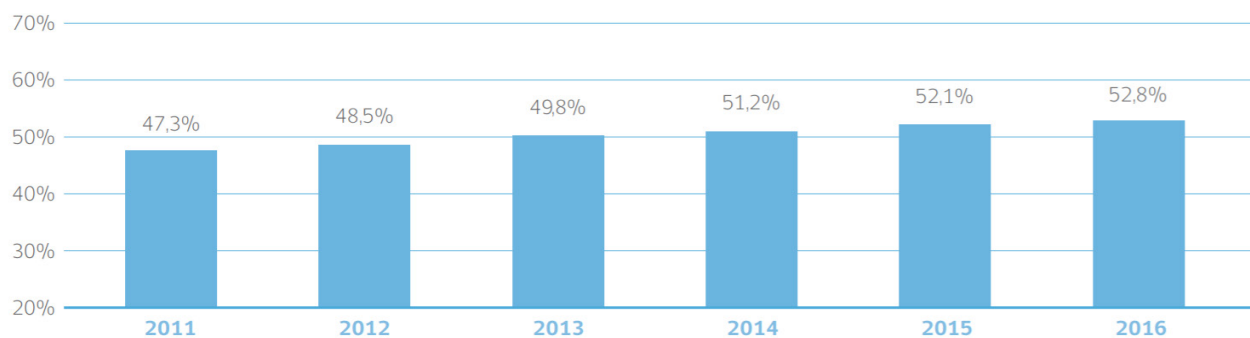


Fuente: Mineduc (2018).

Ahora bien, si se examina la cobertura en educación infantil en los últimos años también se percibe un aumento sostenido lo Gráfico 2 muestra un aumento de casi 6 puntos porcentuales, demostrando que aproximadamente un 53% de niños menores de 5 años se encuentra al año 2016 matriculado en una institución educativa.

Gráfico 2 – Tasa bruta de matrícula de educación infantil, 2011 a 2016

FIGURA 6. TASA BRUTA DE MATRÍCULA DE EDUCACIÓN PARVULARIA, 2011 A 2016



Fuente: Mineduc (2018).

Sin embargo, a pesar de este aumento en financiamiento y cobertura, en una investigación comparativa realizada por Alarcón, et al., 2015, Chile destaca por tener la tasa más baja de matrículas de los países considerados (alrededor de 15), ubicándose notoriamente por debajo de países similares como Argentina y Brasil. Por tanto, si se comprende como equidad en educación el nivel de cobertura de esta y su capacidad para abarcar todos los segmentos socioeconómicos, Chile estaría demostrando altos niveles de desigualdad.

Además, investigaciones realizadas en diferentes jardines infantiles de Chile demostraron un nivel mínimo de calidad, especialmente referido a las habilidades cognitivas desarrolladas en sus estudiantes (STRASSER; LISSI; SILVA, 2009). Así como deficiencias respecto a los materiales destinados al aprendizaje y a los recintos educativos (ALARCÓN et al., 2015).

Como se señaló anteriormente, el levantamiento de información y el establecimiento de los estándares de calidad están en creación (MARTÍNEZ; ROSSI, 2017), por ende, la falta de información certera ha dificultado la realización de una comparación sobre la calidad con otros países; esta se ha podido realizar únicamente en cuanto a la proporción profesor/alumno, donde el posicionamiento de Chile es deficiente (ALARCÓN et al., 2015).

Por otra parte, para evaluar a la calidad de los docentes que imparten la educación preescolar y la formación impartida por las carreras de formación inicial de educadores, desde el año 2009 se aplica la prueba INICIA, que mide conocimientos pedagógicos, disciplinares y habilidades escritas. Los resultados muestran que los estudiantes de las universidades responden incorrectamente a más de un tercio de las preguntas, lo que demuestra la falta de dominio en diversos aspectos necesarios para impartir la educación.

3 CONCLUSIONES Y DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN INFANTIL CHILENA

Los antecedentes expuestos acentúan la necesidad de buscar métodos y políticas que eviten que no se comentan en educación infantil las mismas condiciones de desigualdad que se observa en la educación en general en Chile.

Como se mencionó, la investigación sostiene que para que el impacto en el desarrollo de los niños sea positivo, las prácticas en educación infantil deben ser sobresalientes, esto exige a las instituciones que la imparten a poner sus objetivos en la excelencia (SEQUEL et al., 2012), aumentando tanto la cobertura como la calidad.

Para ello, las iniciativas propuestas por la Subsecretaría de Educación Parvularia se sustentan en 5 puntos: actualización de bases curriculares que generen más y mejores aprendizajes; un Marco para la Buena Enseñanza y Dirección para la Educación Parvularia, que entregue lineamientos para el liderazgo de los establecimientos y para los educadores; un Sistema de Desarrollo Profesional Docente, que permita mejorar gradualmente los derechos y las condiciones laborales; el mejoramiento de estándares de calidad estructural, que tenga en cuenta el espacio destinado a cada niño en el aula y el mejoramiento del espacio educativo; y la elaboración de estándares indicativos de desempeño, de modo que los establecimientos que imparten la educación infantil puedan ser evaluados por el SAC.

Además, es necesario que las universidades mejoren la formación inicial de educadores para que los jardines y salas cuna no se transformen en guarderías destinadas a facilitar la inserción laboral femenina y no en centros que potencien las capacidades de los niños.

REFERÊNCIAS

- CHILE. Ley n. 20.529, de 24 de octubre de 1980. Establece el Sistema de Aseguramiento de la Calidad. **Diario Oficial de la República de Chile**, Poder Exclusivo, Santiago de Chile, 21 oct. 1980.
- CHILE. Ley n. 20.835, de 24 de octubre de 1980. Establece la Subsecretaría de Educación Parvularia. **Diario Oficial de la República de Chile**, Poder Exclusivo, Santiago de Chile, 21 oct. 1980.
- MARTÍNEZ, María Victoria; ROSSI, Andrea. **Evidencias. Reflexiones para la gestión del aseguramiento de la calidad en educación parvularia. De la evidencia internacional al caso chileno**. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, 2017.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. **Hoja de ruta: Definiciones de Política para una Educación Parvularia de Calidad**. Santiago de Chile: Mineduc, 2016.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. **Indicadores de la Educación en Chile 2010-2016**. Santiago de Chile: Mineduc, 2018.
- MONDACA, L. **Prácticas de liderazgo pedagógico en directoras de jardines infantiles particulares de la provincia de Valparaíso**. 2017 Tesis (Doctoral)–Universidad de Playa Ancha, Chile, 2017.
- MUÑOZ, Vernor. **El derecho a la educación: una mirada comparativa Argentina, Uruguay, Chile y Finlandia**. Santiago, Metropolitana, Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, 2012.
- NATIONAL INSTITUTE OF CHILD HEALTH AND HUMAN DEVELOPMENT (2006). **The NICHD study of early child care and youth development. Findings for children up to age 4 ½ years**. U.S department of health and human services.
- STRASSER, Katherine; LISSI, **María Rosa**; SILVA, **Macarena**. Gestión del tiempo en 12 salas chilenas de kindergarten: Recreo, colación y algo de instrucción. **Psykhe**, v. 18, i. 1, p. 85-96. 2009.
- TOKMAN, Andrea. Radiografía de la Educación Parvularia Chilena: Desafíos y Propuestas. **Serie de Políticas Públicas UDP**, v. 5, 2010.
- TREVIÑO, Ernesto; TOLEDO, Gabriela; CORTÍNEZ, Magdalena. **La relevancia de la intervención temprana en los procesos de desarrollo de los países. Serie reflexiones: Infancia y Adolescencia** n. 12. Santiago de Chile: UNICEF, 2010.
- UNESCO. **El desarrollo del niño en la primera infancia: echar los cimientos del aprendizaje**. Informe temático. Educación para Todos – hacerla realidad. Francia, 1999.

ENXUGAMENTO DO CARÁTER PÚBLICO NA GESTÃO: A REVISTA GESTÃO ESCOLAR

PIEROZAN, Sandra Simone Höpner
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)
sandra.pierozan@uffs.edu.br

Resumo: A pesquisa analisa sobre o papel do diretor escolar na educação básica apregoados pela revista Gestão Escolar, e observa como o periódico compreende e dissemina a relevância da gestão para a escola. Para tanto examinou-se 26 edições impressas do período de 2009 a 2013, averiguando nestas as matérias referentes ao papel do diretor. Análises preliminares permitem afirmar que o periódico é uma ferramenta para difundir ideias e práticas de gestão oriundas do avanço da via privada sobre a via pública.

Palavras-chave: Gestão Escolar. Revistas Pedagógicas. Revista Gestão Escolar.

1 INTRODUÇÃO

Tanto nas redes de ensino, como nas escolas e nas universidades, educadores e pesquisadores procuram debater e entender quais as condições adequadas para que o princípio da gestão democrática seja alcançado no cotidiano da educação básica brasileira. E atrelado a este aspecto, torna-se relevante compreender como o gestor/diretor assume o importante papel, seja na perspectiva de democratização ou de transferência de responsabilidades dos órgãos centrais para as unidades escolares.

Espera-se, então, que os gestores escolares estejam à frente da tomada de decisões e na execução de ações locais. Confirma-se, dessa maneira, que o diretor escolar é um elemento essencial para o sistema educacional, fazendo-se importante a análise acerca de como ele é visto pelas revistas pedagógicas. Estas que, presentes no cotidiano escolar, caracterizam-se como ferramenta de divulgação de ideias, escritas com linguagem de simples compreensão, permitem o acesso a conteúdo atualizado e possuem como foco leitores ligados à educação formal, em especial professores e gestores – ainda que estes saibam que o conteúdo portado por essas não se configura em publicação científica (SEGATTO, 2014).

Optou-se por desenvolver um estudo sobre a revista Gestão Escolar, que compactua a linha editorial da revista Nova Escola esta que além de ser distribuída por programas governamentais às escolas é uma das revistas pedagógicas mais conhecidas no Brasil, e vendida a preços populares, uma vez que subsidiada por programas fundacionais: inicialmente Fundação Victor Civita e atualmente pela Fundação Lemann.

Busca-se identificar a compreensão que a revista apresenta em relação a gestão escolar e ao diretor, eis a razão de realizar a pesquisa de base documental, atrelada a popularidade da publicação. Para a realização do trabalho, foram analisados os exemplares impressos da revista dos anos de 2009 a 2013 partindo-se do pressuposto de que a revista é, inclusive, utilizada para divulgação de propostas aprovadas pelos organismos governamentais, já que fazem parte do acervo que o mesmo disponibiliza a escola e de mecanismos de terceiro setor, que pela via da filantropia produzem os conteúdos e os fazem chegar até os professores e gestores.

O trabalho, em fase inicial, prevê uma retomada dos conceitos de Gestão Escolar e Gestão Democrática; a caracterização do gestor/diretor escolar; o papel das revistas pedagógicas e a apresentação do ideário que dá suporte a essa (des)caracterização da gestão escolar pública.

2 GESTÃO DA ESCOLA BÁSICA

É histórico que a busca de direitos sociais e sua garantia para todos os setores da sociedade, configurou-se também na luta por uma educação de qualidade social, ofertada em escola pública. Uma educação que busca ampliar as possibilidades do indivíduo, atreladas ao seu reconhecimento enquanto ser histórico e social, culturalmente referenciado, perpassam pela compreensão de que a democracia é um bem fundamental.

Pensar na escola de educação básica tendo como suporte estes elementos rapidamente listados exige que observemos onde encontram-se as garantias de que a democracia enquanto princípio estará presente na escola.

Se nos aproximamos de textos legais, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 e mais recentemente o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024, veremos que sistematicamente estes documentos vêm reafirmando que a democratização da gestão educacional em nosso país é um compromisso assumido entre Estado e sociedade e não uma opção de governantes.

A elaboração destes documentos representa avanços significativos, contudo como nos lembram Adrião e Camargo (2002, p. 70): “[...] a simples presença no texto legal de quaisquer medidas democratizadoras não implica a sua

execução. Eis parte da ambiguidade que acompanha as conquistas no plano da lei: as contradições entre o proposto e o implementado.” E ainda, se precisamos escrever tantos documentos que reafirmem e referendem a gestão democrática na escola pública, é um indicativo de que este compromisso tem dificuldade de ser materializado na maioria das escolas e redes de ensino (PIEROZAN; WERLE, 2018).

Se existe então, um distanciamento entre a formulação e a concretude das políticas educacionais, evidenciada aqui no princípio da gestão democrática, abordar o papel do gestor escolar neste contexto torna-se tarefa bastante trabalhosa.

O conceito de gestão da escola vem superar o enfoque de raízes na administração científica, a partir do entendimento que os problemas educacionais são complexos e que demandam uma ação articulada e conjunta na superação dos problemas cotidianos.

Conforme a concepção que se tem dos objetivos da educação e de sociedade, bem como de aluno, a gestão escolar assume diferentes significados. Segundo Libâneo (2013), estas podem ser: *técnico-científica* (preocupada em cumprir um planejamento prévio, vertical e centralizado); *democrático-participativa* (onde a tomada de decisões é coletiva e a gestão do trabalho se faz em equipe); *científico-racional* (a escola é uma estrutura tecnicista e burocrática, as funções e cargos são bem definidos e a toma de decisões é centralizada); *sociocrítica* (decisões são tomadas coletivamente, a organização escolar é compreendida em suas intencionalidades e contexto); *autogestionária* (fundamenta-se na participação igualitária e responsabilidade coletiva); e por fim, a *interpretativa* (a escola é compreendida nos aspectos sócio subjetivos onde destaca-se o caráter humano).

Segundo este autor,

As concepções de gestão escolar refletem diferentes posições políticas e concepções do papel da escola e da formação humana na sociedade. Portanto, o modo como uma escola se organiza e se estrutura tem um caráter pedagógico, ou seja, depende de objetivos mais amplos sobre a relação da escola com a conservação ou transformação social. (LIBÂNEO, 2013, p. 105).

3 A PERSPECTIVA DA REVISTA GESTÃO ESCOLAR

A revista Gestão Escolar é uma publicação de cunho pedagógico destinada ao grande público docente. Trata-se da revista que se apresenta com a proposta de “fazer uma publicação comprometida com os gestores que estão empenhados em melhorar a Educação brasileira.”¹ Inicialmente impressa em edição bimestral, atualmente compõe a revista Nova Escola mensalmente. Na plataforma digital estão separadas e agregam-se na chamada Associação Nova Escola, parte da Fundação Lemann que assumiu em 2015 a continuidade deste periódico dentro de uma proposta de contribuir com a educação de qualidade.

Na medida em que a revista Nova Escola já circula por mais de três décadas, com tiragens expressivas, é razoável supor que tratamos de um veículo de comunicação conhecido pela maioria dos professores da rede pública. Com vocabulário simplificado (aliás sempre afirmando que busca descomplicar os termos da educação), é reforçada de ilustrações fartas, imagens de professores e gestores felizes, alunos que gostam da escola, pais que se dedicam a voluntariamente agir em prol da instituição e ancorada em “um pressuposto básico é exaustivamente repetido: os problemas educacionais sempre podem ser resolvidos, bastando para isso que cada um ‘faça a sua parte’.” (BUENO, 2007, p. 303).

As cinquenta páginas editoriais da revista, aproximadamente, são compostas pela capa que sempre destaca o tema central da edição; o sumário, geralmente dividido a partir de sessões; e a carta do editor, onde o diretor de redação expõe matérias diversas, que vão desde alterações no quadro de funcionários até assuntos concomitantes a temática central da publicação. Podemos destacar no sumário da revista alguns tópicos característicos, que se mantêm em praticamente todas as publicações dos cinco anos de edições analisadas, e que podem ser visualizados a partir no quadro 2, que é autoexplicativo:

Quadro 1 – Principais seções já apresentadas na revista Gestão Escolar

Caro Gestor	Pequena carta ao leitor, escrita geralmente pelo diretor de redação.
Cartas / Espaço do leitor	Cartas enviadas pelos leitores à Revista, geralmente tratando de temas relacionados à publicação anterior.
WWW.NE.ORG.BR/GESTAO	Página de destaques rápidos de temas relevantes na internet.
Gestão na história	Busca recuperar a história dos primeiros diretores e dos processos de gestão.
Eu fiz assim...	Espaço para divulgar ações que deram resultado e podem servir de exemplo para os gestores.

¹ Carta do editor, na edição de estreia.

5 pontos importantes	Pontos de estrutura, financiamento, patrimônio tratados por um consultor, alertando os gestores de suas responsabilidades.
Debate Legal	Página destinada a tirar dúvidas sobre políticas públicas e legislação educacional, com colunista específico/consultor.
Entrevista	Espaço em que um intelectual é entrevistado sobre aspectos da gestão.
Orientação educacional	Escritos sobre orientação educacional, com uma colunista específica.
Gestão Escolar indica	Dicas de livros e leituras, visitas, sites, ferramentas de gestão, dentre outros.
Ética na escola	Espaço de reflexão sobre questões éticas, com uma colunista específica.

Fonte: o autor.

A busca de fontes documentais, no caso revistas pedagógicas, foi parte inicial do trabalho do pesquisador, bem como a organização deste material para que o trabalho de análise possa ser desencadeado. Nesse momento a obtenção de informações advindas de publicações contidas na revista Gestão Escolar tornam-se a fonte da pesquisa.

O trabalho investigativo encontra suporte na pesquisa qualitativa que trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2001).

As publicações abaixo elencadas constituem parte do corpus documental da pesquisa.

Quadro 2 – Seleção de alguns títulos de publicações para o diretor na revista Gestão Escolar

Título
Diretor e coordenador: aliança pela qualidade
Precisa de ajuda? Então peça
Vice-diretor: o braço direito do gestor
Falar em falta de motivação
O diretor deve ouvir quem está na escola
Diretor: presente em toda a escola
Quem elege o gestor?
Como estrear bem no cargo de diretor
Toda a força para o líder
...E surge o diretor escolar
Enem para diretores?
Quando o diretor se torna um gestor

Fonte: o autor.

Considerando os títulos evidenciados, percebe-se que a revista busca atingir ao gestor que encontra dificuldades em realizar seu trabalho, apontando a ele soluções, receitas que poderão ser replicadas em sua instituição. Neste momento ainda não percebemos qualquer menção a uma gestão democrática.

A revista Gestão Escolar constrói um perfil de Gestor Escolar de acordo com alguns princípios que estão em relevância no momento atual (eficácia, rapidez de solução, tomada de decisões, parcerias) e vai relacionando-as nas suas matérias como o trabalho deste profissional deve corresponder à lógica dominante.

Destaco que a pesquisa ainda está em fase inicial e que os procedimentos metodológicos devem permitir que se criem categorias de análise que possam auxiliar na escrita crítica sobre este tema.

4 ADIANTE

As revistas são idealizadas de acordo com os objetivos da editoria, assim sendo, são espaços de poder. Produzem um modo de conceber determinados assuntos, estabelecendo visões e concepções, e o conteúdo publicado

além de atender aos objetivos da própria editoria geralmente acatam os propósitos daqueles que nela investem, no caso as fundações que tem apoiado filantropicamente um projeto de educação.

O gestor está sendo apresentado como um profissional que deve se adequar às necessidades atuais, por isso, a revista propõe um perfil polivalente, além de competente quanto à efetivação de uma proposta pedagógica. Em várias passagens é possível constatar o desejo de capturar o leitor e convencê-lo de que o papel do gestor é ser estrategista, animador, incentivador e promotor de ações que afetam e contribuem positivamente com o todo da escola.

O poder de convencimento que é utilizado para moldar o gestor com um discurso e com concepções que estejam atrelados a uma desconstrução da gestão democrática, buscando subterfúgios para que o leitor nem sempre perceba suas artimanhas, já é perceptível.

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, Theresa; CAMARGO, Rubens B. de. A gestão democrática na Constituição Federal de 1988. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Theresa (Org.). **Gestão Financiamento e Direito à Educação**: análise da LDB e da Constituição Federal. São Paulo: Xamã, 2002.
- BUENO, Sinésio Ferraz. Semicultura e educação: uma análise crítica da revista Nova Escola. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, p. 300-307, ago. 2007.
- LIBÂNEO, Jose Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. São Paulo: Heccus, 2013.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.
- PIEROZAN, Sandra Simone Hopner; WERLE, Flávia Obino Corrêa. Gestão democrática e a certificação de diretores. In: SANTOS, Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos. (Org.). Diálogos sobre a educação básica. Curitiba: CRV, 2018.
- SEGATTO, Tauana Helena. **Ensino Fundamental de nove anos**: Abordagens em uma década de Revista Nova Escola. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação)–Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, 2014.

FORMAÇÃO DE PROFESSOR NO PROJETO UNIVERSIDADE PARA TODOS

SUZART, Nayana Sepúlveda

Universidade Estadual da Bahia (Uneb)

naysuzart@hotmail.com

OLIVEIRA, Aretusa Lima Evangelista

Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)

aretusalima@yahoo.com.br

ALVES, Queiroz Clayton

Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)

cleiroz@yahoo.com.br

Resumo: O Projeto Universidade para Todos (UPT) é uma iniciativa do Governo do Estado da Bahia em parceria com a Secretaria da Educação e as universidades estaduais. Visa o fortalecimento da política de acesso à Educação Superior. Objetivou-se traçar o perfil dos professores-monitores do UPT, vinculado a Universidade Estadual de Feira de Santana e refletir sobre as contribuições do Projeto para a formação professor. Consta que o UPT oportuniza atividades importantes não apenas para a formação docente, como também para a permanência universitária.

Palavras-chave: UPT. Formação. Professor. Monitor.

1 INTRODUÇÃO

O acesso à educação superior no Brasil, principalmente no que se refere às instituições públicas é difícil e complexo. Mesmo considerando o aumento de vagas dos últimos anos, situa-se ainda muito aquém de atender às reais demandas da maioria da população (D'AVILA et al. 2011). Atualmente, o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e a prova do vestibular caracterizam as principais vias para a entrada nas universidades. São provas bastante concorridas e classificatórias, demandam que os candidatos tenham conhecimentos específicos nas disciplinas da área que concorrem.

Neste cenário de desigualdade social, a partir de uma iniciativa do Governo do Estado da Bahia em parceria com a Secretaria de Educação e as universidades estaduais baianas (UEFS, UNEB, UESC e UESB) surge o Projeto Universidade para Todos (UPT). Visa fornecer instrumento de capacitação aos alunos concluintes e egressos da Rede Pública de Ensino Estadual e/ou Municipal do Estado da Bahia, com o propósito de elevar a competitividade do aluno para concorrer a processos seletivos. O UPT oferece aulas no formato de pré-vestibular objetiva promover a aprendizagem e a preparação dos cursistas para o processo seletivo de ingresso à universidade. Além disso, pode ser considerado possibilidade de equidade e permanência na universidade, pois beneficia com bolsas os estudantes de graduação e pós-graduação, que são selecionados pelo projeto para colaborar nas diversas modalidades existentes. Dentre as modalidades de participação no projeto, a presente pesquisa destacará o papel do professor-monitor.

A pesquisa Dantas (2014) sugere que no Brasil encontra-se poucas pesquisas sobre a monitoria e parte destas estão vinculadas, principalmente, ao campo da saúde, centralizadas nas Regiões Sul e Sudeste. Portanto, verifica-se uma lacuna nos estudos sobre a importância da monitoria para a formação universitária para a docência, especialmente na região nordeste do país.

Diante do panorama traçado, objetivou caracterizar o perfil dos professores-monitores que participaram do Projeto Universidade Para Todos, vinculados à Universidade Estadual de Feira de Santana, Bahia, no ano de 2017. Adotou o referencial metodológico da pesquisa documental de caráter descritivo e com abordagem quantitativa e qualitativa. O instrumento de coleta foi aplicação de questionário e o procedimento de análise consistiu na tabulação das respostas em porcentagem. Os resultados possibilitaram a identificação do perfil dos monitores e a reflexão sobre a extensão do Projeto tanto para formação de professores, quanto para a permanência universitária.

2 PERFIL DOS MONITORES UPT/UEFS

Na UEFS, o UPT é vinculado à Pró-Reitoria de Extensão Universitária e executa suas atividades em escolas públicas. Diariamente são ministradas aulas das disciplinas obrigatórias exigidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Como forma de dinamizar e atrair a atenção dos cursistas são realizadas: aulas reforço aos finais de semana, cine-debates, oficinas de atualidade, orientação profissional, mostra das profissões, oficinas de redação, dentre outras. Os cursistas recebem gratuitamente fardamento, crachá, módulos e material didático, brindes e isenção total ou parcial do ProSel UEFS (SUZART; OLIVEIRA; ALVES, 2017).

A estrutura de colaboradores é dividida em: Coordenação (Geral, Pedagógica e Administrativa-financeira), Gestores (pedagógico e administrativo), Secretaria (secretárias, apoios administrativo e pedagógico) e Apoios escolares (administrativo e logístico). As aulas são ministradas por professores-monitores que são coordenados e capacitados por docentes da UEFS (Professores especialistas). Todos os cargos são atribuídos através de seleção, realizada por meio de editais e os recursos pago através da modalidade bolsa (SUZART; OLIVEIRA; SOBRAL, 2017). Os pré-requisitos para o cargo de professor-monitor são: estar matriculado em um curso de graduação, no mínimo no 3º semestre, ou no curso pós-graduação da UEFS; não estar cursando o último semestre de graduação ou pós-graduação e ter sido aprovado por média no componente curricular exigido pelo projeto (SUZART; OLIVEIRA; SOBRAL, 2017).

A amostra foi composta por 33 participantes Os dados de caracterização do perfil dos professores-monitores do UPT/UEFS no ano de 2017 foram organizados em tabelas e apresentados na seguinte ordem de critérios de análise: faixa etária (Tabela 1), sexo (Tabela 2), local residência (Tabela 3), tipo de moradia (Tabela 4), saneamento básico na moradia (Tabela 5), pessoas que dividem a moradia com o monitor (Tabela 6), renda familiar mensal (Tabela 7) membros da família que possui nível superior (Tabela 8), área de conhecimento (Tabela 9) e egressos do UPT (Tabela 10):

Tabela 1 – Distribuição da amostra por faixa etária

FAIXA ETÁRIA	18 à 29 anos	30 à 40 anos	40 à 50 anos	Acima de 50 anos
MONITORES	27	5	1	0

Fonte: os autores.

Tabela 2 – Distribuição da amostra pelo sexo

SEXO	Masculino	Feminino
MONITORES	15	18

Fonte: os autores.

Tabela 3 – Distribuição da amostra por local de residência

LOCAL DE RESIDÊNCIA	Urbana	Rural	Quilombola	Indígena	Outros
MONITORES	32	1	0	0	0

Fonte: os autores.

Tabela 4 – Tipo de residência

TIPO DE RESIDÊNCIA	Própria	Alugada	Cedida	Universitária	Familiares
MONITORES	17	15	0	0	1

Fonte: os autores.

Tabela 5 – Saneamento básico na residência

SANEAMENTO BÁSICO	Sim	Não
MONITORES	27	6

Fonte: os autores.

Tabela 6 – Distribuição da amostra por números de pessoas que moram na residência junto com o monitor

LOCAL DE RESIDÊNCIA	Sozinho	6 pessoas	5 pessoas	4 pessoas	3 pessoas	2 pessoas
MONITORES	2	1	5	6	7	12

Fonte: os autores.

Tabela 7 – Distribuição da amostra por renda mensal

RENDA	Mais de 06 salários mínimos	3 – 6 salários mínimos	0 – 3 salários mínimos
MONITORES	0	2	31

Fonte: os autores.

Tabela 8 – Distribuição da amostra por quantidade de membros da família que possuem ensino superior

Quantidade de Membros da família com ensino superior	01	02	03	04
MONITORES	8	6	6	13

Fonte: os autores.

Tabela 9 – Distribuição da amostra por números de egressos no UPT

EGRESSOS	Sim	Não
MONITORES	9	23

Fonte: os autores.

Tabela 10 – Distribuição da amostra por disciplina que os participantes ministram aula

DISCIPLINAS	Mat. e Fís.	Quím. e Bio.	Port. e Red.	Lit.e L. Estrangeira	Hist.e Geo.
MONITOR	8	8	8	4	5

Fonte: os autores.

A partir da análise das Tabelas de 1 a 10, observa-se que os participantes da pesquisa são estudantes com faixa etária concentrada principalmente entre 18 e 29 anos, totalizando 80,6% da amostra, verifica-se ainda que 16, 1% estão na faixa etária entre 30 e 40 anos. Ao considerar que a média de idade do ingressante na universidade é 21 anos (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2016), os resultados sugerem que o público universitário tem permanecido por mais tempo na universidade.

Predominância do sexo masculino (78,4%) que reside principalmente na zona urbana (97%). A residência própria (51,5%) é o tipo mais comum, seguido de residência alugada (45,8%) e percebe-se que a maior parte apresenta saneamento básico (81,8%). A maior parte da amostra divide a residência com duas pessoas (36,8%) e apresenta renda familiar mensal de até três salários mínimos (94%), sugere-se que a bolsa concedida pelo Projeto é uma parcela importante na renda familiar mensal dos monitores. Observa-se também, que 40% dos professores-monitores não tem familiares com formação de nível superior. Outro dado interessante, é que 28,2% da amostra são egressos do UPT, ou seja, já participaram na condição de cursista em anos anteriores e no ano de 2017 puderam retornar ao Projeto na função de professor-monitor. Por fim, em relação às disciplinas ministradas, os dados apontam que a mostra contemplou monitores de todas as áreas do conhecimento. Isso significa que amostra apresentada é satisfatória para caracterizar as especificidades do perfil desse grupo.

3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO UPT/UEFS

Percebe-se que o UPT/UEFS influencia significativamente na formação acadêmica dos professores-monitores. O cargo, exige presença quinzenal nas capacitações específicas por área de concentração das disciplinas que ministram aulas. Essas capacitações são realizadas pelos professores especialistas que orientam a escolha da metodologia, dos conteúdos programáticos e na elaboração de material didático. Mensalmente ocorrem capacitações gerais, com frequência obrigatória, atividade que inclui todas as áreas de conhecimento, ministrada pela coordenação pedagógica. Nesse cenário, a monitoria é incentivadora, especialmente, à formação de professores. As atividades ocorrem mediante a relação teoria e prática e desencadeiam trabalhos pedagógicos e acadêmicos baseados em múltiplos saberes. Por meio da vivência em sala de aula, das articulações, orientações e supervisões realizadas nas capacitações, inerentes tantos aos componentes curriculares, quanto a reflexão da práxis pedagógica que o UPT/UEFS contribui para a formação crítica na graduação e na pós-graduação. Além de despertar, no formando, o interesse pela docência.

A dinâmica de trabalho no sistema de monitoria possibilita a criação da zona de desenvolvimento proximal (ZDP), conceito central da obra de Vygotsky (1943, 2001). Entende-se ZDP como um processo de imitação, segundo Cunha Júnior (2017, p. 683) “a imitação não é apenas o ato mecânico de reproduzir uma tarefa, mas sim o ato de apropriar-se e reconstruir uma atividade com a colaboração de outros.” Por meio da observação dos professores especialistas, os professores-monitores reconstróem as atividades e as desenvolve com os cursistas em sala de aula, assim dinamizam o processo de aprendizagem e constroem uma rede colaborativa, entre professor especialista, professor-monitor e cursista.

Nunes (2007) afirma que a monitoria representa um espaço de formação para o próprio professor orientador, afinal há o seu envolvimento com o monitor nas fases de planejamento, interação em sala de aula, avaliação dos alunos e das aulas. No UPT/UEFS o tipo de discurso utilizado em cada disciplina é similar ao discurso do professor especialista em suas capacitações. Mas, é incentivado que o professor-monitor assuma a sua própria versão da atividade, adaptando-a ao contexto do cursista. O mesmo processo de imitação ocorre com o cursista, que passa a imitar o professor-monitor,

de forma que consiga realizar atividades que antes não era possível resolver sozinho. Além disso, o professor-monitor torna-se uma referência para o cursista, por ser o seu elo de comunicação com a universidade que pretende ingressar.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Projeto Universidade para Todos além de fortalecer a política de acesso à educação superior, contribui significativamente para a permanência universitária e para as práticas de formação de professor. Percebeu-se que a ação de monitoria no UPT/UEFS contribui para a melhoria da qualidade da educação, pois estabelece uma rede colaborativa de aprendizagem que oportuniza a práticas de formação para diferentes níveis de escolaridade (professor especialista, professor-monitor e cursista). Ainda, as estratégias de ensino utilizadas são pensadas a partir das necessidades educacionais de seus participantes, os professores-monitores e os cursistas, esses apresentam demandas diferentes e específicas que são contempladas no sistema de monitoria. Ainda estimula o interesse dos estudantes vinculados a Universidade Estadual de Feira de Santana pela carreira do magistério e docência universitária.

REFERÊNCIAS

- CUNHA JUNIOR, Fernando Rezende da. Atividades de monitoria: uma possibilidade para o desenvolvimento da sala de aula. **Revista Educação e Pesquisa**, v. 43, n. 3, p. 681-694, 2017.
- DANTAS, Otilia Maria. Monitoria: fonte de saberes à docência superior. **Revista Brasileira de Estudos em Pedagogia**, v. 95, n. 241, p. 567-589, 2014.
- D'AVILA, Geruza Tavares et al. Acesso ao ensino superior e o projeto de “ser alguém” para vestibulandos de um curso popular. **Revista Psicologia & Sociedade**, v. 23, n. 2, p. 350-358, 2014.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censos da Educação Superior 2016**. Brasília, DF: Ministério da Educação: INEP, 2016.
- NUNES, João Batista Carvalho. Monitoria acadêmica: espaço de formação. In: SANTOS, Mirza Medeiros dos; LINS, Nostradamos de Medeiros (Org.). **A monitoria como espaço de iniciação à docência**: possibilidades e trajetórias. Natal: EDUFRN, 2007.
- SUZART, Nayana S.; OLIVEIRA, Aretusa; ALVES, Clayton. Perfil dos monitores integrantes do Projeto Universidade para Todos – UEFS. In: CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL, 11., 2017, Salvador. **Anais eletrônicos...** Salvador: UFBA, 2017.
- SUZART, Nayana S.; OLIVEIRA, Aretusa; SOBRAL, Louise. Avaliação de desempenho dos cursistas integrantes do Projeto Universidade Para Todos – UEFS. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE, 11., 2017, São Cristovão. **Anais eletrônicos...** São Cristovão: UFS, 2017.
- VYGOTSKY, Lev Semynovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

GESTÃO ESCOLAR E INDICADORES EDUCACIONAIS EM ESCOLAS ESTADUAIS DE ABRANGÊNCIA DA 15ª CRE- RS

SAWICKI, Simone Salette
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)
simonesawicki@yahoo.com

Resumo: A pesquisa utiliza-se de dados produzidos pelo Inep e dos resultados do Ideb de escolas estaduais do Rio Grande do Sul, pertencentes a 15ª Coordenadoria de Ensino e trata de impactos que estes tem na gestão escolar. Como resultados temos um grande número de escolas que não apresentam resultados Ideb, grande discrepância entre os resultados que atingem os anos iniciais e os anos finais do ensino fundamental, e a grande diversidade de configurações que as escolas analisadas apresentam.

Palavras chave: Gestão escolar. Políticas educacionais. Avaliação em larga escala. Ideb.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho é parte de uma pesquisa maior iniciada no âmbito de um curso de especialização em Gestão Escolar, que tem continuidade no Mestrado Profissional em Educação da UFFS/ Erechim. Propõe-se, neste, a discussão sobre a relação existente entre a gestão escolar e as políticas de avaliação em larga escala, seus usos e impactos no cotidiano escolar. Para o atual cenário educacional, relacionar estes dois temas é de grande importância, pois a partir dos anos 1990, surgem as reformas nos aparelhos do Estado, inclusive na educação, trazendo mudanças na escola e na gestão escolar. Essas reformas baseiam-se na lógica da descentralização, da responsabilização e da meritocracia, onde dá-se maior destaque à gestão escolar, que passa a assumir responsabilidades antes do Estado, como a busca de recursos financeiros, qualificação do processo educativo e a responsabilização pelos resultados dos processos de avaliação em larga escala, como por exemplo o Ideb.

Libâneo (2003), ao tratar sobre a gestão escolar, destaca a importância da escola ser gerida de forma adequada e produtiva. Segundo o autor “a organização e a gestão constituem o conjunto das condições e dos meios utilizados para assegurar o bom funcionamento da instituição escolar, de modo que alcance os objetivos educacionais esperados.” (LIBÂNEO, 2003, p. 293). Portanto, os novos percursos da gestão escolar devem basear-se na contextualização da ação política, na conquista e inserção da comunidade, na mobilização dos atores no projeto político-pedagógico, e assim, a escola atingira maior grau de autonomia, tornando-se mais condizente com as especificidades locais e regionais, modernizando os processos e procedimentos gerenciais, resultando em decisões e responsabilidades coletivas, sobre o uso de seus recursos financeiros, materiais e humanos.

As políticas educacionais, que são estabelecidas pelos entes que compõe os sistemas de ensino, estão sujeitas à (re)interpretação pelos sujeitos que participam efetivamente dos processos educativos. Assim sendo, acredita-se que há certa margem de autonomia em suas ações no desenvolvimento, por isso cada instituição de ensino planeja e organiza-se de maneira particular.

As políticas de avaliação em larga escala são um exemplo de políticas que impactam o dia a dia da escola, suscitando novas formas de organização da gestão escolar, ou seja, a avaliação é comum para todas as escolas, porém as ações que a escola – e a gestão escolar – planeja e executa baseadas nos resultados dessa avaliação, é particular de cada escola. Nesse sentido, torna-se importante discutir os impactos de tais políticas de avaliação na escola, investigando de modo mais específico a relação da gestão escolar com as avaliações em larga escala desenvolvidas na educação.

Este trabalho é recorte de uma pesquisa mais ampla e traz a caracterização de acordo com os resultados do Ideb, e outras variáveis encontradas no site do INEP de escolas estaduais pertencentes a 15ª Coordenadoria de Ensino. Junto dos dados traz se algumas análises sobre os usos e reflexos destes resultados pela escola.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Para a realização desta pesquisa, optou-se por uma abordagem qualitativa o que se explica pela própria especificidade do objeto de estudo. A parte da pesquisa aqui retratada teve como fontes de informação os resultados do IDEB de escolas estaduais do Rio Grande do Sul, pertencentes à 15ª Coordenadoria Regional de Ensino do Rio Grande do Sul (CRE), através do site do INEP. Buscou-se os resultados mediante nome do município e da escola. Foram

coletados dados como número de matrículas, indicador socioeconômico (INSC), indicador de complexidade de gestão, meta e resultado que a escola obteve no IDEB 2015.

A escolha pela 15ª CRE, deu-se ao fato de ser a coordenadoria regional onde um dos pesquisadores trabalha. Entendemos que conhecendo a realidade haverá possibilidade de elencar modificadores.

3 OS DADOS ENCONTRADOS

A 15ª CRE é a maior em extensão do estado do Rio Grande do Sul, sua sede localiza-se no município de Erechim e abrange 41 municípios das regiões norte e nordeste do estado gaúcho. Possui 114 escolas, com ensino fundamental e médio. Dessas, 70 escolas têm dados registrados no site do INEP, sendo essas o objeto de estudo.

A região da coordenadoria é bem diversificada, sua população é constituída de diversidade étnica - italianos, poloneses, afrodescendentes, alemães, entre outros. Ainda podemos destacar diversidade econômica, pois se situam aqui indústrias pequenas e médias, agronegócio e agricultura familiar.

Na educação cerca de 70% dos municípios apresenta somente uma escola estadual, 14,6% duas escolas, 4,8% três escolas estaduais. Apenas um município há mais de quatro escolas estaduais.

Tais características refletem nas escolas, pois o tamanho do município e a configuração socioeconômica determina o número de matrículas por escola: municípios pequenos têm quantidade de alunos reduzidos e, apesar de ter em sua maioria uma só escola, possuem um número menor de estudantes que as escolas que fazem parte de um município com maior população. A Tabela 1 apresenta o número de matrículas por escola.

Tabela 1 – Quantidade de matrículas por escolas

Número de matrículas	Número de escolas	Porcentagem do total
Até 100	07	10%
De 101 à 200	21	30%
De 201 à 300	13	19%
Mais de 301	29	41%

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais e Ministério da Educação (2017).

Nas escolas estaduais a quantidade de matrículas tem reflexo direto na composição da equipe gestora. De acordo com a Minuta da SEDUC de 08/11/2016 (RIO GRANDE DO SUL, 2016), só terá direito a um vice-diretor - com carga horária de 20 horas semanais - a escola que possui de 100 até 200 alunos e mais de um turno de funcionamento, ou então com mais de 250 alunos em turno único. Quanto ao coordenador pedagógico, as escolas com mais de 33 alunos até 200 alunos, terão direito a um coordenador com carga horária de 20 horas semanais.

Outro indicador importante, criado a partir de 2014 pelo Inep nas avaliações da educação básica, refere-se a informações sobre o Nível Socioeconômico dos alunos, medida estimada via TRI, a partir de informações dos questionários respondidos pelos alunos em avaliações educacionais do INEP. Itens dos questionários são relacionados com anos de escolaridade e a posição ocupacional dos pais do aluno. A renda familiar (evidenciada pela posse de bens, uso de serviços e rendimento de fontes diversas) foi agregada a uma única medida do nível socioeconômico do aluno, referente à média calculada a partir do nível socioeconômico (INSE) dos alunos de cada escola. A tabela 2 demonstra que dentre as escolas pertencentes à 15ª CRE não há nenhuma na classificação “INSE Baixo”, indicando que a maioria dos alunos das escolas investigadas tem um nível sócio econômico “médio” ou “médio alto”.

Tabela 2 – Indicador socioeconômico em relação as escolas pesquisadas

INSE	Número de escolas	Porcentagem do total
Baixo	-	-
Médio	30	42,8%
Médio alto	17	24,2%
Alto	15	21,4%
Sem INSE	8	11,4%

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais e Ministério da Educação (2017).

Segundo o INEP esses estudos de correlação indicam que o INSE “médio” da escola e o do município consegue captar de maneira bastante satisfatória as condições sociais e econômicas de escolas e municípios que estão na

base. Ressalta-se que o nível socioeconômico é considerado importante por ter forte correlação, na maioria das vezes, com o desempenho dos estudantes.

Outro indicador importante é o de “complexidade de gestão”. Assim como no INSE, essa é uma média obtida via TRI, a partir de informações do Censo Escolar. Agrega informações sobre o tamanho da escola - número de alunos, quantidade de salas, funcionários, número de turmas e matrículas nas escolas - e a complexidade da escola - modalidades/níveis de ensino oferecidos e o número de alunos portadores de necessidades especiais. Dessa forma, escolas mais complexas teriam maiores dificuldades em atingir melhores resultados educacionais. A tabela 3 mostra a quantidade de escolas em cada nível desse indicador.

Tabela 3 – indicador de complexidade de gestão em relação as escolas pesquisadas

Nível do indicador de complexidade de gestão	Número de escolas	Porcentagem do total
01	-	0%
02	12	17,1%
03	15	21,4%
04	29	41,4%
05	8	11,4%
06	6	8,5%

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais e Ministério da Educação (2017).

Cabe aqui destacar que além destes fatores supracitados, a gestão da escola certamente envolve outras variáveis não contempladas aqui, entretanto, verifica-se que, mesmo com poucos aspectos contemplados na sua construção, o indicador apresenta potencial para contextualização dos resultados das avaliações.

De acordo com os dados coletados, algumas escolas não têm registro ou o IDEB, isto se dá pelo fato de as escolas não ter cadastro no Censo da Educação Básica 2015, não ter média na Prova Brasil, não participou ou, ainda, não atendeu os requisitos necessários para ter o desempenho calculado. A seguir, apresentamos a tabela 4 com os resultados do IDEB dos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental.

Tabela 4 – Resultado IDEB – Anos Iniciais

	Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Anos Finais do Ensino Fundamental
Número de escolas pesquisadas	70	70
Número Escolas com Ideb	30	34
Número Escolas sem Ideb	40	36
Número de escolas que atingiram a meta	24	07
Número de escolas que não atingiram a meta	06	27

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais e Ministério da Educação (2017).

Mediante análise das informações relacionadas na tabela acima percebe-se que nos Anos Iniciais o número de escolas que possuem IDEB é muito pequeno, representando apenas 24% do total de escolas da CRE; outra informação importante é que a maioria das escolas atingiu a meta estabelecida pelo INEP. Cabe destacar ainda que a maioria das escolas - 24 das 28 pesquisadas - ficou acima do resultado esperado para os Anos Iniciais.

Nos Anos Finais do Ensino Fundamental, as escolas que têm IDEB representam apenas 29%. Além disso, os resultados são pouco satisfatórios, principalmente em comparação com os índices dos Anos Iniciais. A maioria das escolas não atingiu a meta estabelecida para os Anos Finais. Mesmo assim, em comparação com as demais escolas estaduais de outras coordenadorias regionais, a maioria das escolas obteve melhor índice (das 33 escolas com IDEB da 15ªCRE, 26 ficaram com o resultado acima às do estado).

Entendemos que o conhecimento sobre esses indicadores por parte de cada escola e de cada coordenadoria regional de educação pode servir de ferramenta para que a gestão escolar analise e reflita sobre tais índices, trace metas e conclua ações que permitam qualificar ainda mais a aprendizagem discente. É mediante o conhecimento dos índices que pode-se analisar fragilidades da instituição e também dos estudantes.

De acordo com Barbosa e Mello (2015, p. 39)

De nada valerá os indicadores estatísticos sinalizarem seus resultados se não forem delimitados por uma presença ativa e questionadora daqueles que estão diretamente envolvidos com a gestão escolar. A fim de compreendê-la, foi possível observar que o trabalho do gestor nesse processo permite construir um diagnóstico das especificidades da

realidade escolar, como apontar rumo, corrigir distorções, redimensionar metas e superar obstáculos, colocando em evidência o seu papel de articulador em direção à melhoria dos seus resultados e da qualidade educacional.

Portanto, cabe à gestão escolar utilizar, da melhor maneira possível, os indicadores e também as próprias avaliações externas. Apesar de muitas vezes seus resultados serem criticados, eles podem balizar para ações diferenciadas dentro do âmbito escolar no sentido de diagnosticar, analisar e propor ações visando a aprendizagem dos alunos.

4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Nossa pesquisa teve como objetivo compreender as relações existentes entre a gestão escolar e as políticas de avaliação em larga escala. Após análise de diversas informações, podemos concluir que as escolas participantes da 15^o CRE apresentam grande diversidade de configuração. Um aspecto que merece ser destacado é que um grande número de escolas dessa coordenadoria não apresenta IDEB. Quanto aos dados referentes aos resultados do IDEB no Ensino Fundamental, se fazem necessários estudos mais aprofundados a fim de entender as discrepâncias existentes entre os resultados atingidos pelos Anos Iniciais e os (não) atingidos pelos Anos Finais.

A análise dos dados fornecidos pelo INEP aponta que a maioria das escolas da 15^a CRE tem o indicador de gestão “alto”. Assim, os principais desafios enfrentados pelos gestores escolares referem-se a escolas em lugares distantes, com um número baixo de estudantes, com equipe reduzida de pessoal, mas com toda a burocracia legal de uma escola. Soma-se a isso, no caso do Rio Grande do Sul, o decreto que condiciona o cargo de vice-diretor e coordenador pedagógico ao número de alunos matriculados.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, José Márcio Silva; MELLO, Rita Márcia Andrade Vaz de. A gestão escolar e a busca pela melhoria na aferição do Ideb. *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 67, p. 39-54, 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Resultados do Ideb. Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em: 29 out. 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2003.

INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: ARTICULADO ENTRE KOSIK E BOURDIEU

FREITAS, Silmara Terezinha
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
silmara.fisica@gmail.com
ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
malu04@gmail.com

Resumo: Este trabalho objetiva tratar da dialética do concreto de Karel Kosik e o poder simbólico de Pierre Bourdieu, além disso articular a complementaridade dos conceitos no contexto da internacionalização da educação superior. Realizamos pesquisa bibliográfica e a metodologia histórico-crítica. O estudo possibilitou articulação e complementaridade dos conceitos no debate sobre a importância da internacionalização para a universidade. Conclui reforçando a necessidade de construção coletiva de uma análise/consciência que confronte a mercadorização da educação tendo em vista uma educação emancipatória.

Palavras-chave: Internacionalização. Educação superior. Karel Kosik. Pierre Bourdieu.

1 INTRODUÇÃO

A internacionalização da educação superior a partir dos anos 1990 se intensificou pela globalização de bens e serviços culturais, sua incorporação na universidade surge como critério e estratégia de aprimoramento da qualidade e da produção do conhecimento científico nas Instituições de Educação Superior (IES). Desta maneira, fortalecida por iniciativas que atendem às demandas capitalistas, faz com que as instituições de ensino e pesquisa confirmem prioridade aos conhecimentos com valor de mercado.

A partir das abordagens teóricas sobre a internacionalização da educação superior, no presente estudo, serão tecidas considerações a respeito dessa temática, sob a ótica de alguns dos estudiosos com significativas produções sobre a mesma, em que abordam por concepções semelhantes de que a internacionalização da educação superior se integra na cultura organizacional da universidade e que entre seus objetivos, busca empreender estratégias de mobilidade acadêmica para a difusão do conhecimento do local para o global.

Com o breve estudo da definição conceitual da internacionalização, vamos adentrar no debate sobre educação superior e as políticas educacionais que a constituem, embasando-nos em autores de base marxista como Karel Kosik e Pierre Bourdieu, destacando que os seus objetos de discussão, embora não sejam especificamente “a internacionalização”, como estamos problematizando, nos trazem contribuições significativas para entendermos que é necessário um outro olhar sobre as questões vividas pela universidade.

Ademais, objetivamos oferecer uma reflexão a partir da contribuição intelectual de Kosik (1976) e Bourdieu (2005) e em consonância com suas ideias/conceitos relacionar a temática internacionalização da educação superior. Visto que há intenção, nesta visão dialética (Kosik), de conceber a realidade social do fenômeno da internacionalização como um espaço de lutas (Bourdieu), sejam de concepções e fundamentações educacionais, políticas e também econômicas já que uma das recomendações dos organismos multilaterais como Banco Mundial e UNESCO prescrevem a internacionalização como critério de aprimoramento da qualidade em ensino, pesquisa e extensão.

Partindo desse pressuposto, as ideias/conceitos de cada autor para relacionar com a temática internacionalização estão baseadas nas seguintes preposições: Kosik (1976) e o conceito de Pseudoconcreticidade – segundo esse autor é necessário destruir a pseudoconcreticidade para que a realidade se mostre por meio de uma práxis emancipatória, à luz do pensamento dialético. E como possibilidade de articulação Bourdieu e seus conceitos de Campo e Habitus – o habitus praxiológico (relações dialéticas) que se constrói na universidade, sendo um processo de socialização, é também um campo social de posições e relações em que a internacionalização pode se fazer presente.

Ressaltamos ainda que a metodologia utilizada para desenvolver este estudo foi a histórico-crítica pelo viés de revisão bibliográfica e justifica-se pela necessidade de reflexão acerca da pesquisa sobre a temática para além da conexão com a globalização, reforçando a discussão sobre a importância das políticas públicas educacionais para o Brasil e para a construção coletiva de uma análise que confronte a mercadorização da educação tendo em vista uma educação emancipatória.

2 A DIALÉTICA DO CONCRETO DE KOSIK, O PODER SIMBÓLICO DE BOURDIEU E A RELAÇÃO COM A INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Para compreensão e análise das informações do fenômeno da internacionalização, inicialmente se faz necessário seu entendimento e conceituação, com isso citamos Kosik (1976) para tratar a internacionalização como objeto da dialética, fazendo relação que segundo esse autor chama de “coisa em si”. Este conceito da coisa é a sua própria compreensão, o que significa conhecer-lhe a estrutura (KOSIK, 1976, p.18). Partindo desse pressuposto, de acordo com Kosik (1976), para conhecer a essência da coisa é preciso conhecer as partes, suas ligações e as determinantes de sua concretude. Desta maneira, conceber a realidade social do fenômeno da internacionalização nas IES como um espaço de lutas, lutas que remetem à possibilidade de autonomia na produção e difusão do conhecimento, luta pela necessidade de mais oportunidades de mobilidade estudantil entre diferentes países, lutas pela necessidade de “novas” concepções de internacionalizar para além dos interesses de mercado.

Falar de internacionalização é algo comum nas universidades que primam pela qualidade no ensino, e também que precisam manter seus conceitos nos quesitos de avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, nas últimas duas décadas foram produzidos em nosso país muitos estudos que versam sobre as concepções teóricas da internacionalização, há os que tratam da internacionalização e que apenas apresentam esse conceito com relação à universidade e o conhecimento, até aqueles mais específicos, que definem pontos focais como sua relação com a globalização.

Uma referência ao conceito de internacionalização é a definição de Wit (2013) que aborda a internacionalização como uma estratégia para aprimorar a qualidade do ensino e da pesquisa. Ao encontro dessa concepção, as autoras Laus e Morosini também citam Wit (1997) para conceituar a internacionalização, como sendo “um processo integrador com alcance internacional das instituições de ensino, pesquisa e serviços.”

Aliando a temática acima explicitada, este texto articula a construção teórica de Bourdieu (2005) sobre o poder simbólico e os conceitos de campo e habitus com a dialética do concreto de Kosik (1976). De maneira mais específica, o poder simbólico é sustentado e reproduzido a partir de elementos da economia, política, ciência, religião, etc., um sistema de representações que exercem um “poder” para atingir a homogeneidade de pensamentos (BOURDIEU, 2005).

Quando Bourdieu (2005) explicita sua ideia de poder simbólico, nos possibilita o entendimento de que tal poder é capaz de “construir realidades”, desta forma seus conceitos nos são úteis para entender a essência da internacionalização. Assim, em primeiro lugar faz-se necessário trazer a luz do debate, o conceito de campo, o qual significa ser um espaço simbólico, de lutas dos agentes que determinam, validam e legitimam as representações.

Ainda Bourdieu (2005) considera as influências das relações que se estabelecem no campo e seu espaço de atuação, determinando o que os agentes podem ou não realizar, de acordo com a posição ocupada no campo, ou seja, a origem e a condição de classe pertencente. E assim há de se considerar seu conceito de habitus, entendido como: “[...] sistema das posições socialmente constituídas que, enquanto estruturas estruturantes, constituem o princípio gerador e unificador do conjunto das práticas e das ideologias características de um grupo de agentes.” (BOURDIEU, 2005, p. 191).

Nesta perspectiva seguindo as concepções bourdieuniana de campo e *habitus*, se o campo se caracteriza por espaços sociais onde se adquire o *habitus*, há de se considerar a importância que a internacionalização em sua essência pode constituir para a universidade a partir da ideia de educação com um bem público de direito de todos.

Diante da contextualização de que o conceito de campo completa o de habitus, onde se estabelecem as relações entre os indivíduos, grupos e estruturas sociais, num espaço dinâmico em que naturalmente ocorrem disputas, articulamos neste debate Kosik (1976) que na sua obra sobre a dialética do concreto argumenta a realidade, chamada por ele de “coisa em si”, que é formada de múltiplos aspectos e que o seu conhecimento, que tem um caráter totalizante, depende da unidade dialética entre aparência e essência.

Assim captar o fenômeno de determinada coisa, neste caso estamos tratando de captar a essência da internacionalização, para além das determinações dos organismos internacionais que tratam a educação como mercadoria, e sim vislumbrar que internacionalizar é entender a educação como ferramenta para a emancipação humana, significa nas palavras de Kosik, questionar como a “coisa em si” se manifesta e, ao mesmo tempo, se esconde:

Captar o fenômeno de determinada coisa significa indagar e descrever como a coisa em si se manifesta naquele fenômeno, e como ao mesmo tempo nele se esconde. Compreender o fenômeno é atingir a essência. Sem o fenômeno, se a sua manifestação e revelação, a essência seria inatingível. No mundo da pseudoconcreticidade o aspecto fenomênico da coisa, em que a coisa se manifesta e se esconde, e a diferença entre o fenômeno e a essência desaparece. (KOSIK, 1976, p. 16).

Nesta perspectiva seguindo tais concepções, compreender o fenômeno é atingir a essência e assim compreendendo que a internacionalização da educação superior pode tornar-se missão para a universidade no momento em que consegue mobilizar em rede e intencionalmente, acadêmicos, pesquisadores e instituição para além do viés meramente economicista, unem as universidades com objetivos comuns, as quais visam consolidar espaços democráticos de integração do conhecimento do local para o global.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão sobre os conceitos aqui expostos possibilitou articulação e complementaridade dos mesmos, no debate sobre a importância da internacionalização para a universidade a partir da relação com os conceitos dos dois autores.

Ademais, ao lado das discussões apresentadas, entendemos a necessidade de construção coletiva de uma análise/consciência que confronte a mercadorização da educação tendo em vista uma educação emancipatória, ou seja, a partir da destruição da pseudoconcreticidade – entendimento da essência da internacionalização para a universidade, para que ela se torne uma práxis emancipatória de aquisição do habitus praxiológico (relações dialéticas) de uma educação entendida como bem público e de direito de todos.

Da mesma forma concluímos afirmando que tal estudo foi de relevante importância visto que o fenômeno da internacionalização da educação superior é a temática do nosso projeto de pesquisa do Mestrado em Educação na linha de Políticas Públicas. Considerações conclusivas de acordo com o objetivo anunciado e o estágio da pesquisa ou estudo.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. Pelo Bem público: a internacionalização e o ensino de línguas. In: TONELLI, Juliana Reichert; CHAGURI, Jonathas de Paula (Org.). **O ensino de língua estrangeira para a criança: o ensino e a formação em foco**. Curitiba: Appris, 2011^a.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução Fernando Tomaz. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” ou localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação”? **Educação; Sociedade**, n. 87, p. 423-460, 2004.

KNIGHT, J. Em modelo de internacionalización: respuesta a nuevas realidades y retos. In: EDUCACIÓN SUPERIOR EM AMÉRICA LATINA: LA DIMENSIÓN INTERNACIONAL. Bogotá: Banco Mundial, 2005.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

MOROSINI, Marília Costa. Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior – conceitos e práticas. **Educar**, Curitiba: Ed. UFPR, n. 28, p. 107-124, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a08n28.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2017.

UNESCO. **Internacionalização da Educação Superior no Brasil**: relatório final. Belém: Associação de Universidades Amazônicas, 2004.

WIT, Hans de. **Internationalization of Higher Education in the United States of America and Europe**: a historical, comparative, and conceptual analysis. Massachusetts: Boston College, 2002. 270 p.

INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: O PERFIL DA UNOESC

PEZAVENTO, Karla
Universidade do Oeste de Santa Catarina
kapezavento@gmail.com

Eixo temático: Estado e Políticas Educacionais
Financiamento: CAPES/PIBIC

Resumo

Este texto é fruto de uma pesquisa de Iniciação Científica, que tem por objetivo informar o perfil da internacionalização desenvolvida pela UNOESC. Esta investigação faz parte de um projeto matriz desenvolvido pelo GIEPES- UNICAMP. A metodologia utilizada para análise dos dados foi histórico-crítica e os dados foram analisados a luz da teoria de Lawrence Bardin. A pesquisa é documental e bibliográfica. Os resultados apontam na direção de ações elaboradas pela UNOESC que vão ao encontro da parceria local-global e vice-versa.

Palavras-chave: Internacionalização. Educação Superior; Políticas de Educação Superior.

1 INTRODUÇÃO

A educação sempre esteve presente nas sociedades humanas desempenhando atribuições fundamentais e de caráter evolutivo. Neste sentido, as Sociedades Hidráulicas marcam o momento em que a educação muda seu foco e volta-se para a institucionalização da aprendizagem, em um local que passa a ser reconhecido como escola (CAMBI, 1999 apud BOHRER, 2009).

Partindo desse parâmetro, as universidades surgem como uma necessidade social ainda na Europa Ocidental há quase mil anos, assim como as escolas; sendo esta ligação social ainda evidente. A contemporaneidade regida pela globalização aponta outras emergências educacionais e dessa forma, as Instituições de Ensino Superior têm buscado se adaptar a esse cenário hodierno, tão exigido pela CAPES.

A globalização tem influenciado vários aspectos de ordem social, econômica, política e tecnológica, atingindo inevitavelmente as instituições de Ensino Superior. Neste sentido, se deve evidenciar que globalização e internacionalização estão correlacionadas, visto o impacto que exercem sobre o processo de internacionalização do ensino.

O trabalho apresentado emerge de um Projeto de Pesquisa PIBIC/CNPQ. Este projeto insere-se em um projeto macro GEPES Sul integrado a rede da Unicamp e tem como objetivo refletir sobre os processos de internacionalização que estão sendo desenvolvidos nas universidades, neste caso, na UNOESC.

Dentre os instrumentos de investigação que buscam mapear os processos da internacionalização dentro das universidades, se evidencia os formulários elaborados pelo GIEPES UNICAMP e aplicado nas universidades dos seguintes países: Argentina, Brasil, Colômbia, Chile, Espanha, México, Portugal, Uruguai, Venezuela.

Neste sentido, se buscou com base nos formulários compartilhados pela rede de pesquisa, analisar os processos que se referem somente a UNOESC. Mediante essas ações se desenvolveu este estudo, que tem como objetivo delinear dentre as oito categorias investigada, quais a Unoesc desenvolve.

As oito categorias analisadas foram: 1- Âmbito de Abrangência Conceitual; 2- Âmbito de Atuação Acadêmica; 3- Mobilidade; 4- Currículo, 5- Estrutura Organizacional; 6- Produção de Conhecimento; 7- Eventos Internacionais; 8- Dimensão Prospectiva. Dentre essas categorias elencou-se subcategorias, as quais foram levantadas das menções feitas pelas respostas dadas pelas universidades. Além disso, considera-se outro questionário, voltado a conhecer qual a concepção de internacionalização para a universidade, assim como, a estrutura institucional da mesma.

Dessa maneira, o estudo tem como produto a apresentação dos dados tabulados com relação aos processos de internacionalização que a Unoesc vem desenvolvendo, tanto no caráter voltado as oito categorias investigadas, como pelos aspectos estruturais de mobilidade docente e discente.

2 DESENVOLVIMENTO

A internacionalização é considerada um novo paradigma para as universidades a medida que a globalização torna esse cenário crucial, havendo a necessidade de adaptação quanto as estruturas de organização das IES.

Neste contexto, o presente estudo se embasa em uma pesquisa qualitativa realizada pelo GIEPES UNICAMP. A tabulação desses dados, foi realizada por meio da leitura de todas as respostas, buscando identificar e expressar a visão das universidades.

Além disso, considera-se outro questionário qualitativo, voltado a conhecer qual a concepção de internacionalização para a universidade, assim como, a estrutura institucional da mesma, voltada a mobilidade acadêmica discente e docente.

Na primeira categoria que se refere ao Âmbito de Abrangência Conceitual, a universidade se posiciona de modo a ver a internacionalização como uma missão da universidade contemporânea e que é entendida como uma exigência do atual contexto de globalização, do mercado de empregabilidade global e da necessária valorização da solidariedade humana.

Na segunda categoria que envolve o Âmbito de Atuação Acadêmica, considerando cinco subcategorias: Graduação, Pós-Graduação, Extensão, Gestão e Pesquisa, buscou-se conhecer em quais âmbitos acadêmicos de atuação a internacionalização estava presente. Nesta categoria, a Unoesc afirmou fazer internacionalização em todas essas áreas.

A categoria mobilidade, que seria a terceira, se refere a intercâmbio de acadêmicos, abrangendo quatro subcategorias: mobilidade discente, docente, pesquisadores, funcionários. Neste quesito a Unoesc se posiciona a promover a mobilidade de discentes e docentes.

Vale ressaltar que a mobilidade acadêmica é um poderoso parceiro da globalização, porque além dos estudantes poderem complementar a sua formação, não apenas científico e técnico mas também linguístico, cultural e civilizatório, ao mesmo tempo se tornam cidadãos melhores.

Sendo a quarta categoria o currículo, o que se buscou investigar foram todos os aspectos formativos mencionados nas definições de internacionalização pelas instituições. Dessa forma, foram levantadas oito subcategorias: Duplo diploma; Aulas em idioma estrangeiro; cotutela; Convalidação de créditos graduação e pós-graduação; Oferta de cursos de línguas para estudantes; alunos estrangeiros; professores estrangeiros.

Neste aspecto a Unoesc não apresenta nenhum desses aspectos. Sendo assim, vale a pena destacar que, neste quesito, as universidades, em sua maioria, ainda estão em processo de adaptação frente a exigência da internacionalização. Para WIT (2013) o sentido de internacionalização na educação superior é relativamente novo, não tendo mais de duas décadas de existência.

Na sequência, o próximo eixo analisado foi o de menções realizadas pela Unoesc, referentes à estrutura da instituição para atender especificamente as questões da internacionalização. Das cinco subcategorias investigadas a Unoesc apresenta órgão próprio para a internacionalização, sites em outros idiomas e visitas internacionais; deixando de ter formação de funcionários bilíngues e adequação de documentos acadêmicos.

O próximo eixo temático diz respeito a Produção de Conhecimento, foi subdividido em quatro grandes conceitos, que são: Pesquisa Conjunta; Redes de Pesquisa, Publicação conjunta, publicação em Periódicos estrangeiros. Neste quesito, como resultado, tivemos que a Universidade apresenta pesquisa conjunta, redes de pesquisa e publicação conjunta; faltando somente um número expressivo de publicações em periódicos estrangeiros.

Dando continuidade a análise, a próxima categoria investigou se as universidades participam de eventos internacionais. Tivemos uma resposta afirmativa em relação a este tópico.

Como última categoria do formulário quantitativo aplicado pelo GIEPES da UNICAMP, tivemos questionamento sobre as manifestações expressas da Universidade em relação a Internacionalização que se consideravam chaves para o desenvolvimento futuro nesta área. Nesta resposta a Unoesc apresentou como destaque: compatibilização de currículos entre instituições e ampliação de parcerias Internacionais.

Em contrapartida no formulário qualitativo, se buscou investigar a concepção de internacionalização e estrutura institucional, envolvendo aspectos de mobilidade acadêmica discente e docente.

Partindo desse parâmetro de internacionalização e globalização, a Unoesc, reconhece a importância de promover e consolidar processos associados à internacionalização, visto conhecer a relevância que o intercâmbio de conhecimento tem para os acadêmicos.

Com relação a presença da internacionalização no Projeto Pedagógico da Instituição, a Unoesc afirma ter desenvolvido o Programa de Mobilidade Acadêmica, criado com o objetivo de internacionalização da instituição. E que enfatizam este programa, considerando ser ter, como Universidade, responsabilidade com a comunidade.

Ainda em tempo, no quesito Plano de Internacionalização a Unoesc alegou estar construindo este documento, mas já apontou como destaque, o investimento em áreas prioritárias que se referem aos Programas de Pós-graduação

Stricto Sensu da Unesco, tais como, Ciência e Biotecnologia, Biociências e Saúde, Sanidade e Produção Animal, Educação, Administração e Direito.

Com relação ao quesito, eventos científicos internacionais, se buscou investigar se as universidades participam. Dessa forma, a UNOESC afirmou participar.

Além desses, como última indagação, se buscou conhecer os aspectos voltados a dimensão prospectiva, levando em conta as manifestações expressas denotando intenções de organização de atividades consideradas chaves para o futuro, objetivando uma contínua estruturação da internacionalização. Para essa categoria se elencou três subcategorias, sendo elas: compatibilização de currículos entre instituições; ampliação da visibilidade internacional; ampliação de parcerias internacionais. Neste sentido, a Universidade apresenta compatibilização de currículos entre instituições e ampliação de parcerias internacionais.

Diante disso, os convênios firmados abrangem todas as áreas do conhecimento, portanto, dependem da gestão de uso, ou seja, do interesse. De modo que a universidade procura firmar poucos convênios mas de qualidade; que sejam efetivos. Caso um determinado contrato não supra as necessidades aí então a universidade buscará outros convênios.

Os convênios que a Unesco possui estão em diferentes continentes, tais como, América do Norte, América Latina, Europa e África; porém, estes convênios estão em constante evolução de modo que novas parcerias são firmadas.

Outra forma de convênio são as redes internacionais de pesquisa, com as quais a Unesco possui ligação: a Rede Euro-Americana de Motricidade Humana; Red. Latinoamericano de Estudios sobre Trabajo Docente, entre outras.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É evidente que a globalização modificou o cenário de busca pelo conhecimento e atualmente o contexto exige adaptação por parte das universidades à internacionalização. Sendo que a CAPES, órgão do Ministério da Educação responsável pelo reconhecimento e a avaliação de cursos de pós-graduação stricto sensu em âmbito nacional, tem exigido dos programas que trabalhem com a internacionalização.

Neste sentido, com base nos formulários compartilhados pela rede de pesquisa UNICAMP se pôde mapear os processos que a Unesco vem desenvolvendo desde 2010. Dentre eles, se evidencia que a internacionalização está presente em seus níveis de graduação; pós-graduação; extensão; gestão e pesquisa.

Ainda em tempo, se pode evidenciar que a mesma exerce pesquisas e publicações conjuntas e também participa de redes de pesquisa. Possui também, um órgão próprio para a internacionalização, nomeado Mobilidade Acadêmica, sites em outros idiomas e promove visitas internacionais.

Entretanto, há aspectos que necessitam de implementação, tais como, duplo diploma; aulas em idioma estrangeiro; cotutela; convalidação de créditos para a graduação e pós-graduação. Ainda se pode citar, a oferta de cursos de línguas para estudantes; atração de alunos e professores estrangeiros e formação de funcionários bilíngues.

Com relação a aspectos burocráticos, haveria a necessidade de adequação dos documentos acadêmicos. Além disso, se pode citar a necessidade de aumentar a quantidade de publicações em periódicos estrangeiros acarretando em maior visibilidade internacional.

Diante desse cenário, se pode alertar para o cuidado da Universidade tomar um caminho que leve à perda da autonomia universitária e da diversidade cultural; acarretando em um cenário que a “identidade da instituição, os assuntos considerados relevantes localmente e a cultura local ficam ameaçados diante de uma interferência externa”.

Sendo assim, o que se sugere é que as IES elaborem projetos coerentes quanto a abertura internacional, de modo a não se distanciarem dos objetivos oficiais e não diminuir os “benefícios potenciais de longo prazo ao considerar apenas os retornos imediatistas.” (FRANKLIN, 2017, p. 417).

Partindo desse parâmetro, a continuidade do projeto de pesquisa proporcionará um diálogo entre as experiências vividas por cada uma das IES, além de tornar possível projetar o futuro da internacionalização dentro da Universidade do Oeste de Santa Catarina.

REFERÊNCIAS

BOHRER, Iza et al. **A História das Universidades: O Despertar do Conhecimento.** Universidade Tecnológica Nacional. Buenos Aires, Argentina. Disponível em: <<http://www.unifra.br/eventos/jne2009/Trabalhos/114.pdf>>. Acesso em: 16 mar. 2018.

FRANKLIN, Luiza Amália; ZUIN, Débora Carneiro; EMMENDOERFER, Magnus. Processo de internacionalização do ensino superior e mobilidade acadêmica: implicações para a gestão universitária no Brasil. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 4, n. 1, p. 130-151, jan. 2018.

UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA. **Sobre a Unoesc**. Joaçaba, 2018. Disponível em: <<http://www.unoesc.edu.br/unoesc/sobre>>. Acesso em: 09 mar. 2018.

UNIVERSITÁRIA NA SOCIEDADE DO CONHECIMENTO. Brasília, DF: Ed. UnB; Coimbra, Portugal: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2012.

INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UMA ANÁLISE DA MOBILIDADE ACADÊMICA E DO STRICTO SENSU NA UNOESC

PEZAVENTO, Karla
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
kapezavento@gmail.com
Financiamento: Capes/PIBIC

Resumo: Este texto é fruto de uma pesquisa financiada pelo CNPq, na modalidade bolsa PIBIC, e, tem por objetivo analisar os processos da internacionalização que a Unoesc vêm desenvolvendo quanto a mobilidade acadêmica. A metodologia que norteou esta pesquisa foi a histórico- crítica, tendo como base a análise de conteúdo, de Lawrence Bardin. Diante disto, podemos afirmar que a Unoesc conta com um sólido Programa de Mobilidade Acadêmica. Esta ação permite, que se formem parcerias internacionais, sejam na área de ensino, de pesquisa e de extensão.

Palavras-chave: Internacionalização e Educação Superior. Mobilidade Acadêmica. Unoesc.

1 INTRODUÇÃO

A Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc) vem desenvolvendo processos de internacionalização nos últimos anos. Neste sentido, a mobilidade acadêmica é considerada um processo pedagógico exitoso no caminho da internacionalização da Educação Superior.

Segundo Santos (2012, p. 145) pode-se dizer que existem várias formas de internacionalização, tais como, a mobilidade; a escala e ambição na investigação científica; a internacionalização das atividades de transferência e inovação; a aferição de boas práticas e a diplomacia cultural universitária.

No que se refere a mobilidade acadêmica, sabe-se que ela é um poderoso parceiro da globalização, porque além das pessoas quererem complementar a sua formação, esse fato contribui para se tornarem cidadãos melhores.

Partindo desse parâmetro, este texto emerge de um projeto macro desenvolvido pelo Grupo Internacional de Estudos e Pesquisas de Educação Superior – GIEPES UNICAMP. Nosso objetivo neste texto é analisar a mobilidade acadêmica no processo de Internacionalização, desenvolvido pela Unoesc, assim como o que envolve os stricto sensu.

Esta investigação foi financiada pelo Conselho Nacional de Pesquisa (CAPES) por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC). Sendo que a metodologia que norteou esta pesquisa foi a histórico -crítica, tendo como base a análise de conteúdo, de Lawrence Bardin.

Cabe ressaltar que a Universidade conta com algumas diretrizes para as suas políticas, tais como, disseminar a cultura da internacionalização, ampliar as redes de colaboração e promover a mobilidade estudantil. Para isso, a Unoesc conta com o Programa de Mobilidade Acadêmica que tem sido colocado em prática, nos últimos anos, onde os sujeitos envolvidos são os docentes e os discentes. Dessa forma, se permite, que os estudantes e os professores formem parcerias internacionais, com diferentes objetivos, sejam na área de ensino, de pesquisa e de extensão.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 O PROGRAMA DE MOBILIDADE ACADÊMICA

Diante do contexto da internacionalização e da globalização a Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc), reconhece a importância de promover e consolidar processos associados a internacionalização, visto conhecer a relevância que o intercâmbio de conhecimento tem para os acadêmicos.

Segundo Rumbley (2015), a internacionalização é como uma resposta a globalização e uma das questões mais importantes com a qual o ensino superior ao redor mundo precisará lidar ao longo das próximas duas décadas.

Partindo desse parâmetro e visando colaborar com o desenvolvimento da internacionalização, a Unoesc procura implementar projetos que propiciem o avanço da mesma. Um dos projetos efetivados é o Projeto de Mobilidade Acadêmica, criado com o objetivo de internacionalização da instituição e ainda, assumindo compromisso com o desenvolvimento e a formação humana dos alunos e docentes.

O Projeto de Mobilidade Acadêmica tem como prioridade o desenvolvimento das competências e habilidades profissionais necessárias para o exercício profissional e também de conhecimentos científicos e técnicos, valores e atitudes para o exercício da cidadania no Brasil e no exterior.

Este projeto abrange os alunos da graduação e da pós-graduação, sendo assim, oportuniza aos docentes e discentes pesquisas científicas e estágios curriculares internacionais, além de cursos de extensão e congressos.

Neste sentido, vale apenas salientar que o primeiro movimento em favor da internacionalização na Unoesc começou em 2009.

Desde a criação de um setor exclusivo para tratar de assuntos voltados a internacionalização, a coordenadora é a professora Kaline Zeni, a qual é responsável pela coordenação geral dos campi e também pelo campus de Joaçaba. Cada campus conta com um responsável pelo setor, este, se reporta a coordenadora geral. Além disso, esses responsáveis desenvolvem outras funções dentro da universidade e também atuam como representantes locais de Mobilidade Acadêmica.

Para Rumbley (2015) a mobilidade acadêmica ainda é o tema mais relevante se tratando de internacionalização, indo ao encontro dos números expressivos relacionados a mobilidade em todo o mundo. Contudo, tem-se notado que outros aspectos estão ganhando destaque, tais como, questões relacionadas a políticas e práticas.

Segundo o Projeto de Desenvolvimento Institucional (PID), dentro da universidade quem assume a responsabilidade pelas ações ligadas a internacionalização é a Coordenadoria de Assuntos Interinstitucionais do Staff Executivo Operacional de Apoio.

As atribuições da coordenadoria são distintas, tais como, implementar ações de cooperação mútua de intercâmbio e parcerias com instituições nacionais e internacionais. Atuar conectado à Rede Universitária de Responsabilidade Social na América Latina e Caribe e promover ações junto ao empresariado local.

Além dessas funções, se pode citar a necessidade em atuar junto aos egressos, envolvendo-se nos trabalhos e ações de desenvolvimento, promover ações que visem o aprimoramento das relações interpessoais nos diversos campi e unidades da Universidade, bem como, programar visitas a outras instituições com vistas à identificação de potencialidades de desenvolvimento de projetos em conjunto com a Unoesc.

Ainda é possível evidenciar as atribuições com relação a manter um banco de dados atualizado com as informações sobre as instituições estrangeiras conveniadas, órgãos internacionais de fomento à pesquisa e de desenvolvimento de projetos, empresas, entidades, bem como representações diplomáticas e identificar novas oportunidades de parcerias internacionais e nacionais.

Com relação as políticas da Universidade para a internacionalização, se destaca os objetivos estabelecidos no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), aprovado pelo Conselho Universitário- resolução n. 98/CONSUN/2016. Este documento estabelece diretrizes, tais como, a necessidade de disseminar a cultura da internacionalização no corpo social da IES e ampliar a inserção das instituições em redes de colaboração.

Ainda em tempo, se pode ressaltar a promoção da mobilidade estudantil em âmbito internacional, em níveis de graduação e de pós-graduação, incorporar nos projetos pedagógicos dos cursos a mobilidade acadêmica internacional; e oportunizar aos discentes de baixa renda a possibilidade de realizar mobilidade estudantil.

Se tratando dos convênios firmados, a Universidade apresenta os que abrangem todas as áreas do conhecimento, portanto, dependem da gestão de uso, ou seja, do interesse. De modo que a universidade procura firmar poucos convênios mas com qualidade e que sejam efetivos.

Cabe destacar, os países que a Unoesc possui convênios em graduação, sendo os Estados Unidos, Canadá, Equador, Moçambique, Alemanha, Suíça e Índia. Além disso, existem os convênios em graduação mas que incluem o *Stricto Sensu* da universidade, os quais são com o México, Chile, Argentina, Uruguai, Espanha, Itália, Portugal, Polônia e Reino Unido.

Os convênios firmados são com Universidade de diferentes continentes, tais como, América do Norte, América Latina, Europa e África. Sendo os responsáveis pelos mesmos, a Reitoria e a Coordenação Geral de Mobilidade Acadêmica, bem como, por meio de propostas de termos de cooperação submetidos pelos docentes permanentes dos cursos de pós-graduação *Stricto Sensu* da instituição.

2.2 STRICTO SENSU DA UNOESC

A criação do Mestrado na Universidade do Oeste de Santa Catarina se deu a partir do ano 2000, quando quatro docentes da Instituição elaboraram um projeto do que viria a ser o primeiro curso em nível *Stricto Sensu* da Unoesc e também, o primeiro de toda mesorregião Oeste do estado de Santa Catarina. Este, estaria vinculado à Área de Ciências da Educação, Humanas e Letras, hoje reconhecida como Área das Ciências das Humanidades.

Esse fato se deu devido a necessidade social da época, onde não existiam cursos nesta modalidade para os já formados nas proximidades e por isso, os que tinham interesse precisavam se deslocar até cidades distantes.

Se referindo ao Mestrado Acadêmico em Educação, destacam-se além desse motivo, a falta de oportunidades para a qualificação dos docentes que atuavam em diferentes níveis de educação, o interesse em aprofundar os estudos dos docentes formados em Pedagogia e outros cursos de literatura da Instituição e a preocupação em corresponder aos processos de transformação social que incidiam sobre a educação e o trabalho docente.

Estes motivos foram decisivos para mobilizar o desenvolvimento de um programa de pós-graduação em Educação. A partir desse cenário, surgem outros cursos em nível *Stricto Sensu*, tais como, Mestrado Profissional em Administração (MPA), Mestrado Acadêmico em Direito, Mestrado em Ciência e Biotecnologia, Mestrado em Sanidade e Produção Animal Aplicadas a Pequenas Propriedades (MSPA-APP), Mestrado em Biociência e Saúde, Doutorado Acadêmico em Administração e Doutorado em Educação.

Com relação ao *Stricto Sensu*, os convênios da Universidade mais utilizados são as redes internacionais de pesquisa, dentre as quais, a Unoesc possui ligação com a Rede Euro-Americana de Motricidade Humana; CAEP Intercâmbio Agrícola Ltda.; IBS - Business School- USP; DUI; Câmara Brasil - Alemanha; Câmara Italiana de Comércio e Indústria de SC.

Neste sentido, Hitt (2006 *apud* BORGES, 2016, p. 276) confirmou que as redes de relações interferem positivamente no processo de internacionalização, impactando no desempenho da organização. Além disso, a rede é uma forma de aproximar as universidades e estabelecer relações de confiança.

Dessa maneira, todos saem beneficiados, os alunos, os professores e os funcionários envolvidos. Segundo BAERNHOLDT (2013 *apud* BORGES, 2016, p. 278), a cultura do aluno é ampliada principalmente em programas de intercâmbio, já que eles beneficiam as relações individuais, especialmente favorecendo o conhecimento de novas culturas.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste contexto, a internacionalização da educação não simboliza mais um luxo, mas aparece como uma questão de sobrevivência no cenário hodierno. Com o acirramento da concorrência provocada pelo avanço da economia, dos processos de produção, tanto em termos científicos quanto tecnológicos, internacionalizar significa buscar meios de competir com as melhores instituições de ensino superior, tanto em níveis nacionais, como mundial.

No entanto, para as universidades onde está inserida, a internacionalização tem auxiliado para a melhora na qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão, contribuindo secundariamente para desenvolvimento local e também internacional.

Entretanto, não se pode ignorar que embora seja um fenômeno importante no contexto das IES, a internacionalização apresenta algumas incongruências. Para Bostrom (2010 *apud* BORGES, 2016, p. 179) a internacionalização é um processo que abrange toda a universidade.

Diante disso se quer evidenciar que a Unoesc vem desenvolvendo a Internacionalização nos diversos cursos de Pós-graduação, principalmente no que tange a questão da Mobilidade Acadêmica para docentes e discentes. O mesmo ocorre nos Programas *Stricto Sensus*, por meio de convênios, cujo foco é a pesquisa e a produção.

A pesquisa nos mostrou também que, o Programa de Mobilidade Acadêmica, na maioria das vezes, objetiva desenvolver competências e habilidades profissionais necessárias para o exercício da carreira, além de trazer uma bagagem cultural imensurável aos envolvidos no processo pedagógico.

O contato com as informações da pesquisa indicou que a internacionalização já é realidade na Universidade do Oeste de Santa Catarina. Sendo que a CAPES, órgão do Ministério da Educação responsável pelo reconhecimento e a avaliação de cursos de pós-graduação *stricto sensu* em âmbito nacional, tem exigido dos programas que trabalhem com a internacionalização.

Além disso, as universidades exercem um papel fundamental para o fomento das interações internacionais, a fim de que elas passem a fazer parte da vida dos estudantes e possam ser sinônimo de desenvolvimento.

Por fim, vale ressaltar que por se tratar de um assunto relativamente novo, a Universidade do Oeste de Santa Catarina, está buscando desenvolver políticas que promovam a internacionalização. A fim de intensificar os ganhos em todos os níveis, seja na Graduação, Pesquisa ou Extensão.

REFERÊNCIAS

BORGES, Gustavo da Rosa; AMAL, Mohamed. Internacionalização de Cursos *stricto sensu*: uma investigação sobre a distância psíquica e as práticas adotadas. **Revista Gestão Universitária na América Latina – GUAL**, Florianópolis, p. 260-281, maio 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/1983-4535.2016v9n2p260/31662>>. Acesso em: 05 jul. 2018.

RUMBLEY, Laura E. A internacionalização inteligente: uma questão imperativa do século 21. **Revista Ensino Superior Unicamp**, 2015. Disponível em: <<https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/international-higher-education/a-internacionalizacao-inteligente-uma-questao-imperativa-do-seculo-21>>. Acesso em: 17 mar. 2018.

SANTOS, Fernando Seabra; FILHO, Naomar de Almeida. **Internacionalização Universitária na Sociedade do Conhecimento**. Universidade de Brasília: Ed. Brasília; Coimbra, Portugal: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2012.

UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA. **Projeto de Universidade**. Porto Alegre: Evangraf, 1991.

UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA. **Sobre a Unoesc**. Joaçaba, 2018. Disponível em: <<http://www.unoesc.edu.br/unoesc/sobre>>. Acesso em: 09 mar. 2018.

WIT, Hans de. Repensando o conceito da Internacionalização. **Revista Ensino Superior Unicamp**, 2013. Disponível em: <<https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/international-higher-education/repensando-o-conceito-da-internacionalizacao>>. Acesso em: 14 mar. 2018.

LIDERAZGO PEDAGÓGICO EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

LEIVA, María Verónica
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV)
veronica.leiva@pucv.cl

Resumen: El liderazgo Pedagógico que deben ejercer los Directores de centros educativos, ha cobrado cada vez más relevancia en las políticas educativas chilenas. Esto se ve reflejado en el Marco para la Buena Dirección publicado por el Ministerio de Educación en Chile (2015) que se sustenta en los constructos teóricos de un liderazgo para el aprendizaje o pedagógico. Además, se han desarrollado proyectos de investigación y publicaciones sobre el ejercicio de un liderazgo pedagógico en directores escolares, dado el impacto de alrededor de un 25% de incidencia indirecta en los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Cabe señalar, que el énfasis de ejercer un liderazgo pedagógico ha estado dado para centros escolares de Educación Básica y Educación Media, presentando poca incidencia en Directores/as de Centros de Educación Infantil.

Palabras claves: Liderazgo Pedagógico. Educación Infantil. Directora.

1 INTRODUCCIÓN

La investigación en educación a nivel internacional se ha posicionado en el liderazgo del director/a, debido a que sería la segunda variable más influyente en los resultados académicos de los estudiantes en los centros escolares, después de la injerencia de los docentes (LEITHWOOD, et al., 2006; BARBER; WHELAN; CLARK, 2010; WEINSTEIN; MUÑOZ; HERNÁNDEZ, 2014). La magnitud de su efecto se encontraría en torno al 25% de la varianza total de evaluaciones entre las escuelas (BOLIVAR, 2010). “Los metaanálisis de investigaciones publicadas sobre prácticas de liderazgo (ROBINSON; LLOYD; ROWE, 2014) muestran que el ejercicio de liderazgo pedagógico tiene mayores impactos que otros tipos de liderazgo (cuatro veces mayor que el liderazgo transformacional).” (BOLIVAR, LOPEZ; MURILLO, 2013, p. 18).

En virtud de lo anterior, la política educacional en Chile, en los últimos 25 años ha ido incrementando su atención al liderazgo en los centros escolares. Se han otorgado mayores atribuciones a directores y directoras de escuelas y liceos municipalizados, junto con mayores exigencias por los aprendizajes que logran sus estudiantes (MINEDUC, 2011). Se han impulsado programas para la formación de Directores de Excelencia que fortalezcan su liderazgo pedagógico, con foco en los niveles de educación básica y media (BELLEI et al., 2015; MINEDUC, 2015).

Así, además de considerar a los Directores/ras como los/as encargados/as de dirigir y liderar el proyecto educativo institucional, la normativa les confiere tareas fundamentales en el plano pedagógico como “formular, hacer seguimiento y evaluar las metas y objetivos del establecimiento, los planes y programas de estudio y las estrategias para su implementación; organizar y orientar instancias de trabajo técnico-pedagógico y de desarrollo profesional de los docentes del establecimiento.” (WEINSTEIN; MUÑOZ; HERNÁNDEZ, 2014, p. 26).

Clara está la relevancia del tema, que ha permitido desarrollar iniciativas para identificar aspectos a mejorar y fortalecer la gestión escolar. Pero, la evidencia en Chile específicamente sobre el liderazgo pedagógico en la educación infantil es escasa y, por tanto, ¿qué sucede con el liderazgo pedagógico ejercido por Directoras/res de centros educativos de educación infantil?

2 LIDERAZGO PARA LA MEJORA ESCOLAR

La literatura sobre eficacia y mejora de la escuela destaca el papel que ejerce la dirección escolar en la organización de las buenas prácticas pedagógicas que tienen como finalidad incrementar los resultados de aprendizaje. El liderazgo se comprende como “la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr las intenciones y metas compartidas.” (LEITHWOOD, 2009, p. 20).

Actualmente se ha comenzado a comprender el liderazgo desde las acciones de los líderes, especialmente de los directores y cómo influyen directa e indirectamente en el aprendizaje de los estudiantes (PRINTY, 2010; BARBER; WHELAN; CLARK, 2010; GRISSOM, 2011).

El Ministerio de Educación de Chile, a partir del año 2011 desarrolla el programa de Directores de Excelencia, cuyo objetivo es fortalecer prácticas Directivas desde un liderazgo centrado en lo pedagógico (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2011), para incrementar el logro de aprendizajes en el sistema escolar, otorgando mayores atribuciones

a directores escolares, y exigencias para los aprendizajes de sus estudiantes. Las vinculaciones entre un liderazgo efectivo y procesos de mejoras (LEITHWOOD; HARRIS; HOPKINS, 2008), su influencia entre la cultura y su organización escolar (CUEVAS; DÍAZ; HIDALGO, 2008), y el impacto entre el aprendizaje y el éxito escolar (ANDERSON, 2010), han llegado a determinar el liderazgo pedagógico como un componente esencial en organizaciones escolares.

a. Hacia un Liderazgo Pedagógico

En las últimas tres décadas se ha observado un giro desde un foco en la administración a un foco en el liderazgo de los centros escolares (BUSH, 2013; HALLINGER; HUBER, 2012). Específicamente un liderazgo pedagógico para crear las condiciones, motivaciones y capacidades en los docentes (HALLINGER, 2005). Es decir, un liderazgo que implica prácticas, ver tabla I, de los directores asociadas a la gestión de las condiciones para fortalecer la enseñanza y el aprendizaje.

Tabla 1 - Categorías de Prácticas de Liderazgo Pedagógico

CATEGORÍAS	DESCRIPCIÓN
Establecer dirección	Realizar el esfuerzo de motivar a los demás respecto a su propio trabajo, estableciendo un propósito moral.
Desarrollar personas	Construir el conocimiento y las habilidades que requiere el personal para realizar las metas de organización, así como también el compromiso y resiliencia, que son las disposiciones que este necesita para continuar realizándolas.
Rediseñar la organización	Establecer condiciones de trabajo que le permita al personal mayor desarrollo de su motivaciones y capacidades.
Gestionar la instrucción	Gestión de prácticas asociadas a la sala de clases y supervisión de lo que ocurre en la sala.

Fuente: Leithwood y Riehl (2005)

La literatura reconoce que en la medida que se potencien estas categorías se construye la aproximación al liderazgo pedagógico efectivo.

3 El Liderazgo Pedagógico en la Educación Infantil

La Educación Infantil (Parvularia) en Chile es el primer nivel educativo. Atiende a niños y niñas desde su nacimiento hasta el ingreso a la Educación Básica. Se estructura en los niveles Sala Cuna Menor: 84 días a 1 año, Sala Cuna Mayor: 1 a 2 años, Nivel Medio Menor: 2 a 3 años, Nivel Medio Mayor: 3 a 4 años, Primer Nivel Transición (prekinder): 4 a 5 años y Segundo Nivel Transición (kinder): 5 a 6 años. Se imparte a través de una diversidad de instituciones, públicas y privadas, en sectores urbanos y rurales del país. Su objetivo es favorecer en forma sistemática, oportuna y pertinente aprendizajes de calidad para todos los niños y niñas menores de seis años en forma complementaria a la educación que realizan las familias.

Las investigaciones en el área de la educación infantil presentan resultados contradictorios en cuanto a su nivel de impacto en los aprendizajes de los párvulos (REBELLO; ENGLE; SUPER, 2013). La calidad educativa de sus resultados se ha visto cuestionada, en particular, en cuanto al desarrollo de intervenciones pedagógicas oportunas y potenciadoras a temprana edad por parte de los educadores para la primera infancia (TREVINO; TOLEDO; GEMPP, 2013).

Por tanto, los actores educativos de los centros infantiles resultan claves para avanzar en una educación infantil de calidad, siendo sus efectos más significativos en los primeros años de escolaridad (AGENCIA DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN, 2015). Esta situación se releva cuando se asume que Chile debe avanzar en la consolidación de una educación inicial que propicie la instalación de programas de protección a la primera infancia, fundada en los hallazgos que muestran el impacto de la Ed. Infantil sobre el logro educacional futuro de los niños/as (CONTRERAS; HERRERA; LEYTON, 2008).

En este marco, se ha demostrado que una mejor preparación profesional del personal a cargo de los programas educativos dirigidos a la primera infancia influye en la diversidad y el nivel de desafío de las experiencias de aprendizaje en las que participan los niños (PIANTA; LAPARO; HAMRE, 2008).

Como es posible advertir, los estudios sobre ello focalizan la atención preferentemente en los educadores para la primera infancia, sin atender demasiado al liderazgo pedagógico de los equipos directivos de los establecimientos educativos para niños y niñas. Al respecto Adlerstein, et al. (2013), plantea la inexistencia en el debate público de sus especialistas sobre el concepto de gestión escolar y liderazgo y la escasez de estudios e información teórica al respecto. Si bien Fundación Integra y la Junta Nacional de Centros Infantiles (JUNJI) plantean Modelos de Gestión, estos están puestos desde la calidad del servicio que entregan a las familias, así, la calidad en los centros infantiles, pasa a ser metaforizada como “modelo de gestión” (ADLERSTEIN et al., 2013).

Las investigaciones educativas sobre liderazgo son limitadas. Mujis, Aubrey, Harris y Griggs (2004), señalan que la especificidad de la diversidad del servicio en educación infantil dificulta hacer comparaciones con otras etapas educativas y así también las diferentes orientaciones que sustentan las prácticas de la atención en la primera infancia: asistencial, instructivo-preparatoria y educativa, hace que el estudio del liderazgo en este nivel educativo sea complejo.

4 CONCLUSIONES

El liderazgo pedagógico en la educación infantil ha tenido poco desarrollo tanto a nivel internacional como nacional. Si bien se da cuenta de la importancia de ejercer un liderazgo pedagógico en centros educativos de educación básica y media para mejorar los aprendizajes en los estudiantes, en la educación infantil aún no se otorga dicha relevancia a este tipo de liderazgo.

La revisión de la literatura señala que los directores/as de centros infantiles, deben promover en sus educadores/as motivaciones, capacidades y condiciones para el desarrollo de aprendizajes en los niños, generando para ello contextos de trabajo colaborativos.

Si bien existen instituciones a cargo de la educación infantil en Chile (Integra, Junji), estas promueven modelos de gestión centradas en la calidad del servicio que otorgan, no así en la gestión de procesos de enseñanza aprendizaje.

Por otra parte, dado el contexto de la educación parvularia, en virtud de los distintos niveles que imparte, sala cuna, transición I y II y funciones, se torna más complejo el ejercicio de un liderazgo pedagógico por las Directoras de centros infantiles.

REFERENCIAS

- ADLERSTEIN, Cynthia. **Las Metáforas Organizacionales y los Modelos de Gestión del Jardín Infantil Público**: Reconceptualizando la Institución Educativa para la Primera Infancia en Chile. Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales –FLACSO, 2013.
- AGENCIA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN. **Estudio Calidad Educativa en Educación Parvularia**: Experiencias Internacionales y Representaciones Sociales Nacionales. Santiago: MINEDUC, 2015.
- ANDERSON, Stephen. Liderazgo Directivo: Claves para una Mejor Escuela. **Psicoperspectivas**, v. 9, n. 2, p. 34-52. 2010.
- BARBER, S. M.; WHELAN, F.; CLARK, M. **Capturing the leadership premium. How the world's top school systems are building leadership capacity for the future**. London: McKinsey Report, 2010.
- BELLEI, Cristián et al. **Nadie dijo que era fácil. Escuelas efectivas en sectores de pobreza, diez años después**. Santiago, Chile: LOM, 2015.
- BOLÍVAR, Antonio. El liderazgo educativo y su papel en le mejora: una revisión actual de sus posibilidades y sus limitaciones. **Revista Psicoperspectiva Individuo y sociedad**, v. 9, n. 2, p. 9-33l, 2010.
- BOLÍVAR, Antonio; LÓPEZ, Julián; MURILLO, Francisco. Liderazgo en las Instituciones Educativas. Una revisión de la líneas de investigación. **Revista Fuentes**, v. 14, p. 15-60, 2013.
- BUSH, Tony. Instructional leadership and leadership for learning: global and South African perspectives. **Education as Change**, v. 17, n. 1, p. S5-S20, 2013.
- CONTRERAS, D.; HERRERA, R.; LEYTON, G. **Impacto de la Educación Preescolar sobre el logro Educativo**. Universidad de Chile: Chile, 2008.
- CUEVAS, Mercedes; DÍAZ, Rosas; HIDALGO, Hernández. Liderazgo de los directores y calidad de la educación. Un estudio del perfil de los directivos en un contexto pluricultural. **Revista de Currículum y formación de profesorado**, v. 12, n. 2, p. 8-11, 2008.
- GRISSOM, Jason A. ¿Can good principals keep teachers in disadvantaged schools? Linking principal effectiveness to teacher satisfaction and turnover in hard-to-staff environments. **Teachers College Record**, v. 113, n. 11, p. 2552-2585, 2011.

HALLINGER, Philip; HUBER, Stephan. School leadership that makes a difference: **International perspectives. School Effectiveness and School Improvement**, v. 23, n. 4, p. 359-367. 2012.

HALLINGER, Philip. Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away. **Leadership and Policy in Schools**, v. 4, n. 3, p. 221-239, 2005.

LEITHWOOD, Kenneth ¿*Cómo liderar nuestras escuelas?* Aportes desde la investigación. Santiago de Chile: Fundación Chile, 2009.

LEITHWOOD, Kenneth et al. **Successful School Leadership What It Is and How It Influences Pupil Learning**. Nottingham: NCSL National College of school leadership, 2006.

LEITHWOOD, Kenneth; HARRIS, Alma; HOPKINS, David. Seven strong claims about successful school leadership. **School Leadership & Management: Formerly School Organization**, v. 28, n. 1, p. 27-42, 2008.

LEITHWOOD, Kenneth; RIEHL, Carolyn. What we know about successful leadership. In: FIRESTONE, William; RIEHL, Carolyn (Ed.). **A new agenda: Directions for research on educational leadership**. New York: Teachers College Press, 2005.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE. **Ley 20.501 de calidad y equidad de la educación**. 2011.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE. **Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar**. 2015.

MUIJS, D. et al. **Every Child Matters. Leading under pressure: leadership for social inclusion**. Nottingham: National College for School Leadership, 2007.

MURILLO, F. Javier; ROMÁN, M. La distribución del tiempo de los directores y directoras de escuelas de Educación Primaria en América Latina y su incidencia en el desempeño de los estudiantes. **Revista de Educación**, v. 361, p. 141-170. 2013.

PIANTA, R. C.; LA PARO, K. M.; HAMRE, B. **Classroom assessment scoring system**. Baltimore, MD: Brookes Publishing, 2008.

PRINTY, Susan. Principal's influence on instructional quality: insights from US schools. **School Leadership and Management**, v. 30, n. 2, p. 111-126, 2010.

REBELLO, Pia; ENGLE, Patrice; SUPER, Charles. **Handbook of Early Childhood Development Research and Its Impact on Global Policy**. Oxford, United Kingdom: Oxford University Press. 2013

ROBINSON, Viviane; LLOYD, Claire; ROWE, Kenneth. El impacto del liderazgo en los resultados de los estudiantes: Un análisis de los efectos diferenciales de los tipos de liderazgo. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 12, i. 4, p. 13-40, 2014.

TREVIÑO, Ernesto; TOLEDO, Gabriela; GEMPP, René. Calidad de la educación parvularia: las prácticas de clase y el camino a la mejora. **Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana**, v. 50, n. 1, 40-62, 2013.

WEINSTEIN, J.; MUÑOZ, G.; HERNÁNDEZ, M. **El liderazgo escolar en América Latina y el Caribe: Un estado del arte con base en ocho sistemas escolares de la región**. Santiago de Chile. UNESCO, 2014.

O ENSINO MÉDIO EM DEBATE: ANÁLISE DE PROGRAMAS EDUCACIONAIS

FERNANDES, Natalia Aparecida Morato
Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)
natmorato@gmail.com

Resumo: O trabalho visa analisar programas educacionais voltados ao ensino médio, implementados entre o início dos anos 2000 e 2015. Fundamentado na metodologia qualitativa, caracteriza-se como pesquisa documental bibliográfica. Analisam-se o Documento Base Educação Profissional Técnica de Nível Médio Aplicada ao Ensino Médio, o Programa Ensino Médio Inovador, o Pacto Nacional Pelo Fortalecimento do Ensino Médio e o programa Reinventado o Ensino Médio. Conclui-se que tais programas configuram perspectivas para a reforma do ensino médio.

Palavras-chave: Políticas Educacionais. Ensino Médio. Educação básica. Programas educacionais.

1 INTRODUÇÃO

A análise histórica evidencia que o ensino médio brasileiro foi marcado por um caráter dualista, enciclopédico, fragmentado e hierarquizante. Por isso, nas últimas décadas, tem sido alvo de reflexões e reavaliações em relação à sua identidade e finalidades (KRAWCZYK, 2014). Marcadamente, a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, momento em que o ensino médio passa a ser considerado integrante da educação básica. Consagrada pela emenda constitucional nº 59 de 2009 – que definiu a educação básica obrigatória dos 04 aos 17 anos de idade – a expansão da educação básica estendeu ao ensino médio políticas como o Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação), o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), entre outras (CARMO; CORREA, 2014).

Nessa perspectiva, são produzidas regulamentações específicas, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – sendo aprovada uma em 1998 e uma nova em 2012 –, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Médio, de 2000; além de programas direcionados ao ensino médio (MELO; DUARTE, 2011). É neste cenário que este trabalho se insere, tomando como seu objeto de estudo os programas educacionais voltados ao ensino médio, implantados pelo MEC e/ou pelas Secretarias Estaduais de Educação, a partir dos anos 2000, visando identificar a concepção educacional que os norteia e o redesenho curricular para o ensino médio que cada um desses programas propõe. Serão apresentados os resultados parciais das análises do documento base Ensino Médio Integrado à Formação Profissional, do Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI), do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM) e do programa, implantado pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, Reinventado o Ensino Médio (REM).

Foram adotados os procedimentos da pesquisa documental bibliográfica, pois toma-se como fontes de informação a legislação educacional brasileira relativa ao ensino médio, publicadas nas últimas décadas tomando como referência inicial a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, e documentos governamentais como aqueles produzidos no âmbito do Ministério da Educação (MEC). Enquadram-se, ainda, nessas fontes os documentos orientadores dos programas analisados, produzidos respectivamente pelo MEC e pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE-MG). Foram pesquisadas, também, referências teóricas publicadas em documentos como livros e artigos científicos, visando ampliar o conhecimento sobre as produções científicas que dialogam com a temática investigada, constituindo-se assim como subsídio fundamental para as análises dos dados coletados na legislação e documentos oficiais.

2 PROGRAMAS EDUCACIONAIS VOLTADOS AO ENSINO MÉDIO

A análise do Documento Base Educação Profissional Técnica de Nível Médio Aplicada ao Ensino Médio (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007) evidenciou que a integração entre formação para a cidadania e a formação profissional marcou amplamente as discussões sobre o ensino médio no período estudado, tornando-se referência para vários programas implementados no período – como o Programa Brasil Profissionalizado e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) – bem como promovendo várias alterações tanto na constituição federal quanto na LDB. No entanto, a revisão bibliográfica indicou que na implementação dos referidos programas não houve de fato a integração formativa proposta, tornando-se desse modo alvo de críticas por estudiosos (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

O Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI) foi instituído pela Portaria nº 971, de 09 de outubro de 2009 e implementado em âmbito nacional por meio de articulação entre a Secretaria de Educação Básica do MEC e as Secretarias Estaduais de Educação e do Distrito Federal. De acordo com a referida Portaria, o programa visa “apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de ensino médio não profissional.” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2009). Apesar de explicitar que não é voltado à educação profissional, foi possível identificar na análise do documento orientador do programa que o mesmo se encontra afinado com a concepção pedagógica da formação humana integral, conforme preconizado nas Diretrizes Curriculares do Ensino Médio (2012), a qual também fundamenta a noção de ensino médio integrado à formação profissional. Pautado em tais princípios, o programa visa levar uma nova realidade aos alunos do ensino médio brasileiro, baseado numa visão humanista da educação, e que propõe, de uma forma menos tecnicista, formar alunos preparados para o mercado de trabalho e para a vida sociocultural.

O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM), instituído pelo Ministério da Educação por meio da Portaria 1.140, de 22 de novembro de 2013, se insere no âmbito das ações federais voltadas ao ensino médio. Visava a indução do redesenho curricular do ensino médio com base na Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e da formação continuada de professores desse nível de ensino. O MEC, por meio da Secretaria de Educação Básica – SEB, articulou junto às Universidades (IES) e Secretarias Estaduais de Educação – SEDUC, a fim de possibilitar a capacitação dos professores. O Ministério prestou apoio técnico e financeiro aos estados por meio de bolsas financiadas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE.

O PNEM nasce articulado ao PROEMI. Assim, enquanto o segundo tem ênfase no

[...] apoio técnico e financeiro ao desenvolvimento de projetos que visem o aprimoramento de propostas curriculares para o ensino médio, capazes de disseminar nos respectivos sistemas a cultura de um currículo dinâmico, flexível e compatível com as exigências da sociedade contemporânea. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2009, p. 3).

O PNEM foi estruturado tendo como uma de suas principais ações um curso de formação de professores e coordenadores pedagógicos desta etapa de ensino. O curso promovia o estudo das DCNEM, da concepção de formação humana integral e da organização curricular por meio das áreas de conhecimento; subsidiando desse modo o outro objetivo do programa: induzir o redesenho curricular do ensino médio. Percebe-se, portanto, a partir da análise dos documentos orientadores dos dois programas, ações do Ministério da Educação que convergem para uma construção paulatina da reforma do ensino médio, primeiramente por meio da implantação de programas educacionais, em um determinado número de escolas selecionadas de acordo com os critérios de cada programa, com a perspectiva de expansão, posteriormente, para todo o ensino médio brasileiro.

O programa Reinventando o Ensino Médio – REM, criado pelo governo do Estado de Minas Gerais e regulamentado pela Resolução SEE Nº 2.251 de 2 de janeiro de 2013, buscou instituir uma política pública para organizar o currículo desta etapa do ensino, com o intuito de diminuir a evasão escolar, buscar melhoria no ensino e aprendizagem, gerar competências e habilidades para a empregabilidade e, ainda, possibilitar o prosseguimento dos estudos. Com ênfase na formação para a empregabilidade do estudante, a organização curricular do programa contempla a formação geral com base nas áreas de conhecimento, mas mantendo a estrutura disciplinar, e a formação específica com conteúdos das áreas de empregabilidade.

A pesquisa possibilitou localizar várias críticas direcionadas ao REM, relativas à falta de capacitação dos professores e ao aumento da jornada escolar, prejudicando o setor de transporte escolar dos municípios e a não disponibilização de merenda aos alunos que tiveram seu horário de aula estendido, para atender a carga horária definida pelo programa. Outro fator que pode ter contribuído para o fim do REM foi a mudança de governo do Estado de Minas Gerais ocorrida em 2015.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho procurou situar, brevemente, o contexto de transformações pelas quais vem passando o ensino médio brasileiro, desde a LDB de 1996.

Foram apresentados, pontualmente, os resultados parciais de análises realizadas sobre os documentos orientadores de programas educacionais voltados ao ensino médio, em consonância com a legislação que regula essa etapa de ensino.

As análises desenvolvidas até o momento sugerem que os programas educacionais voltados ao ensino médio, implementados a partir do início dos anos 2000 até 2016 (ano em que foi publicada a Medida Provisória 746/2016, que instituiu a Reforma do Ensino Médio), tiveram como foco tanto o ensino médio regular quanto a formação técnica profissional de nível médio, alguns deles assumindo explicitamente o objetivo de superar a dualidade histórica que marca o ensino médio brasileiro: de haver, por um lado, um ensino médio de caráter propedêutico, voltado ao prosseguimento dos estudos no ensino superior, por outro lado, um ensino médio com ênfase na formação profissional, com caráter de terminalidade dos estudos.

Tais programas caracterizaram-se como ensaios (ou experimentos) para uma reforma mais ampla do ensino médio. Buscavam caminhos para formas de organização curricular, estrutura do ambiente escolar e formação de professores que subsidiassem um novo ensino médio em condições de superar os limites e dificuldades enfrentadas até o presente. As análises realizadas por especialistas apontam limites e problemas nas experiências realizadas. No entanto, a publicação da MP 746, em setembro de 2016, parece interromper tal processo de construção de reforma do ensino médio com amplo debate social.

REFERÊNCIAS

- 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, 21 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 15 abr. 2016.
- BRASIL. Lei n. 11.741, de 16 de julho de 2018. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 jul. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm#art1>. Acesso em 17 de mar. de 2018.
- BRASIL. Portaria n. 1140, de 22 de novembro de 2013. Institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e define suas diretrizes gerais, forma, condições e critérios para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do ensino médio público, nas redes estaduais e distrital de educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 09 dez. 2013.
- CARMO, Helen Cristina do; CORREA, Lycinia Maria. O ensino médio no Brasil: desafios e perspectivas. In: CORREA, Lycinia Maria; ALVES, Maria Zenaide; MAIA, Carla Linhares (Org.). **Cadernos temáticos: juventude brasileira e ensino médio**. Belo Horizonte: UFMG, 2014.
- FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educ. Soc.**, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, 2005.
- GOVERNO DO BRASIL. **Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio**. Brasília, DF: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica, 2013. Disponível em: <http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/pacto_fort_ensino_medio.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2016.
- KRAWCZYK, Nora (Org.). **Sociologia do Ensino Médio. Crítica ao economicismo na política educacional**. São Paulo: Cortez, 2014.
- MELO, Savana Diniz Gomes; DUARTE, Adriana. Políticas para o ensino médio no Brasil: perspectivas para a universalização. **Cad. CEDES**, v. 31, n. 84, p. 231-251, 2011.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Resolução CNE/CEB n. 2/2012**. Disponível em: <http://pactoensinomedio.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=41&Itemid=116>. Acesso em: 15 abr. 2016.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Documento Base Educação Profissional Técnica de Nível Médio Aplicada ao Ensino Médio. Brasília, DF: SETEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf>. Acesso em: 08 jan. 2018.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Programa Ensino Médio Inovador: Documento Base. Brasília, DF: SEB, 2009.

MINAS GERAIS (Estado). Resolução SEE n. 2.251, de 02 de janeiro de 2013. Dispõe sobre a implantação do projeto Reinventando o Ensino Médio que institui e regulamenta a organização curricular a ser gradativamente implantada nos cursos de ensino médio regular da rede estadual de ensino de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2013. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2251-13-r.pdf>>. Acesso em: 22 maio 2017.

MINAS GERAIS (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Reinventando o Ensino Médio – Caderno de Orientações. Minas Gerais. [2013?]. 40 p. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/images/stories/reinventando/REINVENTANDO_ENSINO_MEDIO_CADERNO_ORIENTACOES_WEB.pdf>. Acesso em: 07 set. 2017.

O PROGRAMA ESCOLA MELHOR: SOCIEDADE MELHOR COMO UMA ESTRATÉGIA DE PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA GAÚCHA

ESTORMOVSKI, Renata Cecilia
Instituto Estadual Polivalente
renataestormovski@yahoo.com.br

Resumo: Neste trabalho, serão analisados documentos que explicitam o Programa Escola Melhor: Sociedade Melhor a fim de compreender sua materialização como uma estratégia de privatização da educação. Enfatizado como uma parceria entre pessoas físicas e jurídicas e escolas da rede estadual gaúcha, as doações, reformas e ampliações realizadas têm transformado as instituições em palco de publicidade. Ao mesmo tempo, o governo estadual se utiliza da iniciativa para se desresponsabilizar de sua obrigação com a manutenção da educação pública, repassando-a para o terceiro setor. **Palavras-chave:** Política educacional. Relação público-privado. Privatização da Educação. Programa Escola Melhor: Sociedade Melhor.

1 INTRODUÇÃO

Pensar as políticas educacionais que se materializam neste tempo histórico no Brasil implica compreender a complexidade de relações que se estabelecem entre os âmbitos público e privado. A partir das redefinições do papel do Estado institucionalizadas pelo Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (1995), as fronteiras entre os dois âmbitos – historicamente pouco espessas – se tornaram ainda mais tênues, concretizando políticas que colocam a educação cada vez mais próxima do terceiro setor ou do setor privado, alterando tanto a direção, quanto a execução da educação, ou até mesmo ambas ao mesmo tempo (PERONI, 2015).

Nesse sentido, este estudo pretende discutir como as relações entre o público e o privado têm se materializado nas escolas da rede estadual do Rio Grande do Sul por meio da análise do Programa Escola Melhor: Sociedade Melhor. Essa proposta regulamenta a atuação de pessoas físicas e jurídicas nas instituições, estimulando tais entes a realizarem reformas, ampliações e doações para obter, em troca, espaço de publicidade nas escolas beneficiadas. Por meio desta análise, que envolve refletir sobre documentos que explicitam essa iniciativa, pode-se compreender como os processos de desresponsabilização do Estado quanto à educação e a absorção do público pelo terceiro setor implicam em distintos movimentos que não abrangem, necessariamente, a alteração da propriedade estatal (PERONI, 2015), mas privatizam a educação a partir de estratégias e processos distintos.

2 DESENVOLVIMENTO

Realizar uma análise de política pública implica, necessariamente, pensar no Estado em que ela se constitui. Como discute Harvey (2005), o Estado não pode ser compreendido como uma abstração, como um ente descolado de uma realidade histórica e de um espaço geográfico, focado na busca do bem comum. Cita Engels para justificar sua posição, concordando que “o Estado é fruto da sociedade em um período específico de seu desenvolvimento” (ENGELS apud HARVEY, 2005, p. 79), não estando acima dela, apesar de se colocar assim. O Estado é “instrumento de dominação de classe” (ENGELS apud HARVEY, 2005, p. 80) e, entre as estratégias utilizadas para solucionar as contradições causadas por sua posição, transforma em “interesse geral ilusório” (ENGELS apud HARVEY, 2005, p. 81) os interesses da classe dirigente, universalizando-os. Assim, se materializa como um Estado capitalista, burguês, que age para beneficiar o capital e sustentar sua relação básica com o trabalho, sendo o “veículo pelo qual os interesses de classe dos capitalistas se expressam em todos os campos da produção, da circulação e da troca.” (ENGELS apud HARVEY, 2005, p. 85).

Diante disso, não se pode pensar a política social de forma dissociada da política econômica, já que ambas são uma unidade e vinculam-se “à acumulação do capital” (VIEIRA, 2004, p. 136), podendo, por meio delas, se perceber como a ação do Estado amplia o capitalismo e altera as relações entre as classes e dentro delas. Assim, “a política social é uma maneira de expressar as relações sociais, cujas raízes se localizam no mundo da produção.” (VIEIRA, 2004, p. 142). Vieira destaca ainda que as políticas sociais, historicamente, se relacionaram com os reclames populares, sendo materializadas apenas em parte, já que o Estado consagrou apenas as reivindicações dos trabalhadores aceitas pela classe dirigente em cada momento histórico. Dessa forma, a política social não é uma concessão oferecida de bom grado pelo Estado, mas uma conquista das lutas populares, sempre em uma correlação de forças com o capital.

Também é fundamental compreender que, nesse contexto, é através do Estado que são aprovadas políticas públicas que servem aos interesses de classe do capital. A partir da década de 1990, especialmente, essa questão se tornou mais explícita, já que o Brasil passou por reformas neoliberais amparadas no diagnóstico de que o Estado era culpado pela crise por gastar demais em políticas sociais e por influenciar a economia (PERONI, 2015). O Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado foi o documento decisivo desse período, que reafirmava a ineficiência do Estado e a necessidade de alterar seu papel de executor para o de “promotor do desenvolvimento social e econômico” (MARE, 1995, p. 60), baseado na administração pública gerencial e no repasse de atividades que poderiam ser controladas pelo mercado para o setor privado. Dessa forma, o Estado deveria ser reformado, redefinindo seu papel, o que, conseqüentemente, também altera a maneira pela qual as políticas são concretizadas. Muda-se assim, como Montañó (2010) explica, a questão social, já que esta é retirada do Estado e transferida para o terceiro setor e, por mais que os motivos alegados sejam de economia e eficiência, o ponto central é político-ideológico: esvaziam-se direitos universais, transformando-os em políticas focalizadas; cria-se a cultura de autoajuda e ajuda mútua na sociedade; desresponsabiliza-se o capital dos problemas sociais; e cria-se uma demanda lucrativa para o setor privado.

Nas políticas educacionais, vinculadas às sociais, o foco passa a ser a privatização que, como argumenta Peroni (2015), se dá de diferentes formas:

ou através da alteração da propriedade, ocorrendo a passagem do estatal para o terceiro setor ou privado; ou através de parcerias entre instituições públicas e privadas com ou sem fins lucrativos, onde o privado acaba definindo o público; ou, ainda, aquilo que permanece como propriedade estatal, mas passa a ter a lógica de mercado, reorganizando principalmente os processos de gestão e redefinindo o conteúdo da política educacional brasileira. (PERONI, 2015, p. 15).

Então, a partir das redefinições do papel do Estado, aprofundam-se as relações entre o público e o privado nesse campo específico, constituindo movimentos que têm se expressado de diferentes maneiras. Na rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul tem se materializado um projeto que, como discutido acima, se utiliza de uma estratégia de privatização que não altera a propriedade das escolas - que permanecem estatais -, mas redireciona o financiamento das instituições para o terceiro setor. Trata-se do Programa Escola Melhor: Sociedade Melhor, instituído pela Lei nº 14.734, de 15 de setembro de 2015, que busca incentivar parcerias entre as escolas da rede estadual e pessoas físicas e jurídicas. Com as parcerias, podem ser feitos doações de materiais; patrocínios para reforma, ampliação, conservação e manutenção das escolas; oferta de equipamentos de informática, *wi-fi* e banda larga; e outras ações que possam ser necessárias à instituição, desde que o conselho escolar seja ouvido. Em troca, os concessionários poderão divulgar as ações com finalidade promocional e publicitária e receberão um certificado do governador e do secretário de educação reconhecendo o ato.

O Decreto nº 52.605, de 15 de outubro de 2015, regulamenta a lei acima descrita e cita que obras realizadas deverão ser consideradas necessárias pelas Secretarias da Educação e de Obras, Saneamento e Habitação, sendo a Secretaria de Educação a responsável por firmar, em qualquer caso, termos de cooperação que efetivem as propostas entre as escolas e os parceiros. Porém, antes disso é preciso que as instituições interessadas no Programa firmem um Termo de Adesão e divulguem um Edital de Chamamento de Parceiros, como ressaltado pela Portaria nº 316/2015, que também explicita questões acerca da questão publicitária que é parte do Programa. De acordo com a Portaria, um painel explicativo poderá ser afixado no estabelecimento de ensino favorecido, sendo um *outdoor* ou até mesmo a pintura de um muro. Ainda, esse documento afirma que o *site* do Programa será mensalmente atualizado com as informações referentes ao andamento dos projetos.

O Programa Escola Melhor: Sociedade Melhor, uma das primeiras ações do governo Sartori, que iniciou seu mandato em 2015, é citado em todos os documentos analisados como uma forma de melhorar a qualidade da educação. Após mais de três anos de sua proposição, continua sendo estimulado e é uma das principais bandeiras do governo, como é possível conferir em diferentes manchetes no *site* da Secretaria de Educação, sendo considerado um dos projetos prioritários do governo.

Na prática, o Programa Escola Melhor: Sociedade Melhor representa a desresponsabilização do Estado com a educação pública, salientando-se como a materialização da alteração da questão social, problematizada por Montañó (2010). Os gastos estatais acabam restringindo-se ao mínimo para manter-se a autonomia da escola (pagamento de água, energia elétrica...), além do valor direcionado à merenda escolar e a projetos específicos. Não são feitos investimentos estruturais ou destinados recursos voltados a outras necessidades que não as específicas, fazendo com que as instituições se sintam obrigadas a aderir a programas como o analisado. Colabora com o exposto o cenário de abandono vivido nas

escolas há anos, fazendo com que materiais básicos e estruturas elementares não estejam à disposição de professores, alunos e demais entes da comunidade escolar.

Além disso, como o benefício ao concessor é a publicidade, o Programa traz o agravante de fazer com que algumas escolas se tornem mais atrativas para o “investimento” privado do que outras, acirrando desigualdades de oportunidades entre as instituições. Os valores de mercado, como a publicidade e a concorrência, se tornam cotidianos na rotina de crianças e jovens, influenciando diretamente sua formação. A gestão democrática também sofre implicações, tendo-se em vista que a comunidade escolar, ao pleitear projetos e tomar decisões, não possui autonomia, estando constantemente dependente daquilo que os doadores podem oferecer. Além disso, o financiamento público da educação, um dos princípios da gestão democrática, tendo aumento previsto no Plano Nacional de Educação, fica totalmente prejudicado.

Assim, o Programa Escola Melhor: Sociedade Melhor materializa-se na realidade das escolas públicas gaúchas como uma estratégia de privatização da educação, diminuindo as obrigações estatais e regulamentando a ação do terceiro setor em uma função que deveria ser sua. Obviamente, esse movimento traz muitas implicações, influenciando diferentes aspectos do cotidiano escolar e colocando sobre as instituições a responsabilidade de buscarem, junto a pessoas físicas e jurídicas, parte de seu financiamento. Tudo isso impacta, fundamentalmente, a qualidade da educação construída nas instituições, mas não da forma positiva como os documentos que fundamentam o Programa preveem.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Programa analisado, que é parte das políticas educacionais que se concretizam na realidade das escolas estaduais gaúchas na atualidade, é uma estratégia notória de privatização da educação, trazendo sérios prejuízos à formação de crianças e jovens. E cabe destacar aqui, antes de concluir, que, por mais que outros termos sejam utilizados em variados estudos, neste, especificamente, opta-se por se utilizar a expressão “privatização” por acreditar-se que outros termos possam diminuir ou abrandar as dimensões constituídas nessa política educativa. Isso é tão relevante tendo-se em vista que, apesar de presente em quase metade das escolas da rede, não são conhecidas discussões amplas que atentem para as implicações desse Programa, nem movimentos públicos de resistência. Assim, é importante que programas e projetos como esse sejam alvo de conversas, análises e críticas, a fim de problematizá-los, enfrenta-los e, quiçá, combatidos.

A privatização da educação, como foi possível refletir neste estudo, nem sempre se dá de maneira explícita, mas se utiliza de estratégias muito sutis como a não alteração da propriedade das instituições públicas. Isso esmaece os movimentos e torna as fronteiras entre o público e privado ainda mais perenes, fazendo com que a discussão sobre essa questão, que tem se salientado continuamente nas políticas educacionais, se torne cada vez mais necessária.

REFERÊNCIAS

HARVEY, David. **A produção capitalista do espaço**. São Paulo: Annablume, 2005.

MINISTÉRIO DA ADMINISTRAÇÃO E REFORMA DO ESTADO. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado**. Brasília, DF: MARE, 1995.

MONTAÑO, Carlos. **Terceiro Setor e Questão Social**: crítica ao padrão emergente de intervenção social. São Paulo: Cortez, 2010.

PERONI, Vera. **Diálogos sobre as redefinições no papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado na educação**. São Leopoldo: Oikos, 2015.

RIO GRANDE DO SUL (Estado). Decreto n. 52.605, de 15 de outubro de 2015. Regulamenta a Lei nº 14.734, de 16 de setembro de 2015, que institui, no âmbito da Secretaria da Educação, o Programa Estadual Escola Melhor: Sociedade Melhor. **Diário Oficial do Estado**, n. 198, 16 out. 2015.

RIO GRANDE DO SUL (Estado). Lei n. 14.734, de 15 de setembro de 2015. Institui o Programa Estadual Escola Melhor: Sociedade Melhor. **Diário Oficial do Estado**, n. 177, 16 set. 2015.

RIO GRANDE DO SUL (Estado). Portaria n. 316/2015. Define normas e procedimentos para o integral cumprimento do Decreto n. 52.605, de 15 de outubro de 2015, que regulamenta o Programa Escola Melhor: Sociedade Melhor. **Diário Oficial do Estado**, 11 dez. 2015.

VIEIRA, Evaldo. **Os direitos e a política social**. São Paulo: Cortez, 2004.

O PROJETO IMPERIALISTA DE PRIVATIZAÇÃO E TERCEIRIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA PELA VIA DAS PARCERIAS

MEZAROBBA, Gilson
UCP – Faculdades do Centro do Paraná
gilsonmez@gmail.com

Resumo: O objetivo desse trabalho é analisar como ocorrem as intervenções do imperialismo nas escolas públicas brasileiras. O mercado, que pela via das parcerias, acaba determinando o que deve ser estudado na educação pública. Assim, busca investigar as políticas dos organismos internacionais determinam aos países submetidos. Observou-se que o capital criou a modalidade de parceria para ter acesso ao espaço público de ensino, assim realizam seus comerciais e perpetuam a lógica capitalista liberal ao difundir a ideologia burguesa e imperialista.

Palavras-chave: Parcerias. Imperialismo. Organismos multilaterais. Educação pública.

1 INTRODUÇÃO

Essas reflexões são resultados de alguns resultados de uma pesquisa de doutorado desenvolvido na Universidade Tuiuti do Paraná, com o título “Imperialismo e educação: a relação entre a educação pública e as fundações e institutos empresariais no Brasil (1990 – 2014).” Sob orientação da Prof^a. Dra. Anita Schlesener, concluído no ano de 2017.

O objetivo desse trabalho é levantar algumas investigações sobre como os organismos multilaterais, criados pelas forças imperialistas, procuram realizar intervenções pela via das instituições e fundações empresariais no processo educativo das escolas públicas brasileiras. Como um projeto imperialista mundial, se origina nas políticas educacionais implementadas por órgãos da ONU, como a UNESCO, Banco Mundial, materializadas no Consenso de Washington, Conferência de Jomtien, Relatório de Delors.

Esses organismos procuraram implementar práticas que permitiram que o mercado influenciasse nas políticas públicas de educação e no processo educativo pela via das parcerias. Desse modo, se permite a intromissão do capital privado na definição dos projetos das escolas públicas.

Como procedimento metodológico, busca-se analisar os acontecimentos a partir da totalidade histórica, que envolve as ordens: macroeconômica, política, ideológica e social para explicitar elementos do cotidiano escolar, ou seja, parte-se do empírico particular e alimentado pela teoria para explicitar as relações gerais, que é a base metodológica o materialismo histórico. Os dados empíricos são explicitados com base em documentos, bibliografias, cartilhas e materiais produzidos pelas empresas que se utilizam dos programas.

Nesses estudos possibilitaram inferir que as empresas, suas fundações e institutos realizam parcerias com as escolas públicas, perpassando-as com inúmeras formas de projetos. Muitas empresas optam por criar suas próprias escolas ou ajudam financiar esses empreendimentos. A empresa distribui gratuitamente ou vende para os municípios produtos e serviços de suas empresas, material elaborado segundo seu ideário político, sem a participação dos interessados (professores) que recebem este material para parte do cotidiano da escola, de modo que do projeto político pedagógico e o currículo sofrem interferências diretas e indiretas desses agentes.

2 O PROJETO IMPERIALISTA E AS PARCERIAS EMPRESARIAIS

Uma forma de subjugar os países periféricos é obrigá-los a seguirem receituários econômicos criados pelos países centrais. Assim, os ideólogos do neoliberalismo, principalmente os representantes do Consenso de Washington, elaboram o seu receituário para combater a crise na América Latina, no qual a educação foi incluída. Segundo Gentili (1998, p. 17), para os representantes do Consenso de Washington os sistemas educacionais da América Latina enfrentavam naquele momento (1989), uma “crise de eficiência, eficácia e produtividade.” É a chamada crise de gerenciamento, na qual o Estado, na concepção dos defensores do neoliberalismo, não possui capacidade para administrar as políticas públicas.

O Consenso de Washington considerava que os países latino-americanos, marcados por governos intervencionistas desde a década de 1940 até a década de 1980, não foram capazes de melhorar a qualidade da escola. Desse modo, desde o início da década de 1990 a base das políticas públicas no Brasil, assim como de vários outros países latino-americanos, é condicionada pelas diretrizes do Consenso de Washington. Conforme salienta Saviani (2007, p. 426), essas políticas, em um primeiro momento, foram impostas pelas agências internacionais de financiamento

mediante as chamadas condicionalidades, porém, em seguida, perdem o caráter de imposição, pois são assumidas pelas próprias elites econômicas e políticas dos países da América Latina.

Um ano após o evento de Washington, o imperialismo realiza um encontro internacional para adequar a educação aos novos tempos do capitalismo neoliberal, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos de Jomtien. A partir da década de 1990, observa-se uma excessiva preocupação com a questão da oferta da educação, a qual deve ajustar-se às exigências do imperialismo, pois o aumento da pobreza traria efeitos danosos para o capital. Esta preocupação pode ser visualizada, de acordo com Libâneo (2016, p. 45), nos documentos da UNESCO e do Banco Mundial, os quais contribuíram para a elaboração da Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

Em 1990 a Unesco elabora, em Jomtien, na Tailândia, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, que dizia ter o objetivo de criar um movimento internacional para garantir a educação básica para todo o mundo. Além de emissários de governos de quase todo o mundo, ONGs, agências internacionais e outros grupos representativos da educação, participaram os organismos multilaterais ligados a ONU: UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância, PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e o Banco Mundial.

Para o Banco Mundial, a educação é a solução para prevenir problemas da expansão capitalista em decorrência da marginalidade e da pobreza. A aprendizagem e a escola se prestam, primeiramente, à solução de problemas sociais e econômicos dentro dos critérios do mercado.

A Declaração de Jomtien define a necessidade de fortalecimento das alianças entre governos com setores não governamentais, ou seja, o capital. Pois, justifica-se que não se pode cobrar do Estado todos os instrumentos necessários para a manutenção do sistema educacional.

As autoridades responsáveis pela educação aos níveis nacional, estadual e municipal têm a obrigação prioritária de proporcionar educação básica para todos. Não se pode, todavia, esperar que elas supram a totalidade dos requisitos humanos, financeiros e organizacionais necessários a esta tarefa. Novas e crescentes articulações e alianças serão necessárias em todos os níveis: entre todos os subsetores e formas de educação, reconhecendo o papel especial dos professores, dos administradores e do pessoal que trabalha em educação; entre os órgãos educacionais e demais órgãos de governo, incluindo os de planejamento, finanças, trabalho, comunicações, e outros setores sociais; entre as organizações governamentais e não governamentais com o setor privado, com as comunidades locais, com os grupos religiosos, com as famílias. É particularmente importante reconhecer o papel vital dos educadores e das famílias. (UNESCO, 1998, p. 5-6, grifo do autor).

O documento exige os governos de serem os agentes principais no planejamento e aparelhamento do ensino. Assim, a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos defende que os recursos não sejam centralizados pelo Estado, por mecanismos de taxações dos afortunados, mas por doações do âmbito privado e voluntário:

Para que as necessidades básicas de aprendizagem para todos sejam satisfeitas mediante ações de alcance muito mais amplo, será essencial mobilizar atuais e novos recursos financeiros e humanos, públicos, privados ou voluntários. Todos os membros da sociedade têm uma contribuição a dar, lembrando sempre que o tempo, a energia e os recursos dirigidos à educação básica constituem, certamente, o investimento mais importante que se pode fazer no povo e no futuro de um país. (UNESCO, 1998, p. 6, grifo do autor).

A consignação também sugere o uso dos orçamentos de estatais de forma equilibrada, pois, também reconhece a existência de outras demandas que pesam sobre os recursos nacionais e, embora a educação seja um setor importante, não é o único. Também aconselha a realocação dos recursos entre setores como por exemplo, gastos militares para a educação (UNESCO, 1998, p. 6). Além disso, a declaração reflete sobre a necessidade de uma proteção especial para a educação básica nos países em processo de ajustes estruturais e que carregam o pesado fardo da dívida externa (UNESCO, 1998, p. 6). Contudo, não recomenda procedimentos que implicariam prejuízos ao sistema financeiro global, lembrando que o Banco Mundial era um dos patrocinadores do evento.

Por conseguinte, a Conferência de Jomtien abriu as portas das escolas e da educação para os novos sujeitos, ligados ao mercado, os quais se formaram a partir das ideologias neoliberais que surgiram nos anos de 1970. As parcerias com as corporações possibilitaram o surgimento dos institutos e fundações empresariais que entraram no meio educacional em todo o mundo. Assim, grandes corporações imperialistas desenvolveram instituições que afirmam que apoiam e se especializaram em educação dentro dos princípios empresariais.

Em 1993 a UNESCO convocou especialistas de vários países para compor a Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI. A coordenação ficou a cargo do economista e político francês, Jacques Delors. O documento foi concluído em 1996 e é fundamental para entender o processo de privatização e de parcerias na educação pública em boa parte do mundo.

O documento de Delors defende a participação das comunidades locais para aprimorar o acesso à educação. Ademais, sugere parcerias com outros países, não em assistência (no sentido financeiro), mas no sentido de cooperação, ou seja, uma nova forma de colonização cultural.

A parceria justifica-se, também, pelo fato de conduzir a um jogo com saldo positivo; de fato, se os países industrializados, por meio de suas experiências bem sucedidas, de suas técnicas, assim como de seus recursos financeiros e materiais, podem ajudar os países em desenvolvimento, estes têm condições de ensinar lhes modos de transmissão da herança cultural, itinerários de socialização das crianças e, ainda mais fundamentalmente, culturas e estilos de ser diferentes. (DELORS, 2010, p. 24).

O documento também recomenda que os países pobres encontrem parceiros em corporações ricas. Assim, é importante “incrementar novas parcerias entre as instituições internacionais que se dedicam à educação, lançando, por exemplo, um projeto internacional que tenha o objetivo de divulgar e implementar o conceito de educação ao longo da vida.” (DELORS, 2010, p. 37).

As orientações de Delors apontam para o caminho da determinação do capital sobre a educação. Desse modo, ele defende que os incrementos privados apareçam como investimentos formais na educação:

Estimular – em particular, pela criação de indicadores adequados – a coleta em escala internacional de dados relativos aos investimentos nacionais na educação: soma total dos fundos privados, dos investimentos do setor industrial, das despesas com a educação não formal etc. (DELORS, 2010, p. 37).

Para ele a educação ocorre ao longo da vida, o que implica, diretamente, o conceito de “sociedade educativa”:

nesta sociedade, são oferecidas múltiplas oportunidades de aprender, tanto na escola quanto na vida econômica, social e cultural. Daí, a necessidade de multiplicar as negociações e as parcerias com as famílias, o meio econômico, o mundo associativo, os atores da vida cultural etc. (DELORS, 2010, p. 34-35).

Esse discurso acaba abrindo o caminho para as empresas, pela via de suas fundações e institutos, oferecerem cursos, palestras e outras formas de formação para os educadores de todo o país.

3 CONCLUSÕES

Longe de trazer resultados satisfatórios, o projeto imposto pelo Consenso de Washington e UNESCO não denota eficiência, pois, não se trata de “cooperação”, como se denominam nos documentos dos organismos, mas posse do espaço público, na qual traz enfraquecimento de autonomia dos países dominados e a proliferação de ideologias individualistas pelas pregações do empreendedorismo e a meritocracia.

Dessa forma, os municípios, estados e governo federal para cumprirem as normas educacionais prescritas na Constituição Federal de 1988, na LDB de 1996, como nas determinações dos organismos externos e, ao mesmo tempo precisam honrar as dívidas com o sistema financeiro, encontram nas parcerias com fundações e institutos empresariais um meio para executar as políticas educacionais. Contudo, entendemos que essa não é a solução, pois não supera os problemas educacionais, sociais e econômicos da sociedade. O que está posto só serve para a manutenção da ordem capitalista e a diluição da luta de classes.

REFERÊNCIAS

DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Brasília, DF: UNESCO, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas Educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cardernos de Pesquisa**, v. 46, n. 159, p. 38-62, jan./mar. 2016.

MEZAROBBA, Gilson. **Imperialismo e educação**: a relação entre a educação pública e as fundações e institutos empresariais no Brasil (1990 – 2014). 2017. Tese (Doutorado)–Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2017.

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e educação**: fundamentos ontológicos e históricos. São Paulo: Revista Brasileira de Educação, Campinas, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO: Jomtien, 1998.

OS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA NO CONTEXTO DAS INFLUÊNCIAS DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

FORNARI, Liamara Teresinha
Instituto Federal Catarinense – Câmpus Concórdia (IFC)
liamara.fornari@ifc.edu.br

Resumo: Dinâmicas políticas poderosas impactam na educação, sobretudo na educação básica e profissional. O trabalho aqui desenvolvido possui como objeto de estudo os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no contexto das interferências dos Organismos Internacionais na educação brasileira. Se pretende demonstrar que, embora essas instituições de ensino possuam um caráter diferenciado em relação as demais, ainda assim atendem as demandas requeridas para satisfação das necessidades do sistema do capital no que se refere a formação da classe trabalhadora.

Palavras-chave: Institutos Federais. Educação Profissional. Banco Mundial.

1 INTRODUÇÃO

Há um fator inegável no que se refere aos impactos de dinâmicas políticas poderosas na educação brasileira, sobretudo na educação básica e profissional. Essas dinâmicas são instituídas por organismos de abrangência internacional, tais como o Banco Mundial (BM), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Fundo Monetário Internacional (FMI) e Organização das Nações Unidas para o Desenvolvimento Educacional, Científico e Cultural (UNESCO), principalmente.

A considerar esses elementos o trabalho aqui posto é de natureza teórico documental uma vez que as informações acerca do tema são encontradas em relatórios e documentos oficiais dessas instituições. Assim como, através de estudos e teorias desenvolvidas por autores da contemporaneidade (NEVES, 2002, PEREIRA; PRONKO, 2014, PRONKO, 2014, NEVES; PRONKO, 2011) que buscam elucidar as interferências desses organismos no constructo da educação brasileira.

O objeto aqui analisado são os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no contexto das interferências dos organismos internacionais na educação básica e profissional brasileira. Em especial analisa-se os ditames dados pelo Banco Mundial, através de seus relatórios, para como a educação deva se desenvolver, em especial, nos países subdesenvolvidos.

Vale salientar que os Institutos Federais surgem no cenário educacional brasileiro, com a Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. De acordo com a referida lei, estes são instituições de educação superior, básica, tecnológica e profissional, pluricurriculares e multicampi. Sua principal marca está na verticalidade do ensino, uma vez que possuem cursos de ensino médio integrado a cursos técnicos, cursos de nível superior e pós-graduação.

A considerar as especificidades que envolve os Institutos Federais, ainda assim é possível inferir em seu modo de funcionamento o atendimento das necessidades do sistema do capital no que se refere a formação da classe trabalhadora. Essa institucionalidade é ainda um processo em andamento. Ao mesmo tempo um grande avanço no processo educacional como garantia do direito a educação, uma vez que pela interiorização do ensino através de sua expansão garante esse onde antes não era possível. Mas também um elemento dinamizador das políticas internacionais de formação.

2 OS INSTITUTOS FEDERAIS E O MOVIMENTO DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS

Os organismos internacionais possuem, no sistema do capital, a função de dinamizar medidas e ideias para atendimento das necessidades específicas de formação da classe trabalhadora, de tal modo, que se adequem os contextos históricos. Assim, suas orientações são acerca de tornar a educação o principal instrumento para amenizar os impactos da pobreza e para garantir o desenvolvimento, com caráter subordinado, dos países periféricos (CHESNAIS, 1996 apud NEVES, 2002).

As manifestações das interferências dos organismos internacionais na educação podem ser percebidas, tanto no âmbito do Estado enquanto elemento educador, quanto no chão da escola, por mediação de níveis diferenciados. O organismo o que possui maior ingerência sobre a educação nos países subdesenvolvidos é o Banco Mundial. Embora a ênfase maior das análises recaia sobre essa instituição, vale destacar que existe uma articulação de ações entre os distintos organismos nos países da região. Mediante diversos mecanismos e com diferentes características, de acordo

com o enfoque predominante em cada entidade e os contextos históricos, os países da América Latina têm sido afetados pelas orientações e recomendações para a educação elaboradas por organismos internacionais como OEA, UNESCO, CEPAL, BID e mais recentemente a OCDE (VIOR; CERRUTI, 2014).

A nova estratégia do Grupo Banco Mundial para a educação foi lançada em 2011, sob a denominação: Estratégia 2020 para a Educação: Aprendizagem para Todos. No documento, o Banco Mundial propõe-se a:

Investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento, essa proposta foi construída pelo organismo por intermédio de consultas com governantes, parceiros de desenvolvimento, estudantes, professores, pesquisadores, sociedade civil e representantes de negócios de mais de cem países, de acordo com a diretriz de participação adotada pelo BM nos últimos anos. (PRONKO, 2014, p. 105).

Ainda segundo a autora, essa nova estratégia se constitui a partir da constatação de que houve, no decorrer das últimas décadas, uma grande evolução nas matrículas, na retenção escolar e na igualdade de gênero na escola, principalmente nos países subdesenvolvidos. E essa evolução é atribuída a operacionalização da diretriz “Educação para Todos”, definida na Conferência de Jomtiem de 1990, e dos esforços de cada país para alcançar os Objetivos do Milênio. Todos esses elementos, embora sendo importantes, não são suficientes em face dos desafios da contemporaneidade isso requer do Banco Mundial e dos seus parceiros para o desenvolvimento de uma nova estratégia de educação.

Nesse contexto, a educação, segundo Pronko (2014), deve ser considerada, como ferramenta central para o desenvolvimento, não de modo exclusivo na perspectiva da escolarização, mas principalmente e de forma estratégica, da aprendizagem. O foco na aprendizagem tem a ver também com pensar a escola como se fosse uma empresa. Isso é reiterado no relatório de setembro de 2017 do Banco Mundial, onde reafirma a premissa da aprendizagem como produto da empresa escolar.

Pronko (2018) indica, a partir desse último relatório, o significativo peso dado à atuação docente e gestão escolar. E as três medidas indicadas pelo Banco Mundial: 1. Medir os sistemas educacionais; 2. Desenhar políticas baseadas em evidências; 3. Construção de pactos ou alianças dos atores que intervêm na educação para deixarem seus interesses particulares e pensarem ou participarem de processo promotores da aprendizagem. Com efeito, esse novo relatório não traz elementos substancialmente novos em relação aos documentos anteriores, reforça uma linha de trabalho que vem sendo desenvolvida pelo governo brasileiro há tempo, no sentido de atender as demandas do mercado.

Desta forma, analisar ações dos organismos internacionais indica os rumos da educação, no caso aqui, em especial, dos Institutos Federais. Há que se considerar que, com a nova lógica de acumulação do capital, surgem novas exigências para a formação para o trabalho simples e para o trabalho complexo, o que requer alterações periódicas no conteúdo e na forma de preparação para o trabalho. Além disso, deve-se levar em conta, também, a existência de relações e articulações entre os governos, representantes do capital, organismos internacionais e instituições de ensino, através de vínculos que constituem uma rede internacional de formação de força de trabalho. Essas relações e articulações são balizadas por padrões nacionais e internacionais, baseados em competências.

Assim, embora não seja uma regra imexível, tem-se que o ramo científico é visto como um meio para formação das funções de direção. Já o ramo tecnológico tem sua relação com a educação e a produção de bens e serviços, levando a uma formação de especialistas e dirigentes, no âmbito da produção.

Desta maneira, é possível dizer que as políticas para ciência e tecnologia, para os países subdesenvolvidos, atendem aos interesses da classe dominante, não permitindo margem para que se materializem ideias e ideais organizados e pensados pelos trabalhadores e seus aliados. É possível observar que, em alguns momentos, há um recuo ou diminuição no ritmo de implementação dessas políticas, ou seja, podem haver diferenças nas articulações, dependendo do governo, porém elas nunca cessam.

Independente do governo ser mais ou menos alinhado, o BM precisa continuar promovendo seus financiamentos e políticas para garantir tanto a sua manutenção quanto a sua influência. De modo que isso nos leva a evitar leituras apressadas sobre a rigidez das ligações político-partidárias do BM com seus clientes. [...] Capacidade adaptativa do BM, que reestrutura estratégias e discursos, no intuito de influenciar nas mais diferentes áreas e temáticas, e, assim, encontra interlocução, por vezes com interlocutores mais à esquerda no espectro político. Se no governo Lula os empréstimos não foram tantos no nível federal, o BM marcou presença nos projetos estaduais e no Bolsa Família. (MELO, 2014, p. 174).

Também é preciso mencionar que na perspectiva da globalização neoliberal os organismos internacionais ditam os indicadores e objetivos, bem como os comparativos de eficiência entre os sistemas educativos de diferentes países. Além do financiamento da educação advindo de organismos internacionais, tal como o Banco Mundial, vêm um

pacote de ideias, de avaliações externas, de diretrizes de formação profissional. Tudo isso voltado para a manutenção da hegemonia dos países dominantes.

É o trabalho flexível que está na mira dos organismos internacionais, com uma economia baseada no conhecimento e uma educação permeada por relações de caráter empresarial. A escola, em última instância, é o mercado que vende educação de modo classificatório, seletivo e excludente.

Tavares (2014, p. 186) afirma:

O Brasil tornou-se dependente do capital internacional, que passou a requisitar investimentos na qualificação de mão de obra, com base na teoria do capital humano. As mudanças processadas sobre o cenário econômico levaram a ampliação da Rede Federal e o estabelecimento de acordos internacionais, como os acordos MEC – USAID, para impulsionar a expansão da oferta de Educação Profissional.

Nesse sentido, a educação profissional é identificada como formação complementar à educação básica. Está voltada para as camadas mais carentes da população, que, em parte, devem ser absorvidas pelo mercado de trabalho.

Portanto, percebe-se uma continuidade da preocupação do Banco Mundial “[...] com a escolarização dos mais pobres e demais excluídos da educação superior, em especial as mulheres e determinados grupos linguísticos, étnicos e religiosos, uma vez que continua a reelaborar diretrizes gerais e setoriais de políticas para países periféricos.” (NEVES; PRONKO, 2011, p. 110). Não por acaso, os Institutos Federais têm diversos programas de formação aligeirada, especialmente, para públicos de vulnerabilidade social, como: Mulheres Mil, Certificação, Formação Inicial e Continuada, etc. Evidencia-se, assim, em medida significativa, o atendimento de políticas concebidas na década de 1990 e implementadas na década de 2000.

No século XXI, a educação busca atender às diretrizes gerais do capital, para reestruturação da chamada sociedade do conhecimento. Segundo Neves e Pronko (2011, p. 111), é “[...] por meio dessas novas orientações que o capital em nível internacional e local, propicia uma submissão mais intensa da escola à produção capitalista e consolida sua hegemonia nos países de capitalismo dependente, evitando, desse modo, que a organização popular por direitos venha a questionar sua única solução possível.”

Os documentos internacionais se referem à educação terciária e à massificação da educação superior. Como educação terciária, o Banco Mundial faz referência a um nível ou a uma etapa de estudos, posterior à educação secundária, podendo acontecer em universidades, institutos, no local de trabalho, etc. Também nesse ponto, os Institutos aparecem em um contexto contraditório, por ocupar um espaço público cuja orientação é que atenda ao espaço privado. Por isso, diversos programas educacionais são oferecidos, tanto por instituições públicas, na figura dos Institutos Federais como em instituições privadas, vide o exemplo do PRONATEC.

O Banco Mundial, segundo Neves e Pronko (2011), vê como instituições diferentes os institutos profissionais e os institutos técnico-profissionais. Estes institutos técnico-profissionais estariam estruturados em outro nível, destinados a desenvolver destreza prática necessária à realização de trabalhos específicos, podendo ser paralelos ao ensino médio e a ele se integrar.

Nas palavras de Neves e Pronko (2011, p. 131),

A imensa diferenciação horizontal e vertical do sistema de educação terciária sedimenta, ainda, uma tendência a apagar gradativamente os limites existentes entre os vários níveis, ramos e modalidades de ensino, ao viabilizar atividades conjuntas de ensino básico e de nível superior, ao mesclar atividades de formação escolar regular com atividades de formação técnico-profissional e ao unificar a estrutura e o funcionamento da formação de especialistas do campo científico e do tecnológico. Com isso a formação para o trabalho complexo na atualidade assume, nas sociedades capitalistas periféricas, uma estratificação antes nunca vista.

Segundo as autoras citadas, o Banco Mundial ainda divide em três níveis a educação superior nos países subdesenvolvidos: 1. Nível intensivo, que abrange universidades seletivas para quem irá ocupar cargos e posições de liderança; 2. Nível intermediário, composto por institutos profissionais para formação de especialistas; 3. Nível básico, com instituições para formar os profissionais para postos menos especializados no mercado de trabalho.

Como se pode ver, a partir da década de 1990, os Organismos Internacionais intensificaram suas ações, no sentido de converter a educação em mercadoria. Assim, abriram espaço para o capital expandir sua atuação, também nesse setor, através da adequação da educação às necessidades do mercado capitalista.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contexto das interferências dos organismos internacionais na educação básica e profissional brasileira os Institutos Federais, pelo seu caráter inacabado, isto é, em disputa, possuem uma potencialidade de repensar a sociedade e a educação. Por um lado, é notória a medida significativa de atendimento das premissas econômicas mundiais para formação da classe trabalhadora. Por outro lado, pela autonomia que ainda possuem podem ser considerados pontos de resistência a esses ditames.

REFERÊNCIAS

- BATISTA, Roberto Leme. A concepção de educação e formação profissional do Banco Mundial. In: BATISTA, Eraldo Leme; BATISTA, Roberto Leme (Org.). **Trabalho, Educação e Emancipação Humana**. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.
- CHESNAIS, François. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.
- MELO, Alessandro de. As transformações científicas e tecnológicas e suas implicações no mundo do trabalho e no processo educativo. In: KUENZER, Acácia Zeneida et. al.; RIOS, Franciane Heiden; COSTA, Roberta Rafaela Sotero; URBANETZ, Sandra Terezinha (Org.). **Educação profissional: desafios e debates**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. (Coleção Formação Pedagógica, v. 1).
- NEVES, Lúcia Maria Wanderley. Entrevista com Lúcia Neves. **Montrivivência**, ano 23, n. 36, p. 236-246, jun. 2013.
- NEVES, Lúcia Maria Wanderley; FERNANDES, Romildo Raposo. **Entrevista**. 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/viewFile/2175-8042.2011v23n36p236/19652>>. Acesso em: 12 set. 2016.
- NEVES, Lúcia Maria Wanderley; FERNANDES, Romildo Raposo. Política neoliberal e educação superior. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2002.
- NEVES, Lúcia Maria Wanderley. O neoliberalismo e a redefinição das relações Estado-sociedade. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2002.
- NEVES, Lúcia Maria Wanderley; PRONKO, Marcela Alejandra. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado**. Da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: EPSJV, 2011.
- PRONKO, Marcela Alejandra. Entrevista com Marcela Alejandra Pronko. **Fiocruz**, 30 jan. 2018. Disponível em: <https://campusvirtual.fiocruz.br/portal/?q=content/marcela-pronko-discute-novo-relat%C3%B3rio-do-banco-mundial>, acesso em 12 fev. 2018.
- PRONKO, Marcela Alejandra. O Banco Mundial no campo internacional da educação. In: PRONKO, Marcela Alejandra; PEREIRA, João Márcio Mendes (Org.). **A demolição de direitos: um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e a saúde (1980-2013)**. 1. ed. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio: Fiocruz, 2014. v. 1.
- TAVARES, Moacir Gubert. **A Constituição e a Implantação dos Institutos Federais no Contexto da Expansão do Ensino Superior no Brasil: o Caso do IFC – Campus Rio do Sul**. 2014. 315 p. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2014.
- UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos.html>>. Acesso em: 19 nov. 2015.
- VIOR, Susana; CERRUTI, María Betania Oreja. O Banco Mundial e a sua influência na definição de políticas educacionais na América Latina (1980-2012). In: PRONKO, Marcela; PEREIRA, João Márcio Mendes (Org.). **A demolição de direitos: um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e a saúde (1980-2013)**. 1. ed. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio: Fiocruz, 2014. v. 1.

PARTICIPAÇÃO E ACCOUNTABILITY: RECONFIGURAÇÕES NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NEOLIBERAIS

MORAIS, Michele Luciane Blind de
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
micheleblind10@yahoo.com.br
SCHNEIDER, Marilda Pasqual
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
marilda.schneider@unoesc.edu.br
Financiamento: Capes e CNPq

Resumo: O texto trata do tema da participação no contexto das políticas educacionais neoliberais. Tem por objetivo discutir o conceito de participação em associação com mecanismos de *accountability* considerando as reconfigurações do Estado. Envereda na literatura especializada sobre o tema para demonstrar o caráter instrumental da participação e a implementação conservadora de ferramentas de *accountability* social. Aponta a necessidade de construção de espaços em que participação e *accountability* possam adquirir função política e de transformação social.

Palavras-chave: Participação. *Accountability*. Políticas educacionais.

1 INTRODUÇÃO

A cultura tradicional de preservação de privilégios e de afastamento da população das instâncias de poder, presente na política brasileira desde os primórdios da colonização portuguesa, começou a sofrer perturbações¹ a partir dos anos de 1980 do século XX, após a última tomada do governo pelos militares. Mudanças na forma de compreender o capitalismo contemporâneo e de assegurar a continuidade do projeto social hegemônico passaram a exigir dos governantes manobras na ampliação os espaços de participação social de modo a assegurar maior poder de governação² sem, com isso, perder de vista os interesses da classe dominante. A necessidade de assegurar o poder de governação foi, a nosso ver, uma das forças propulsoras de aperfeiçoamento das gestões públicas e, portanto, de ampliação dos espaços de participação social em contextos global e local.

No Brasil, políticas com essa finalidade começaram a ser introduzidas nas instâncias governamentais a partir dos anos de 1990, quando o regime democrático, reintroduzido em nosso país no período pós ditadura militar, começava a vigorar. Assim, a implementação de mecanismos de *accountability* social³ combinados com a ampliação de espaços de participação da sociedade nos processos de definição e acompanhamento de políticas públicas, mormente na área da educação, harmonizam-se com a descentralização das ações do Estado, fruto da reforma da gestão pública, ou reforma gerencial, e de adoção de políticas neoliberais.

Considerando esse contexto, o presente estudo tem por objetivo discutir o conceito de participação em associação com mecanismos de *accountability*. O estudo compreende revisão da literatura crítica sobre o conceito de participação, tendo em vista demonstrar que a democratização das ferramentas de *accountability* implica transformações político-institucionais nas oportunidades de participação social.

¹ Não podemos perder de vista os grandes episódios que marcaram a história do Brasil, empreendidos por grupos que reivindicavam por mais direitos sociais, pelos direitos da classe trabalhadora e pela democratização do país. Esses episódios foram decisivos para que o Brasil se libertasse do domínio dos colonizadores e se tornasse uma república federativa, de regime democrático. Porém, as lutas históricas não foram suficientes para acabar com alguns privilégios e assegurar que os direitos sociais fossem, de fato, para todos.

² O conceito de governação, ou governança, é caracterizado pela polissemia. Para Santos, Mendes e Férran (2015, p. 470), o processo de governança “[...] se constitui como um regime de ação pública caracterizada por diferentes padrões de interação entre governo e sociedade, sendo constituído de duas bases: a democracia local e a ampla participação da sociedade nas instâncias de decisão.” Pode, diante dessa explicação, aparecer combinado com o conceito de democracia, mas também situado na perspectiva neoliberal. Nesse estudo, o conceito está associado às políticas que apregoam em favor da descentralização de responsabilidades e aperfeiçoamento da máquina pública.

³ Para Peruzzotti e Smulovitz (2002, p. 10, tradução nossa) “A *accountability* social é um mecanismo de controle vertical, não eleitoral, das autoridades políticas baseado nas ações de um amplo espectro de associações e movimentos populares, bem como em ações das mídias. As ações desses atores visam monitorar o comportamento dos funcionários públicos, expor e denunciar atividades ilegais dos mesmos, e ativar o funcionamento de agências horizontais de controle.”

2 SOBRE O USO INSTRUMENTAL DO CONCEITO DE PARTICIPAÇÃO E DAS FERRAMENTAS DE *ACCOUNTABILITY*

Foi pela combinação heteróclita entre a redemocratização do país e a busca por uma governança eficiente, nos termos referidos por Santos, Mendes e Férran (2015), que o conceito de participação ganhou destaque, no Brasil, a partir dos anos de 1980. O reclame por maiores espaços de participação social, naquele momento histórico, esteve calcado no descontentamento geral da população sobre a atuação do Estado especialmente em políticas sociais. As dificuldades de governar o país no período imediatamente posterior ao do regime militar, aliadas às reivindicações da sociedade civil pela ampliação de seus direitos sociais e políticos, representaram um forte argumento para as mudanças nas formas de conceber o papel do Estado e a atuação da sociedade organizada.

O problema é que, conforme salienta Frigotto (2002, p. 53), a democracia de que dispomos é “uma democracia formal, pelo alto e mutilada de seu sentido mais profundo. Vale dizer, uma democracia que não se afirma na base da participação efetiva das massas.” Mesmo que nossa Constituição Federal, promulgada em 1988, tenha princípios democráticos, seja fruto de intensas lutas entre forças sociais e tenha ocorrido em um contexto histórico de crise do capitalismo, ela não foi capaz de oferecer condições de sustentação de seu apelo à democratização nas políticas públicas sociais.

Conforme adverte Wood (2011), o que se assistiu em todos os países, em geral, a partir das reconfigurações no papel do Estado, foi um afastamento cada vez maior do povo nas questões do Estado e do mercado, sendo cada vez menor o número de pessoas que definem as políticas de uma nação. Os ideais desses poucos refletem, na maioria das vezes, os interesses da mesma minoria.

Dessa forma, o conceito de participação, seja nas políticas educacionais ou não, assume contexto muito distinto do modelo pensado por teóricos marxistas, onde prevalecia a assunção da capacidade de emancipação social e de transformação das condições da classe trabalhadora. Conforme Mészáros (2011, p. 28) “[...] toda conversa de dividir o poder com a força de trabalho, ou de permitir a sua participação nos processos de tomada de decisão do capital, só existe como ficção, ou como camuflagem cínica e deliberada da realidade.” O que se verifica, no contexto das políticas neoliberais, é a ampliação reificada⁴ dos espaços de participação social, restritos à execução das políticas

Sobre as manobras empreendidas nos processos de governação, Bordenave (1985) alerta que essa forma de participação se caracteriza por ser instrumental, ou seja, ela pode ser manipulada, dirigida ou explorada, sendo muito comum em véspera de eleições onde os meios de comunicação são usados como mecanismos de convencimento do povo tendo em vista determinados fins. A participação instrumental também pode ser observada em programas governamentais que proclamam o comprometimento da comunidade para melhorar as escolas públicas. Essas medidas ensejam envolvimento coletivo e responsabilidade compartilhada, porém com apropriação enviesada de ferramentas de *accountability*.

Conforme aludem Abrucio e Loureiro (2003, p. 2) a esse respeito,

[...] as reformas econômicas e os programas de ajuste fiscal podem comprometer princípios democráticos, em especial os de *accountability*, pois, para se obter governabilidade, certos processos de gestão macroeconômica acabam enfraquecendo os mecanismos de responsabilização dos governantes.

Isso porque são criadas “agências insuladas e protegidas das pressões do restante do sistema político” (ABRUCIO; LOUREIRO, 2003, p. 2). Ou seja, os agentes encarregados dos processos de responsabilização e de exigência da prestação de contas (*accountability*) constituem-se, na maioria das vezes, de “burocratas de carreira, acadêmicos ou profissionais do mercado” (ABRUCIO; LOUREIRO, 2003, p. 2), indicados por agentes ou agências preocupados em assegurar a manutenção dos interesses capitalistas e pouco comprometidos com os direitos dos cidadãos. Como consequência, a perspectiva de uma participação capaz de incitar a valorização de ferramentas sociais de *accountability* fica seriamente comprometida.

A exigência de responsabilização e prestação de contas por parte dos governantes e seus servidores perante a sociedade, depende, em grande parte, da transparência nos atos públicos. A participação política, nesse sentido, implica

⁴ Karl Marx permite compreender que o indivíduo alienado tem uma participação reificada na construção da sociedade. O indivíduo isolado no processo de produção e destituído do sentido de totalidade social deixa-se dominar pelo processo produtivo. Nessa condição, a participação é caracterizada pela racionalização crescente dos processos produtivos e sociais orientados para as relações de produção e não para a satisfação das necessidades humanas. Essa reificação da participação torna os indivíduos apenas executores de projetos que visam o aumento da produção capitalista. A resistência a essa reificação institui a luta de classes que agrega possibilidades de participação comprometidas com a emancipação do trabalho (CARNOY, 2013).

informações confiáveis sobre os meandros da administração pública, inclusive, sobre o desempenho dos representantes do povo, quer sejam governantes, políticos ou funcionários públicos. São, portanto, os mecanismos de *accountability* social que, conforme aludido, focalizam ações de associações e movimentos populares e das mídias com vistas ao funcionamento de agências de controle (PERUZZOTTI; SMULOVITZ, 2002), a assegurar qualidade nas condições de democracia representativa posto que, através desses mecanismos, busca-se restaurar os direitos sociais.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No texto, buscamos discutir a articulação entre participação e *accountability* social. Constatamos que foi a partir do movimento de redemocratização do país, em meados da década de 1980, que os mecanismos de *accountability* começaram a ser incorporados nas políticas públicas. As críticas sobre a atuação do Estado nas questões sociais tornou-se um dos fortes argumentos sobre a necessidade de reformas do aparelho do Estado. Embora apregoassem o reestabelecimento da democracia, essas reformas voltaram-se muito mais aos interesses de assegurar condições de governação e desenvolvimento capitalista.

O caráter instrumental das políticas de participação criadas a partir de então, bem como a utilização conservadora das ferramentas de *accountability* nesse cenário, colocam em dúvida as possibilidades de implantação de políticas educacionais voltadas para a cidadania e, conseqüentemente, a emancipação política da classe trabalhadora.

Parece-nos que ainda falta muito para o Brasil e, quiçá, outros países, alcançarmos uma participação que permita a transformação social, em vista que o modelo de governação em curso segue os pressupostos da ideologia capitalista de conformação neoliberal. Somente o voto, enquanto uma das principais ferramentas de *accountability* vertical, não é suficiente para assegurar a participação política da classe trabalhadora nos processos decisórios. Há que se promover espaços legítimos em que participação e *accountability* possam constituir ferramentas decisivas para a transformação social.

REFERÊNCIAS

BORDENAVE, Juan E. Díaz. **O que é participação**. 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

CARNOY, Martin. **Estado e teoria política**. 17. ed. São Paulo: Papirus, 2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e a construção democrática no Brasil: da ditadura civil-militar à ditadura do capital. In: FAVERO, Osmar; SEMERARO, Giovanni. (Org.). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis: Vozes, 2002.

LOUREIRO, Maria Rita; ABRUCIO, Fernando Luiz. Políticas fiscais e accountability: o caso brasileiro. In: ENCONTRO DA ANPAD, 26., 2003, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro, 2003.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. Tradução Paulo Cezar Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2011.

PERUZZOTTI, Enrique; SMULOVITZ, Catalina. **Accountability social**: La otra cara del control la Política. Buenos Aires: Grupo Editorial Temas, 2002.

SANTOS, Fabiano S. dos; MENDES, Luciano; FÉRRAN, Judith E. M. Governança democrática e terceiro setor: possibilidades e dificuldades em duas ONGs na cidade de Porto Alegre. **Revista de Políticas Públicas**, v. 19, n. 2, jul./dez. 2015.

WOOD, Ellen M. **Democracia contra capitalismo**: a renovação do materialismo histórico. Tradução Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2011.

PENSAR A UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA NO CONTEMPORÂNEO: ELEMENTOS PARA UMA REFLEXÃO NECESSÁRIA...

REZER, Ricardo

Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó)
rrezer@unochapeco.edu.br

Financiamento: Universidade Comunitária da Região de Chapecó/Universidade de Coimbra

Resumo: Este trabalho é parte de uma pesquisa de Pós-Doutorado, que teve por objetivo refletir acerca dos horizontes da universidade comunitária (UC) no contemporâneo, as condições nas quais ela se edifica, suas tensões e caminhos (ainda) possíveis. No texto, apresento uma perspectiva panorâmica da UC, fazendo uma análise crítica de algumas de suas “tendências contemporâneas”. A UC se encontra em uma encruzilhada que merece cuidadosa atenção, sob risco de perecer como comunitária e renascer como universidade empresa.

Palavras-chave: Universidade Comunitária. Contemporâneo. Crise. Horizontes.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho é recorte de uma investigação de Pós-Doutorado realizado entre julho de 2017 e fevereiro de 2018, no Centro de Estudos Sociais da Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra (Coimbra, Portugal), sob supervisão do prof. Boaventura de Sousa Santos.¹ A pesquisa teve como objetivo central refletir criticamente acerca dos horizontes da universidade comunitária (UC) no contemporâneo, bem como, sobre as condições nas quais ela se edifica, as tensões pelas quais vem passando e caminhos (ainda) possíveis de serem trilhados (REZER, 2018).

Neste recorte, apresento uma perspectiva panorâmica da UC, fazendo uma análise crítica de algumas de suas “tendências contemporâneas”. Trabalho com a ideia de que a UC se encontra em uma encruzilhada que merece cuidadosa atenção de sua própria comunidade acadêmica, sob risco de perecer como comunitária e renascer como universidade empresa.

2 DESENVOLVIMENTO

Parto do pressuposto de que as UC vem passando, cada qual a seu modo, por uma crise sem precedentes.² Em meio a um processo de reconhecimento legal, conforme sinaliza a LEI N° 12.881, de 12 de novembro de 2013, é possível afirmar que, especialmente ao longo do início deste século, ela vai sendo “convidada” a deslocar seu epicentro, edificado na lógica comunitária, para um modelo próximo do que Almeida Filho (2008) denomina de *universidade corporativa*, uma instituição universitária organizada na lógica de um empreendimento comercial. Um movimento nessa direção deslocaria as finalidades da universidade comunitária (seu *télos*) como instituição pública e descaracterizaria sua justificação social, com desdobramentos significativos para a formação, tanto na graduação, como na pós-graduação.

Para Tabalipa (2015), não há argumentos que possam sustentar que estas instituições não foram subsumidas à lógica mercantil. Muito pelo contrário, é possível perceber que o processo de privatização destas instituições alcançou um patamar novo e de consequências nefastas. De minha parte, entendo que as UC ainda não foram completamente subsumidas, mas se encontram em um movimento complexo que as desafia a pensar alternativas para além do alinhamento com uma lógica estranha a suas próprias origens, sob risco de se tornar uma “empresa que ensina”.

Em meio a isso, percebemos um crescimento de discursos voltados para a inovação tecnológica e empreendedorismo – algo que vem se constituindo como “novo mantra” de muitas UC, discurso que vem crescendo a ponto de, por exemplo, colocarem em seus currículos disciplinas (obrigatórias) de empreendedorismo como distintivo de inovação e vanguarda.

Em meio a este cenário, vai se consolidando uma postura institucional (velada) que trata o alinhamento à lógica de mercado como “única saída” para a sobrevivência das UC. Por isso, se faz necessário pensar as possibilidades

¹ Fica o agradecimento pela acolhida e pelas inúmeras contribuições ao longo do processo.

² Tomando como exemplo o Estado de Santa Catarina, cabe destacar a matéria intitulada “Crise ronda comunitárias de Santa Catarina”, que expressa bem algumas dificuldades que UC vem passando. O texto apresenta elementos preocupantes: “Atrasos salariais, modelos empresariais dependentes de repasses estaduais e federais e pressão de grupos educacionais colocam contra parede instituições de educação superior”. Disponível em: <<https://www.extraclasse.org.br/exclusivoweb/2018/06/crise-ronda-comunitarias-de-santa-catarina/>>. Acesso em: 29 jun. 2018.

das UC em um contexto altamente comercializado e competitivo, com leis de mercado que as pressionam, acaba gerando um mecanismo de defesa na direção de torna-la viável neste cenário.

Aliás, vai ganhando força a ideia de UC como uma universidade empreendedora, utilitária e articulada à lógica empresarial, ao mercado, em direção ao “futuro” (seu novo paradigma?). Certamente, trata-se de um movimento a ser enfrentado, não só pelas UC, mas também, por aqueles e aquelas que edificam a educação superior no contemporâneo, preocupados com a educação enquanto patrimônio público e não como uma mercadoria a ser comercializada.

Portanto, em meio a uma crise, a UC fica vulnerável a projetos estranhos a ela, que tem interesse no que ela produz, que acabam seduzindo gestores para deslocar o eixo formativo da lógica comunitária para a lógica articulada a outros setores da sociedade (formação profissional para empregabilidade; gestão gerencial, singularismo político e ideológico, utilitarismo, submissão ao mercado e outros setores, entre outros).

Assim, não parece o mais adequado, embora aparentemente mais fácil, “esquecer” ou “maquiar” estes elementos em nome de “manutenção” ou “sobrevivência”, pois seria imprescindível buscar, de forma radical, sua manutenção ou sobrevivência na própria lógica pela qual foi concebida, a partir de um esforço nada fácil de tradução crítica a este “novo tempo”. Desta forma, deslocada para uma condição a qual não foi criada, as UC parecem buscar desesperadamente se manter “vivas”, assumindo princípios empresariais, os quais parecem ser perspectivados como “tábuas de salvação”, na crença de que isso a liberte de sua condição frágil e a coloque em uma condição de competitividade frente a um mercado altamente agressivo e atrativo à grandes empresas que investem na educação superior.

Aliado a isso, questões como demissões, assédios de ordem moral, alinhamentos, disputas e perseguições políticas, entre outros, vão constituindo um cenário (velado) de instabilidade, desconfiança e insegurança. Se, por um lado, não apresento dados empíricos que “comproven” tais considerações, por outro lado, fica difícil sustentar a posição de que não é necessário discutir de forma mais intensa sobre os rumos das UC no contemporâneo, sua articulação com a lógica empresarial em seus processos internos, bem como, seus desdobramentos para a formação universitária. Isso afasta os argumentos ora apresentados de simples “subjetivismos” ideológicos, pois representam a leitura de um professor imerso organicamente no contexto comunitário, que procura se distanciar o suficiente, a fim de produzir estranhamentos perante uma lógica que não parece ser a melhor “saída” para uma instituição pública de ensino superior.

Concordando com Stederth (2013, p. 13), quanto mais a universidade se aproxima estruturalmente da condição de uma empresa, mais seus membros assumirão progressivamente uma consciência empresarial, se abstendo da reflexão acerca de tal estrutura. Certamente, este movimento se constitui de modo oculto, diminuindo o espaço para a reflexão, num processo contínuo, que naturaliza finalidades voltadas para o utilitarismo, o lucro e para o individualismo (por mais que discursos dissimulados sinalizem, por exemplo, para a importância de “trabalho em equipe” e das “humanidades” na formação, entre outros).

Por exemplo, quais as consequências para a formação, se as UC assumirem como princípio para a criação/manutenção de cursos de formação inicial, a noção de resultados financeiros? Se a priori, uma UC foi edificada com compromisso social para com as comunidades que a constituíram, uma universidade empresarial pautada pela lógica dos resultados financeiros pode abrir mão disso, em nome da viabilidade econômica. Por exemplo, se, por uma lógica comunitária, era possível pensar na manutenção de cursos de graduação deficitários nas universidades comunitárias (ou seja, manter cursos importantes em determinada região, fruto de um projeto de universidade, mesmo que eles sejam deficitários), na lógica empresarial, isso muda, pois, a tendência é que se mantenham exclusivamente cursos que tenham viabilidade econômica (perspectiva que vai se aproximando da pós-graduação *stricto sensu*). Portanto, o interesse passa a ser em áreas do conhecimento economicamente “viáveis”, em um movimento que substitui o compromisso social da universidade por um compromisso exclusivo com sua viabilidade financeira, o que, sem dúvidas, empobrece as finalidades formativas que a sustentam.

Cabe reconhecer que esta situação paradoxal coloca as UC em uma condição de incerteza, algo que, certamente as fragiliza. O silêncio produzido sobre as questões que brevemente apresento neste texto vai custando um preço alto, o qual diferentes comunidades acadêmicas do segmento comunitário têm vivenciando, nos últimos anos, “na própria pele”.

3 CONCLUSÕES

Vivemos em um tempo no qual a “crise” parece explicar todos os problemas e limitações da UC – tudo é “culpa da crise”. Ou, como se refere o prof. Boaventura, de uma “variável dependente”, a crise se transformou em uma

“variedade independente”, algo paradoxal. Neste cenário, temos de aprender a reconhecer as *grietas* (WALSH, 2014)³ que dele brota, esforço que nos permitiria enfrentar nossas crises de outra forma, talvez, de forma menos conformista e determinista (algo nada fácil).

Enfrentar isso se faz estrategicamente no cotidiano paradoxal das UC, entre a adaptação e a resistência, entre a tradição e a vanguarda, entre a autonomia e a heteronomia, entre o que se tem, o que se quer e o que se pode (algo a ser decidido na coletividade de cada instituição, como fruto de movimentos organicamente produzidos no cotidiano institucional).

Vivemos tempos de intervenção externa (tácita ou explícita), próximo daquilo que Boaventura denomina de colonização da universidade (mercado, empresa, organizações, capital internacional, avaliações em larga escala, entre outros). Portanto, descolonizar a UC representa uma das possibilidades de projetar seu futuro, e projeções de futuro existem somente se houver possibilidade de liberdade. Me parece necessário gestar dois movimentos: (a) uma descolonização do pensamento – que me refiro como uma “luta interna” a ser enfrentada no cotidiano; (b) o “gerúndio coletivo”, uma fecunda metáfora, bem de acordo com a lógica comunitária. Pensar a UC a partir deste prisma, representa pensá-la muito mais como um sistema político-epistemológico (a meu ver, uma chave conceitual de compreensão), do que como uma organização empresarial.

A quem interessaria uma universidade nestes termos? Às oligarquias, certamente não, nem aos investidores do ensino superior, bem instalados nesta conjuntura. Mesmo assim, não podemos fomentar a cegueira, a ignorância, a opressão e a desigualdade. Reconheço que uma ideia de universidade desta ordem representa um horizonte com poucas possibilidades de ser realmente considerado, especialmente pelo fato de que pensar a UC por esta perspectiva passa por desestabilizar quem está a muito tempo (e ainda pretende ficar) no poder, bem como, as estruturas que se alimentam desta condição.

Finalizando, não me parece possível avançar nas discussões apresentadas com uma “fuga para a frente”.⁴ Criar a impressão de que resolvemos problemas com soluções arrojadas, quando na verdade, não os enfrentamos com radicalidade, é assumir a superficialidade como perspectiva de mundo, em uma condição de minoridade que não é compatível com a complexidade dos grandes problemas conjunturais de nosso tempo, nem com o que se espera de uma universidade. E a meu ver, se não enfrentarmos com radicalidade a questão do “futuro da universidade”, nos restará o destino anunciado da “universidade do futuro”, um discurso que ganha ares de vanguarda, bem aceito em muitas UC no contemporâneo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, Naomar. Universidade Nova no Brasil. In: SOUSA SANTOS, Boaventura; ALMEIDA FILHO, Naomar. **A universidade do século XXI**: para uma universidade nova. Coimbra, Portugal: Almedina, 2008.

CIBERDÚVIDAS DA LÍNGUA PORTUGUESA. **Fuga para a frente**. Disponível em: <<https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/consultorio/perguntas/fuga-para-a-frente/31889>>. Acesso em: 20 set. 2017.

REZER, Ricardo. **Horizontes para pensar a universidade comunitária no contemporâneo**: 30 teses. Relatório de pós-doutoramento. Coimbra: Centro de Estudos Sociais: Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal, 2018.

STEDEROTH, Dirk. A ideia da formação (universitária) e sua deformação econômica: um cântico final. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 20, n. 1, p. 175-188, jan./jun. 2013.

TABALIPA, Adalberto Teodósio. **A “crise” das instituições de ensino superior comunitárias da Associação Catarinense de Fundações Educacionais (ACAFE)**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

WALSH, Catherine. Notas pedagógicas desde las grietas decoloniales. 2014. Disponível em: <<http://hemisphericinstitute.org/hemi/es/e-misferica-111-gesto-decolonial/walsh>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

³ Ela entende “Las grietas como un lugar de asamblea, un lugar “otro” que invita, reúne, y convoca a un lugar de des-aprendizaje y re-aprendizaje “con”, en y a través de una pedagogía-política-práctica basada en la relación.”

⁴ A expressão “Fuga para a frente” trata-se da tradução direta de uma expressão de origem francesa (*fuite en avant*), datada de 1968 (*Le Nouveau Petit Robert de la Langue Française*), e significa criar a impressão de resolver um problema com solução arrojada, quando na verdade, se está a fugir dele (CIBERDÚVIDAS DA LÍNGUA PORTUGUESA, 2017).

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2001-2010) E PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2014-2024): A EDUCAÇÃO SUPERIOR EM FOCO

ZANFERARI, Talita

Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)

talita.zanferari@unoesc.edu.br

GUILL, Thales Fellipe

Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)

thalesguill@yahoo.com.br

Financiamento: Programa de Bolsas UNIEDU/FUMDES

Resumo: Este texto é recorte de uma dissertação que teve por objetivo identificar as relações entre o PNE (2001-2010) e o PNE (2014-2024). A metodologia utilizada foi histórico-crítica e o recurso técnico, análise de conteúdo. Os resultados mostram que no último PNE (2014-2024), o fator elevação da “qualidade” foi creditado principalmente a elevação da quantidade de mestres e doutores. Por fim, a comparação e análise de ambos os documentos permitiram discussões sobre a função da educação superior brasileira.

Palavras-chave: Plano Nacional de Educação (2001-2010 e 2014-2024). Metas. Educação Superior.

1 INTRODUÇÃO

Este texto é um recorte de uma pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Unoesc Joaçaba, vinculado a Linha de Pesquisa Educação Políticas Públicas e Cidadania e financiado pelo Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina. Neste, tivemos como objetivo identificar as relações entre o Plano Nacional de Educação (2001-2010) e o Plano Nacional de Educação (2014-2024).

A metodologia do nosso estudo foi considerada histórico-crítica, o que nos possibilitou realizar os tensionamentos acerca do tema que exploramos e do problema que escolhemos investigar. Como recurso técnico, utilizamos a análise de conteúdo, que segundo Bardin (2011, p. 44) “[...] tem por finalidade efetuar deduções lógicas e justificadas, referentes à origem das mensagens tomadas em consideração (o emissor e o seu contexto, ou eventualmente, os efeitos dessas mensagens)”, que podem ser encontradas em documentos, discursos ou de forma geral, tudo o que envolve o campo da linguagem.

Contudo, neste recorte buscamos trazer algumas reflexões acerca do que encontramos em nosso estudo, bem como as considerações que surgiram a partir da análise dos dois documentos.

2 DESENVOLVIMENTO

A exposição dos dois Planos mostra que quando no tocante a “qualidade”, várias metas do PNE I foram condensadas somente em uma no PNE II. A problemática da elevação da matrícula e a expansão da educação superior são pontos que foram dispostos no PNE 2001-2010 e que aparecem repetidos no último PNE.

No PNE 2014-2024, o item “qualidade” pode ser considerado um ponto articulador com as outras duas metas para a educação superior, uma vez que o incentivo à qualificação dos profissionais torna-se um importante e necessário fator para elevação da qualidade do ensino (OLIVEIRA; DOURADO, 2016).

Entretanto, a elevação da qualidade não pode ser atribuída somente pelo fator aumento do número de mestres e doutores, mas com condições de trabalho para os professores, além de estrutura que contemple também os acadêmicos. Arelaro (2015) relata que essas condições não são exigidas nas instituições privadas, onde, geralmente, os professores são remunerados de acordo com o nível de especialização que possuem, tornando a universidade um mercado. As críticas sobre a elevação da qualidade resguardada pela qualificação docente são levantadas também por Calderón e Borges (2014) que citam as necessidades distintas que um país com grande extensão territorial e diferentes realidades como o Brasil.

Não há aqui a intenção de dizer que esta meta não é importante e que não está aliada a qualidade da educação superior. A qualificação dos profissionais deve sim ser considerado mais um entre tantos outros fatores necessários para que se atinja este patamar desejado, e mais do que isso, que este possa somar juntamente com investimentos em infraestruturas, incentivos a pesquisas e extensão, promoção da igualdade de direitos, entre outras questões que fazem parte do grupo de itens que deveriam compor a garantia da qualidade da educação superior.

Outra questão importante a ser levantada, é a atribuição de indicadores no último PNE, que pode ser identificada como pretensão do formato do Estado enquanto avaliador em que torna as pretensões quantificáveis e possíveis de serem mensuradas através das avaliações. A função do Estado-Avaliador toma o perfil de regulador, e PNE é utilizado como instrumento para regular a educação.

Esta perspectiva mostra que somente um estado que prioriza a avaliação em detrimento a formação pode trazer como alternativa, Planos como estes já apresentados com o perfil de formação de empreendedores. Os documentos demonstram total aproximação com o mercado, ou seja, a busca por resultados através de indicadores, desconsiderando o contexto e as reais demandas que o país possui. Além disso, determina um conjunto de ações únicas para uma nação como o Brasil, extenso em território, com múltiplas culturas e diferentes necessidades que não deverão ser atendidas com ações unificadas.

Com relação a educação superior, nota-se a aproximação cada vez maior do Estado enquanto avaliador e além disso, o distanciamento do significado da educação enquanto promotora de cidadania, autonomia e outros potenciais que esta deve proporcionar. Vale destacar aqui a inferência do modelo toyotista com o discurso “[...] de um trabalho mais flexível nos setores de produção, enfatizando o trabalho em equipe, porém a reconfiguração deste modelo aliado ao local e mercado de trabalho se deu muito mais a favor do empresário do que dos trabalhadores.” (ALMEIDA; PEREIRA, 2016, p. 193).

A educação passa a ser considerada uma possibilidade de atendimento as demandas do mercado que podem ser encontradas desde as escolhas dos cursos para cada região do país, como as intervenções que a própria universidade faz visando a repercussão fora dela. A pesquisa e extensão, neste caso funcionam a serviço das demandas que o mercado traz, bem como as escolhas que seu público faz objetivando a qualificação e o sucesso não do conhecimento, mas de status que pretende ter fora da instituição, e conseqüentemente, servindo ao capital e sendo reconhecido financeiramente.

Com tudo isso, o que surge, é o que Almeida (2013, 2014, 2016, 2017) traz em seus estudos sobre o Estado Avaliador, as desigualdades sociais que vão sendo cada vez mais evidentes, mantendo o sistema que precisa desta disparidade para sua sobrevivência. E a educação, novamente pode ser vista como necessária para atender a estas intenções. O nível superior especialmente, já que o sujeito busca a formação não para si, mas para ter um posicionamento social, conseqüentemente suas ações tendem a se centrar em interesses individuais.

O PNE (2014-2024) é um plano com possibilidades de monitoramento, o que pode ser considerado positivo, já que prevê ações para um considerável tempo de dez anos, num país que está em constantes modificações. Entretanto, percebe-se, também, que ao mesmo tempo em que a atribuição da porcentagem se faz favorável para avaliação e monitoramento, torna as metas para a educação cada vez mais próximas da perspectiva mercadológica e administrativa em que se atribui patamares que precisam ser atingidos.

Nas ponderações de Ivan Valente (2012), encontra-se a ideia de que os indicadores produzidos através das avaliações tiveram lugar no PNE (2014-2024), e que embora tenham suas utilidades, não deveriam ser transformados em metas como foram. Segundo o autor, “ao contrário, deveriam contribuir para o efetivo acompanhamento da execução do plano e como indicador sobre a efetivação das metas estabelecidas.” (VALENTE, 2012, p. 10).

Sobre o financiamento, encontramos ancoragem especificamente a meta 20, a qual foi questionada e debatida desde o princípio de sua elaboração é um ponto que se torna destaque devido estar relacionada a efetividade e viabilidade do Plano. Em 2016 o Brasil vive um momento crítico em sua história política e econômica, após o golpe parlamentar, o país voltou ao comando da velha e pretensiosa direita.

A relação deste novo governo, representado por Michel Temer com a educação inicia desde o primeiro momento em que o novo presidente assume o poder. Sua atenção e intenções são voltadas aos interesses de empresários, e através de Emenda Constitucional, foi previsto o congelamento dos gastos públicos por vinte anos. Sendo assim, a meta 20 passa a ser inviabilizada, já que a educação não receberá recursos até 2036 (SAVIANI, 2017).

A partir disso, o questionamento e as discussões acerca do PNE perdem força e sua efetividade fica totalmente comprometida. Afinal, sem financiamento até 2036, será possível tornar alguma meta do PNE aplicável? Essa interrogação refere-se não só as que estão relacionadas ao nível superior, mas no Plano como um todo.

Estudos desenvolvidos por Chaves e Amaral (2014, p. 50) apontam que o documento demonstra a importância e a necessidade que o país tem em expandir esse nível de ensino, entretanto, no PNE “[...] não fica claro se as estratégias definidas para atendimento das metas, no que se refere ao financiamento, serão suficientes uma vez que não são apresentados dados que indiquem isso.” De maneira geral, as três metas demonstram-se relativamente resumidas e sem possibilidade de visualizá-las na prática, se não avaliadas as estratégias.

A exposição de ambos os PNEs permitiu que visualizássemos as continuidades e repetições das metas que se refere à educação superior, além de possibilitar a análise do que foi e está sendo defendido como solução para os problemas brasileiros, o PNE 2014-2024. Trazer reflexões acerca do que o documento traz, seu processo de elaboração, suas perspectivas, se faz mister para discutir as políticas educacionais, uma vez que estas, ao fundo, atendem aos interesses do modelo neoliberal.

Ao que se refere a participação social, o PNE (2001-2010) pode ser considerado um avanço já que contou com a contribuição de pesquisadores que puderam interferir em sua elaboração através da CONAEs que funcionaram como importantes encontros para discussões e então, elaboração do PNE II.

O que aconteceu posteriormente, conforme a exposição do histórico mostrou durante o texto, foi a destituição deste respeitável encontro, momento este que Michel Temer assume o comando do país de forma inconstitucional e desfigura o Fórum Nacional de Educação (FNE). O país fica então a mercê das mazelas políticas da direita e com significativos prejuízos ao que se refere as conquistas por uma educação brasileira de qualidade, laica e gratuita (CONFERÊNCIA NACIONAL POPULAR DE EDUCAÇÃO, 2017).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O contexto nos mostrou que o PNE II surge ao fim e ao cabo, como um documento a fim de dar continuidade ao anterior, porém sem que suas metas sejam consideradas como reais intenções já que neste momento, o governo demonstra total desinteresse para que seus objetivos saiam do papel. O regresso deste PNE se centra principalmente nas questões de não dar sequência do anterior a começar pela sua implantação que se deu após três anos de sua elaboração.

A descontinuidade e desconstituição da CONAE, importante órgão para que o Plano fosse avaliado e monitorado faz com que o mesmo soe novamente como uma “carta de intenções” conforme alguns autores já apontem na literatura sobre o tema. Ao mesmo tempo em que a CONAPE surge na luta e busca pelos direitos, percebe-se que estes acabarão sendo fruto de árdua luta e que as ações para a educação seguirão os ditames do capital, em que o interesse se centra cada vez mais na produção, mercadorização da educação, e formação da mão de obra, características estas que estão sendo concernidas a universidade brasileira.

Vale retomar aqui o papel que a educação superior tem tomado e que a partir das ações do governo, tendem a ser legitimadas como por exemplo o empresariamento da educação, o aumento de vagas para formação a distância, entre outras questões que poderão desvirtuar o papel deste nível de educação no Brasil.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de; PEREIRA, Elson Bastos. Políticas públicas, estado e gestão escolar no Brasil: compassos e descompassos. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 16, n. 47, p. 189-208, jan./abr. 2016
- ARELARO, Lisete. É possível implantar, em curto prazo, um Sistema Nacional de Educação no Brasil? In: CALDAS, Andréa (Org.). **O Plano Nacional de Educação e o Sistema Nacional de Educação**: livro 1: CONAE Paraná: reflexões e provocações. 1. ed. Curitiba, Appris, 2015.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. ed. rev. e atual. São Paulo: Edições 70, 2011.
- CALDERÓN, Adolfo Ignacio; BORGES, Regilson Maciel. Construção dos planos nacionais de educação no Brasil: os grupos de articulação de interesses em ação. In: SOUZA, Donald Bello de; MARTINS, Angela Maria (Org.). **Planos de Educação no Brasil**: Planejamento, políticas, práticas. São Paulo: Ed. Loyola, 2014.
- CHAVES, Vera Lúcia Jacob; AMARAL, Nelson Cardoso. Política de financiamento da educação superior – análise dos Planos Nacionais de Educação pós-constituição/1988. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 1, p. 43-55, 2014.
- CONFERÊNCIA NACIONAL POPULAR DE EDUCAÇÃO. **Documento Referência**. 2017. Disponível em: <<http://fnpe.com.br/docs/documentos/docs-conferencia/documento-referencia-conape-2018-final-2017-08-23.pdf>>. Acesso em: 06 jun. 2018.
- OLIVEIRA, João Ferreira de; DOURADO, Luiz Fernandes. A educação superior no Plano Nacional de Educação (2014-2024): expansão e qualidade em perspectiva. In: SEMINÁRIO NACIONAL UNIVERSITAS/BR, 24., 2016. Maringá. **Anais...** Maringá: Universidade Estadual de Maringá, maio 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação**: significado, controvérsias e perspectivas. 2. ed. ver e ampl. Campinas: Autores Associados, 2017.

VALENTE, Ivan. PNE: a luta pela garantia dos 10% do PIB. **Educação em Revista**, Marília, v. 13, n. 1, p. 9-12, jan./jun. 2012.

POLÍTICAS DE ACCOUNTABILITY NA EDUCAÇÃO: REPERCUSSÕES NO MUNICÍPIO DE PALMAS/TO

LAGARES, Rosilene
Universidade Federal do Tocantins (UFT)
roselagares@uft.edu.br

Resumo: O trabalho analisa, no contexto de uma crescente implantação de medidas de *accountability* na educação básica, identificadas com políticas de avaliação, responsabilização, regulação por resultados e prestação de contas, repercussões na configuração de arranjos institucionais no município de Palmas/TO, alicerçada na ideia de governo democrático da educação básica pública. Com base em aportes teóricos e documentais, problematiza os arranjos institucionais cujos objetivos ultrapassam a intenção de prestação de contas.

Palavras-chave: Política pública educacional. Gestão da educação. Educação municipal. Tocantins.

1 INTRODUÇÃO

Neste trabalho, apresentamos resultados parciais de pesquisa¹ orientada pelo questionamento: no contexto de uma crescente implantação de medidas de *accountability* na educação básica, identificadas com políticas de avaliação, responsabilização, regulação por resultados e prestação de contas, quais as repercussões na configuração de arranjos institucionais no Município de Palmas/TO, alicerçada na ideia de governo democrático da educação básica pública?

Com uma perspectiva exploratória e uma abordagem crítica de investigação, tomamos por base aportes teóricos sobre a temática e informações a respeito do município de Palmas/TO, com vistas a analisar, no contexto mencionado, repercussões na configuração de arranjos institucionais no município consoante a ideia de governo democrático da educação básica pública. A proposta é, então, uma análise “[...] a respeito da diversidade das ferramentas e dos arranjos institucionais que são mobilizados para que sejam implantadas as políticas de *accountability*.” (MAROY; VOISIN, 2013, p. 881).

Especificamente, apresentamos resultados acerca de pressupostos teóricos que embasam o modelo de *accountability* e discutimos a presença de elementos e processos desse modelo de gestão e de controle no campo da educação básica, modelo esse identificado com as atuais políticas de avaliação, responsabilização, regulação por resultados e prestação de contas. Apresentamos, também, informações sobre o município de Palmas/TO, a fim de iniciar uma contextualização do campo da educação nessa esfera local e captar, na continuidade da pesquisa, indícios de reconfiguração de arranjos institucionais.

A pesquisa no município de Palmas, capital do Estado do Tocantins, Região Norte do país, integra uma pesquisa macro em desenvolvimento em cinco capitais de Estados localizados em cada uma das regiões geográficas brasileiras – Florianópolis, São Paulo, Goiânia, Palmas e Fortaleza. A concentração na esfera federativa municipal visa considerar a pluralidade de contextos submetidos a políticas de regulação por resultados, assim como a projeção recente do município, na história federativa brasileira, à condição de ente federativo, também incumbido de organizar seu sistema de ensino.

2 ACCOUNTABILITY E EDUCAÇÃO BÁSICA

Bom base na síntese de Rocha (2011), destacamos três principais modelos teóricos da *accountability* no âmbito dos três modelos de administração pública: i) Clássico ou da Administração Pública Tradicional (APT) – *Concepção hierárquica*, que se consolida no controle da conformidade às leis e às normas procedimentais; ii) Nova Gestão Pública (NGP) – *Regras de mercado*, que se consolida no controle dos resultados, representado pela obtenção da máxima produtividade dos recursos públicos com base nos conceitos de eficiência e eficácia/efetividade; e iii) Novo Serviço Público (NSP) – *Valores democráticos*, que enfatiza a complexidade da atuação do servidor público e sugere uma reconceitualização do seu papel, na qual sobressaem as questões relativas à responsividade, ao desempenho responsável, à postura ética, à defesa do interesse público e à ação comprometida com os princípios democráticos.

Mas, o que significa *accountability*? A cada distinto modelo teórico de administração corresponde uma abordagem própria de *accountability*. Entretanto, segundo Pinho e Sacramento (2008, p. 7), “a compreensão do significado da *accountability* tem caráter progressivo e, portanto, não se esgota.” Embora compreendendo tratar-se de um conceito

¹ Pesquisa em desenvolvimento realizada em nível de estágio pós-doutoral.

central à administração pública e fundamental à preservação do processo democrático, Rocha (2011) reconhece que a *accountability* constitui um tema complexo, em vista do sentido que assume, em razão das premissas que a orientam, em diferentes contextos.

2.1 POLÍTICAS DE *ACCOUNTABILITY* NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Na educação básica, em diferentes graus e de diferentes maneiras, estão cada vez mais presentes outras ferramentas de gestão e de controle a distância do desempenho das organizações e dos atores educacionais. Segundo Maroy e Voisin (2013, p. 881), são dispositivos de *accountability* inseridos em sistemas educacionais de vários países, desde os anos 1980.

Com a meta declarada de melhorar a eficácia do ensino, garantir a equidade e melhorar a eficiência, a *accountability* é inserida por meio da implantação de políticas educacionais que recebem vários nomes: “*Accountability* muitas vezes qualificada de ‘dura’ nos países anglo-saxões, de ‘gestão’ mais ‘suave’ baseada na avaliação externa nos países da Europa continental, ‘gestão orientada por resultados’ em Quebec.” (MAROY; VOISIN, 2013, p. 882).

A despeito dos nomes, as reflexões de Maroy e Mangez (2011), referidas por Maroy e Voisin (2013, p. 882), dão conta de que se trata de qualificações que cobrem “[...] uma diversidade de arranjos institucionais e ferramentas de implantação das políticas que, no entanto, participam de um mesmo universo semântico, de um mesmo paradigma político considerando a escola um sistema de produção escolar.”

De qualquer modo, Maroy e Voisin (2013, p. 882-883) as consideram como “políticas de regulação por resultados, pois envolvem modos de regulação institucionais dos sistemas educacionais em que a avaliação dos *outputs* dos sistemas organizacionais, referentes a objetivos e normas predeterminados, ocupa um lugar central.” E vão além, argumentando que a perspectiva está “[...] muito próxima da acepção mais ampla de *accountability*, e mais precisamente da noção de *government based accountability*² [...], que não se limita a dispositivos de prestação de contas.”

Nardi (2017, p. 8-9) considera que “como em outros domínios da ação pública, a educação é convocada, pela via das reformas, a adotar princípios da nova gestão pública [razão pela qual] a *accountability* tornou-se expressão de impacto do vocabulário reformista [...]” Daí o questionamento do autor se as opções políticas e as práticas para o governo democrático da educação pública, estariam sendo (re)configuradas.

A partir do contexto e das perspectivas expostos, também problematizamos, em relação ao município de Palmas/TO, as repercussões na configuração de seus arranjos institucionais, corroborando a crítica de Afonso (2009, p. 25) à associação da *accountability* à democracia formal e a sua defesa aos modelos democráticos substantivos, participativos e críticos. Em outras palavras, a *accountability* alicerçada na ideia de governo democrático da educação básica pública.

2.2 REPERCUSSÕES DA POLÍTICA DE *ACCOUNTABILITY* NA CONFIGURAÇÃO DE ARRANJOS INSTITUCIONAIS NO MUNICÍPIO DE PALMAS/TO

Segundo Barroso (2003), em face das políticas de convergência neoliberal e neoconservadora, sobretudo a partir dos anos de 1990, com a reforma e reestruturação do Estado e sua administração, passaram a resultar medidas políticas e administrativas em diferentes contextos geopolíticos. Perguntamos, assim, se no município de Palmas/TO, instalado justamente nesse contexto, há repercussões na configuração de arranjos institucionais difundidas pelos centros de decisão e difusão internacionais. Em outras palavras, perguntamos se o modo de regulação das políticas educativas em Palmas/TO tem como base este novo estatuto de intervenção do Estado na condução das políticas públicas educacionais.

Schneider, Nardi e Durli (2018, p. 113) reforçam que, no contexto de reformas e reestruturação do Estado, “[...] sobressai a ideia de modernização da administração pública, com incidência nas práticas de controle burocrático que tradicionalmente deram base à intervenção do Estado, do que resulta um posicionamento da regulação em oposição ao da regulamentação.” E essa “dinâmica da regulação da qualidade educacional [...] que tem a avaliação externa como ferramenta principal intenta, fundamentalmente, a aferição de resultados porquanto também informa e realça trilhas a serem seguidas.”

No município de Palmas/TO, na investigação de repercussões na configuração de arranjos institucionais na gestão da educação, mobilizados para que sejam implantadas as políticas de *accountability* assentadas em princípios da nova gestão pública, apreendemos indícios desses elementos e processos na notícia veiculada na *internet*, no dia 7 de

² Responsabilidade baseada no governo.

fevereiro de 2017 (ESCOLA..., 2017), segundo a qual a capital do Tocantins é festejada com o título “Escola de Palmas tem salto no Ideb e vira exemplo de ensino com qualidade.” De acordo com a notícia, a Escola Municipal Beatriz Rodrigues, uma instituição do Sistema Municipal de Educação de Palmas, subiu cerca três pontos, em oito anos, no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), mostrando que “é possível oferecer ensino de qualidade na rede pública.”³ Caracteriza-se, então, “aos moldes de um novo papel regulador do Estado, a afirmação das avaliações externas como mecanismo de regulação da qualidade.” (SCHNEIDER; NARDI; DURLI, 2018, p. 114).

Em se tratando do Ideb, para Schneider, Nardi e Durli (2018, p. 120), o índice se insere em uma política comprometida com elementos e processos do novo modelo de regulação, política essa que coaduna, a partir da leitura da reportagem, com o objetivo de “promover a descontração da responsabilidade do Estado e responsabilizar a comunidade escolar pelos resultados educacionais.” Dentre outros aspectos, no caso descrito, corrobora esse objetivo o teor do depoimento da direção escolar de que “a mudança foi baseada em três pilares: compromisso dos professores, responsabilidade dos pais, se envolvendo em todos os processos, e disciplina dos alunos. ‘Tem que ter disciplina porque se não tiver, não tem aprendizagem’.”

3 CONCLUSÕES

A despeito da tese da democratização inerente à descentralização que vem sendo patrocinada pelas políticas educacionais, o campo municipal esbarra e confronta com dificuldades de natureza histórica, política, econômica, cultural que se acumulam. Há abrangências a serem compreendidas, analisadas e avaliadas no contexto de cada localidade. Desta feita, entre outras, algumas temáticas carecem de investigações, como é o caso das opções por arranjos institucionais na gestão da educação municipal à luz de contexto macro, bem como sobre condições, possibilidades e intencionalidades que atravessam essas opções. Enfrentar essas temáticas, conforme assinalado, constitui objetivo da pesquisa em curso.

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 da Educação**, v. 13, p. 13-29, 2009.
- BARROSO, João. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751, out. 2005. Edição Especial.
- ESCOLA DE PALMAS TEM SALTO NO IDEB E VIRA EXEMPLO DE ENSINO COM QUALIDADE. **G1**, Tocantins, 07 fev. 2017. Disponível em: <<http://g1.globo.com/to/tocantins/noticia/2017/02/escola-de-palmas-tem-salto-no-ideb-e-vira-exemplo-de-ensino-com-qualidade.html>>. Acesso em: 12 nov. 2017.
- MAROY, Christian; VOISIN, Annelise. As transformações recentes das políticas de *accountability* na educação: desafios e incidências das ferramentas de ação pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 881-901, jul./set. 2013.
- NARDI, Elton Luiz. **Políticas públicas de regulação por resultados e o governo democrático da educação básica – Síntese de projeto**. Joaçaba: Universidade do Oeste de Santa Catarina, 2017. (mimeo).
- PINHO, José Antonio Gomes de; SACRAMENTO, Ana Rita Silva. *Accountability* já podemos traduzi-la para o Português? In: Encontro de Administração Pública e Governança da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração, 3., 2008, Salvador. **Anais...** Salvador, 2008.
- ROCHA, Arlindo Carvalho. *Accountability* na Administração Pública: Modelos Teóricos e Abordagens. **Contabilidade, Gestão e Governança**, Brasília, DF, v. 14, n. 2, p. 82-97, maio/ago. 2011.
- SCHNEIDER, Marilda Pasqual; NARDI, Elton Luiz; DURLI, Zenilde. Políticas de avaliação e regulação da qualidade: repercussões na educação básica. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 109-138, jan./mar. 2018.

³ Cabe investigar, também, a ideia difundida na reportagem de que na educação pública, também, é possível qualidade.

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PESQUISADORES: MAPEAMENTO DOS EGRESSOS DO MESTRADO ACADÊMICO DE EDUCAÇÃO DA UNOESC (2002-2017)

TREVISOL, Eduarda Gheno
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
eduardatrevisol@outlook.com
ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
malu04@gmail.com
Financiamento: Bolsa UNIEDU 171

Resumo: Este trabalho é fruto de uma pesquisa de iniciação científica, com financiamento do UNIEDU 171. Tem por objetivo mapear os egressos do Programa Stricto Sensu de Educação da UNOESC no período de 2002 a 2017. Metodologia utilizada foi a histórico-crítica. Os resultados parciais foram construídos a partir do percentual de mestres titulados, em cada uma das duas linhas de pesquisa do Programa, Processos Educacionais (PE); Políticas Públicas e Cidadania (PPeC). Foram defendidas 244 dissertações, sendo 152 (62,3 %) em PPeC e 92 (37,7 %) em PE.

Palavras-chave: Pesquisa em Educação; Políticas de Formação de Pesquisadores; Egressos.

1 INTRODUÇÃO

O Programa de Mestrado em Educação foi criado com o objetivo de aprimorar e desenvolver o conhecimento, a produção científica de profissionais da educação e a formação continuada e qualificada de pesquisadores e professores, possibilitando a permanência na região, desenvolvendo projetos e ações que se preocupem com a qualidade profissional dos educadores e que resolvam dificuldades nos diferentes níveis de educação.

Desde sua aprovação, foram titulados 244 mestres pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEd, em 13 turmas entre os anos de 2002 e 2015. A pesquisa tem como principal objetivo mapear os egressos do curso de Mestrado em Educação da Unoesc no período de 2002 a 2017 e problematiza: Quantos egressos estão lecionando na Educação Básica, Ensino Médio e na Educação Superior? Onde estão os egressos do Mestrado Acadêmico de Educação da Unoesc? Em que o Mestrado contribui para a ascensão profissional desses educadores?

Objetiva-se historiar o PPGEd da Unoesc, identificar os alunos que ingressaram no Mestrado Acadêmico desde 2002 até 2017 e destes quantos defenderam sua dissertação, triar o número de egressos por linha de pesquisa, levantar o perfil, localizar cada egresso e tentar contato, enviar questionário para coleta de dados. Além disso, elencar quantos são docentes de Educação Básica, Ensino Médio e Educação Superior; quantos são concursados na rede pública estadual e municipal de educação; os avanços profissionais de cada um após defesa de dissertação e obtenção do título de mestre em educação; quantos estão cursando doutorado em educação; e demais informações obtidas com o questionário.

A coleta de dados referente a atuação profissional atual de cada egresso, será realizada através de questionário enviado via programa ENCUESTA FACIL, utilizado pela Unicamp na última década para coleta de material nas pesquisas em educação superior.

2 DESENVOLVIMENTO

A temática Acompanhamento de Egressos passou a compor o item de Políticas Acadêmicas, que possui um grande peso na nota final da avaliação institucional. Essa mudança ocorreu após a publicação da nota técnica nº 8 CGACGIES/DAES/INEO de 25 de fevereiro de 2013, ressaltando as modificações propostas e, entre elas, as políticas acadêmicas que abordariam novos temas indutores de qualidade, sendo um deles a atuação do egresso (BUTTROS, 2016, p. 10).

O acompanhamento contínuo dos alunos, possui como propósito monitorar o aproveitamento acadêmico dos formandos, produção científica antes e depois da titulação, aplicação dos conhecimentos adquiridos em prol dos alunos de escolas públicas estaduais e municipais e a forma que a universidade e/ou curso proporcionaram o desenvolvimento de senso crítico e o interesse pela pesquisa. Dessa forma, o máximo aproveitamento dos conhecimentos novos e aprimorados deve ser aplicado na sociedade, buscando desenvolver medidas de solução para os problemas enfrentados

nos diferentes níveis educacionais e criação de ações que melhorem a dinâmica de ensino/aprendizagem dos alunos em todos os graus de escolaridade.

Em acordo, reforço o que foi citado por BUTTROS (2016, p. 10) ao que diz respeito a temática de Acompanhamento de Egressos como forma de avaliação institucional do curso. Um egresso que aplique veemente o conhecimento adquirido, que se molde as exigências de mercado e da nova sociedade da informação, representa um curso estruturado e em sintonia com as demandas mercantil. Representa também, que o curso compreende que a educação está em frequente mudança e adaptação nos tempos atuais e busca qualificação de novos professores que mantenham a qualidade educacional nas escolas públicas e privadas e que se adaptem às exigências sociais.

Segundo Guimarães e Salles (2012, p. 3):

Uma política de acompanhamento de egressos por parte das instituições de ensino reforça a integração que ora se faz necessária entre a escola e o mercado de trabalho. Planejar e traçar uma carreira torna-se primordial para o sucesso profissional no mundo globalizado. E planejar uma carreira é escolher um segmento de atuação para o qual se deve preparar-se, usando as ferramentas necessárias que trarão a especialização e o diferencial competitivo desejado.

O estudo dos caminhos adotados pelos egressos e as escolhas de inserção no mercado de trabalho representa uma informação de extrema importância para a instituição de ensino, uma vez que permite a adaptação às exigências e as buscas de cursos pelos alunos, frisando a competitividade em um mercado que exige cada vez mais especialização e profissionais aptos para enfrentar e se adaptarem as frequentes mudanças de metodologias de ensino e aprendizagem.

Em associação a isso, o monitoramento permite também avaliar o desempenho dos egressos quanto a aplicação do conhecimento adquirido durante o curso de Mestrado e possibilita uma análise de desempenho institucional indicando os sucessos e as possíveis melhorias (GUIMARÃES; SALLES, 2012, p. 3). Dessa forma, a instituição de ensino obtém informações que poderão ser utilizadas em discussões que trabalhem na melhoria continuada do curso, ajustando pontos não bem desenvolvidos pelos egressos e promovendo uma adaptação às dificuldades enfatizando o bom desempenho dos alunos.

Entre os anos de 2002 e 2015, o curso de Mestrado em Educação, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, titulóu 244 mestres, uma média de aproximadamente 18,77 alunos por turma, inseridos em duas linhas de pesquisa: “Educação, Políticas Públicas e Cidadania” e “Processos Educativos”.

Em conformidade com os dados, o programa apresenta um percentual de defesa de dissertações de aproximadamente 75%, o que representa o comprometimento dos professores e mestrandos.

O programa foi criado em 2001, a primeira turma iniciou em 2002 e em 2003 tivemos o reconhecimento do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina. A recomendação da CAPES veio em julho de 2006 e o reconhecimento do Conselho Nacional de Educação em janeiro de 2007. Em 2018 o PPGEd aprovou o doutorado em Educação.

Nos últimos anos, o percentual de defesa cresceu significativamente. Esse crescimento pode ser justificado pelas mudanças de mercado e a necessidade de uma formação continuada. Além disso, criou-se a Fape (Fundação de Apoio a Pesquisa), que possibilitou a oferta de novas bolsas de pesquisa para os mestrandos, totalizando 18 bolsas financiadas pela fundação, Capes, Fapesc e pelo Programa de Bolsas Universitárias do Governo de Santa Catarina. A oferta de bolsas contribuiu também para a redução no tempo de defesa das dissertações de 35,46 meses (2010 – 2012) para 28,15 meses (2015).¹

3 CONCLUSÕES

Atualmente, o capitalismo tem sua expressão ideológica maior no denominado neoliberalismo. Essa nova versão da ideologia capitalista radicaliza a proposta de redução das funções do Estado. O Estado mínimo deveria reduzir ao máximo o seu papel em relação à economia. Propõe-se um total desmantelamento dos sistemas Educacionais como subsídios, investimentos diretos e regulamentação das atividades econômicas típicas das políticas do Estado do bem-estar social. Prega-se mesmo a desmontagem do Sistema. Isto se reflete de forma direta no *Stricto Sensu*, onde a valorização da meritocracia, de certa forma, obriga o profissional da área da Educação escolar e ou superior a buscar títulos para que possa ter um plano de carreira digno para sua sobrevivência.

¹ Dados retirados do Projeto para Criação do Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Oeste de Santa Catarina – Unoesc, 2016.

A nova onda ideológica denominada neoliberalismo, concebendo-se como uma espécie vitoriosa 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. Assim, os ideólogos recentes do capitalismo opõem a noção de rede ao conceito de luta de classes. 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. O conceito de rede de certo modo é correlato à ideia de jogo. Se tudo é jogo, tudo vale, desde que se preserve o sagrado direito de propriedade, protegendo-o dos ataques dos perdedores recalcitrantes e de todos os demais ressentidos com o livre empreendimento.

Diante deste contexto perverso cria-se a cultura de que Educação é investimento e não direito, e que portanto, a sociedade é uma selva onde o mais “forte” sobreviverá. Neste jogo de interesses, os Programas em Educação estão inseridos, sofrendo todos os impactos possíveis deste maquiavelismo rotulado de Educação Continuada e busca insaciável por títulos, que trazem como consequência um percentual a mais no salário do Educador, seja ele de escola, seja ele da Educação Superior.

Assim, pudemos observar que o número de titulados pelo Programa de Pós-Graduação em Educação foi alto no período de 2002 a 2017, correspondendo a 244 mestres, divididos nas linhas de pesquisas “Educação, Políticas Públicas e Cidadania” e “Processos Educacionais”. Observou-se que a primeira linha possui um número maior de projetos vinculados, sendo 152 dissertações, enquanto a linha de pesquisas “Processos Educacionais” conta com 92 dissertações vinculadas. Em percentual correspondente, a linha de “Educação, Políticas Públicas e Cidadania” conta com, aproximadamente, 62,3% dos mestres. Os outros 37,7% dos mestres refere-se a linha “Processos Educacionais”.

Os dados para análise foram obtidos de pesquisa e identificação dos egressos, divididos por turmas, citando suas dissertações, orientadores e data de defesa. O projeto de pesquisa continua em desenvolvimento, buscando meios de contato com os egressos para o mapeamento e para a aplicação do questionário que norteará para as respostas das questões e para um estudo das escolhas de mercado e da forma que o Mestrado em Educação proporcionou mudanças em suas carreiras.

REFERÊNCIAS

BUTTROS, Viviane Lorena. **O acompanhamento de egressos da educação superior como critério de avaliação institucional do Sinaes**: um estudo exploratório. 2016. Tese (Mestrado em Educação)–Universidade da Cidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

GUIMARÃES, Maria Angélica Miranda; SALLES, Mara Telles. **O acompanhamento de egressos como ferramenta de inserção no mercado de trabalho**. Disponível em: <http://www.inovarse.org/sites/default/files/T14_0309_8.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2018.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS E DESIGUALDADE SOCIAL NO BRASIL: DESAFIOS NA GARANTIA DE DIREITO À EDUCAÇÃO

MOREIRA, Ivana Aparecida Weissbach
Universidade de Passo Fundo (UPF)
ivanawmoreira@hotmail.com
CELLA, Rosenei
Universidade de Passo Fundo (UPF)
roseneicella@gmail.com
KOHLS, Rosana Cristina
Universidade de Passo Fundo (UPF)
rosana@unc.br

Resumo: O estudo reflete sobre a desigualdade social no Brasil, suas contradições e impacto nas políticas educacionais. Trata-se de pesquisa de natureza bibliográfica, com análise teórico-crítica. Dados estatísticos sobre a desigualdade social revelam disparidades entre o grupo restrito dos mais ricos e os milhões de mais pobres no Brasil. Embora seja um fenômeno mundial, os dados apontam uma realidade preocupante diante dos recentes retrocessos/mudanças em relação aos direitos sociais e a garantia da justiça e inclusão social, via políticas educacionais.

Palavras-chave: Desigualdade social. Direito à educação. Inclusão Social. Políticas Educacionais.

1 INTRODUÇÃO

A abertura política e os princípios democráticos conquistados em nosso país, no final da década de 1980, trouxeram avanços para a construção de um novo projeto de sociedade. A retomada dos direitos civis e políticos, a participação popular e o direito de escolha dos seus representantes marcaram significativamente o princípio de cidadania. Acreditava-se que a garantia na escolha dos representantes legislativos seria garantia também de maior segurança, igualdade e justiça social. No entanto, os problemas centrais da nossa sociedade, tais como a violência, o desemprego, o analfabetismo, a precarização das políticas públicas e a grande desigualdade social e econômica, continuam acentuados e agravados até hoje. O descrédito e a desconfiança numa representação política voltada para o interesse da população estão cada vez mais presentes diante do cenário de corrupção política, econômica e a falta de perspectivas na melhoria das condições de vida da classe trabalhadora.

As lutas dos movimentos sociais na garantia da participação da sociedade na elaboração das políticas públicas aperfeiçoaram o Estado Democrático de Direito. Porém, um pré-requisito para a efetivação deste modelo de Estado está no enfrentamento das desigualdades sociais, tendo como fundamento a cidadania e a dignidade da pessoa humana, preconizados na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988).

Os direitos sociais no Brasil, nos últimos anos, são constantemente colocados à prova. O desequilíbrio econômico e político, conduzido por estratégias antidemocráticas, corrupção e estigmatização e judicialização da pobreza, assinalam medidas para o desmonte da Seguridade Social. Em consequência, ameaça à tentativa de afirmação de um padrão de proteção social que supere o caráter restritivo, clientelista e assistencialista, historicamente marcado no Brasil no campo dos direitos sociais.

Como estratégia para ampliar e socializar os custos da crise econômica com a classe trabalhadora e reforçar as oportunidades de lucro para a elite, estão em curso reformas trabalhistas, previdenciárias, dentre outras ações restritivas de direitos, que buscam assegurar a manutenção de um sistema financeiro corporativista e excludente, deletério ao conjunto da sociedade.

As políticas educacionais vêm passando por alterações que evidenciam o desmonte dos direitos materializados na Constituição Federal (BRASIL, 1988) e na LDB de 1996 (BRASIL, 1996), bem como nas deliberações que delas derivam. As reformas educacionais, o congelamento dos gastos públicos, a mercantilização da educação e a crescente onda de precarização da educação pública são algumas das ações antidemocráticas. Este cenário reacende a instauração de um Estado mínimo e evidencia a contradição entre os princípios educacionais para uma formação humana, emancipadora e cidadã.

Historicamente, as elites brasileiras construíram, e ainda constroem, proposições que se contrapõem aos modelos defendidos pelos trabalhadores, pois são difusoras da responsabilização dos pobres pela sua condição, ideologia que se expressa na defesa dos lucros e juros.

Esta herança agrava e materializa a distância entre os poucos que possuem muito e os milhões que possuem pouco ou quase nada. Serve, ainda, para reforçar o processo de naturalização da desigualdade social no Brasil, cristalizando a distância que separam os mais cidadãos daqueles que possuem “subcidadania”. Refletir criticamente sobre este processo possibilita perceber as contradições e implicações para as políticas educacionais, compreendendo que este movimento em plena expansão precariza as relações sociais e a própria subjetividade do indivíduo.

Trata-se de um estudo qualitativo e bibliográfico, tendo análise teórico crítica, baseado no materialismo dialético. Argumenta sobre as políticas educacionais e sua importância para a compreensão da educação, a desigualdade social e sua inter-relação com o direito à educação enquanto um direito social. Ainda, permite compreender a naturalização da desigualdade social brasileira e como este fenômeno impacta nas políticas educacionais.

2 ESTADO, DESIGUALDADE SOCIAL E EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A partir do momento em que a sociedade se estruturou em classes sociais antagônicas os interesses e as necessidades da classe dominantes passaram a delimitar o campo da educação, na medida em que este serviu de dominação social de poucos sobre muitos. Ao apropriar-se da atividade intelectual e das técnicas de produção que compõe a divisão social do trabalho, a classe dominante passou a compreender a educação como elemento fundamental para a manutenção da desigualdade social. Os conhecimentos científicos e tecnológicos passaram a ser compreendidos como necessários para o desenvolvimento do sistema de produção (TONET, 2005).

A década de 1980 possui um marco significativo para o Brasil pelo processo de redemocratização, com a restauração dos direitos civis e políticos e a promulgação da Constituição, hoje vigente no país. Constituiu-se, assim, o Estado Democrático de Direito, alicerçado nos fundamentos da soberania, cidadania, pluralismo político, dignidade da pessoa humana e os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa, abrindo espaços para a participação social e a democracia (BRASIL, 1988). A abertura política e a implantação de conselhos gestores de políticas públicas possibilitou que o poder do Estado passasse a ser compartilhado com a sociedade, significando uma representação maior da sociedade na gestão pública e no exercício da cidadania. No início dos anos de 1990, a concepção neoliberal de Estado institui a descentralização na execução das políticas públicas, o encolhimento do Estado nas suas ações sociais com privatizações, terceirizações dos serviços e de setores da administração pública. Este sistema passa a isentar progressivamente o papel do Estado como garantidor dos direitos, transferindo a responsabilidade para a sociedade civil. A partir de 2003, o país passa por um período neodesenvolvimentista, em uma estratégia que retoma aspectos de centralidade do Estado na efetivação de políticas públicas, adaptadas a uma conformação de sociedade voltada a manter a lógica neoliberal implantada na década anterior.

O sistema neoliberal não pode ser considerado apenas uma ideologia de política econômica, mas de transformação profunda do capitalismo e das sociedades. “É um sistema normativo que ampliou sua influência ao mundo inteiro, estendendo a lógica do capital a todas as relações sociais e todas as esferas da vida.” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 7). Assim, ao compreender a sociedade neoliberal, não apenas como transformação econômica ou ideológica, mas que afeta também as relações sociais, estamos diante de uma “racionalidade” global que reflete profundamente na subjetividade humana. Esta subjetividade é guiada por ações de competição, de individualidade, que são representadas “pelo governo de si mesmo”, ou seja, uma forma de governar que se dirige ao próprio indivíduo (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 328). É nessa sociedade da competição, do homem “empresário de si”, que as relações individualizantes possibilitam perceber como nos reconhecemos enquanto humanidade e de como estas relações afetam a condição humana.

A desigualdade social, numa perspectiva sociológica, apresenta variadas configurações que nos permitem pensar no seu processo fragmentado e multifacetado, a partir da realidade social de cada sociedade. Assim, as mudanças e as transformações políticas, econômicas, culturais e sociais da sociedade moderna possuem influência dos movimentos revolucionários. Para o sociólogo Souza (2003), o grande desafio consiste em demonstrar a naturalização da desigualdade, em países como o Brasil, como um processo de modernização de grandes proporções desde o início do século XIX. O patrimonialismo e o liberalismo conservador, notadamente no Brasil, atingem as esferas econômica e sociopolítica, ocupa uma centralidade no sentido do processo de escravidão das classes menos favorecidas, tornando invisível a nossa própria herança deste regime. Permite, ainda, que a classe dominante legitime “supostas heranças culturais”, em detrimento de uma análise científica dos conflitos sociais e da gênese da desigualdade em nosso país. Esse patrimonialismo tomado como responsável pela corrupção em nosso país acaba por deixar em segundo plano, nas palavras de Jessé Souza, a desigualdade social, sendo esta questão uma inversão perversa e absurda. Assim, o patrimonialismo torna invisível o poder social. O populismo atrelado à política de atendimento aos mais pobres é

desconsiderado, mas tomado como elemento essencial para arremeter a classe média como guardião da distância social. Por estas palavras, a maior herança cultural, ainda, está centrada no desprezo das classes dominantes aos pobres, aos vulnerabilizados socialmente. Para tanto, constrói para estes a culpa por sua própria condição, estigmatizando-os e desumanizando-os.

Souza (2015) ressalta que o capital econômico e cultural, percebidos por Pierre Bourdieu são elementos estruturantes de toda uma hierarquia da sociedade moderna, pois o acesso a esses capitais permite compreender na luta cotidiana dos indivíduos e os interesses materiais e ideais que estão em jogo na vida social. O acesso ao capital cultural, sob a forma de capital escolar e familiar, possibilita uma formação da classe moderna, através da intelectualidade e não mais apenas do trabalho manual. “Sem a consciência crítica da ação dessas ideias sobre nosso comportamento, somos todos vítimas indefesas de uma concepção que nos domina sem que possamos sequer esboçar reação.” (SOUZA, 2017, p. 21).

Neste contexto, marcado pela esperança na democracia e na participação social para o rompimento da desigualdade, entremeiam-se conflitos e contradições nos interesses dos cidadãos e de uma estrutura social marcada por privilégios que legitimam e promovem a reprodução da desigualdade social. Souza expõe que (2003) o processo de modernização periférica do Brasil se deu “de fora para dentro”, com valores e instituições importados, a que o autor atribui à naturalização da desigualdade. A desigualdade social possui em si a maior contradição da sociedade brasileira, pois naturaliza o processo de constituição de uma “subcidadania”.

Nossa conjuntura social possui um contexto histórico marcado pela dominação e escravidão que cria uma singularidade excludente e perversa, uma sociabilidade perpetuante que dificilmente é compreendida e ou criticada. O padrão histórico nas lutas políticas no Brasil reforça a luta de classes por privilégios e distinções entre os indivíduos. Para Souza (2017), é preciso perceber as classes sociais como construção sociocultural, a fim de reconstruir as razões de nossa própria conduta cotidiana. Essa condição propicia repensar “o homem cordial” pensado por Sergio Buarque de Holanda, ou “o homem do jeitinho brasileiro” de DaMatta da qual provêm “supostamente” nossa herança cultural e da corrupção política.

É neste contexto que estão postas as condições e contradições para as políticas educacionais. Um contexto marcado pela falta de recursos e prioridade às políticas educacionais, precarização, mercantilização da educação e perdas dos direitos sociais. Por isto, pensar as políticas educacionais como instituições que são afetadas pela conjuntura sociocultural, política e econômica de caráter neoliberal, supõe qual processo de inclusão social, de formação para a cidadania e justiça social vem sendo implementado nas políticas educacionais.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enquanto decisão política do Estado, as políticas educacionais apresentam limites e possibilidades, sendo pensadas para determinado contexto político-social. A inclusão social dos segmentos mais vulnerabilizados requer um conjunto de ações articuladas na promoção da cidadania e emancipação humana. Os princípios emancipatórios precisam ser analisados de acordo com a conjuntura da sociedade capitalista e do caráter neoliberal.

Analisar de forma crítica e reflexiva as contradições que estão postas às políticas educacionais possibilita perceber que a participação social nos processos educativos se torna um desafio cotidiano. a gestão democrática é uma condição para a qualidade educacionais e o fortalecimento das políticas públicas. Assim, a garantia dos direitos sociais se torna cada vez mais prioritário e urgente. Garantias voltadas, ainda, para a qualidade da educação, na valorização dos profissionais, nos investimentos públicos, no ensino público e laico, bem como na manutenção de currículos que promovam a formação humana e para a cidadania. Pensar as implicações do contexto político, social, econômico e cultural da sociedade brasileira possibilita repensar as práticas educativas com perspectivas emancipatórias.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição**. República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 21 jan. 2018.

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, 21 dez. 1996.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A Nova Razão do Mundo – Ensaio sobre a Sociedade Neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.

SOUZA, Jessé. **A construção social da subcidadania**: para uma Sociologia Política da modernidade periférica. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso**: da escravidão à lava jato. Rio de Janeiro: LeYa, 2017.

SOUZA, Jessé. **A tolice da inteligência Brasileira**: ou como o país se deixa manipular pela elite. São Paulo: LeYa, 2015.

TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí: Unijuí, 2005.

PRÁTICAS DEMOCRÁTICAS DE GESTÃO EXPRESSAS NOS CONTEÚDOS DOS PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO

SANTOS, Almir Paulo
Universidade Federal Fronteira Sul (UFFS)
almir.santos@uffs.edu.br
VOLOSKI, Gilson Luís
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)
gilson.voloski@uffs.edu.br
GARCIA, Ronaldo Aurélio Gimenes
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)
ronaldo.garcia@uffs.edu.br
Financiamento: CNPq

Resumo: O artigo discute elementos de política educacional, os Planos Municipais de Educação (PMEs). O objetivo é identificar práticas de gestão democráticas expressas no conteúdo dos PMEs, para a construção da autonomia na educação municipal. Analisa os documentos expressos da meta 19 e suas estratégias. A metodologia é qualitativa para análise documental. Os resultados evidenciam que os PMEs, apresentam a fragilidade em garantir a autonomia para a gestão democrática.

Palavras-chave: Gestão. Autonomia. Educação Municipal. Gestão Democrática.

1 INTRODUÇÃO

Este texto aborda processos legislativos expressos nos Planos Municipais de Educação da Associação de Municípios do Alto Uruguai (AMAU), ao Norte do Estado do Rio Grande do Sul, na dimensão da gestão democrática, na meta 19 e suas diretrizes. O conteúdo expresso nos Planos, revelam ideologias, visões de mundo, discursos que foram afirmados, discutidos, por diversas lideranças municipais, considerado como uma fonte privilegiada para a compreensão de políticas municipais no âmbito da educação. Mainardes (2018), explicita que a implementação de políticas sofre processos de transformações em diferentes interpretações a que as políticas estão sujeitas. Envolvem empréstimos, apropriações e adaptações por meio de redes de atores/participantes, dentro e fora da escola, engajados na colaboração/negociação em diferentes circunstâncias. Evidenciam-se na análise, aspectos importantes das políticas públicas, referente aos documentos escritos e atores do campo das políticas educacionais dos municípios, fóruns com representações de diferentes lideranças, legislativo e executivo municipal, projeto de lei e os Planos Municipais de Educação. Desse modo, as políticas são formuladas por esses atores e implementadas nos diversos contextos da educação municipal.

O foco de análise são os conteúdos concretos dos PMEs da Associação dos Municípios do Alto Uruguai – AMAU, ao Norte do Estado do Rio Grande do Sul, expressos na meta 19 e suas diretrizes, tendo por objetivo identificar práticas de gestão democráticas expressas no conteúdo dos PMEs, para a construção da autonomia da educação municipal. Analisa a gestão democrática, com ênfase na eleição de diretores e conselhos escolares, na dimensão material de policy e no processo político, politics, tomando os PMEs como uma política estruturadora (FREY, 2000). Focaliza políticas educacionais, capaz de definir instituições, processos no campo da educação municipal, tanto dos políticos que concebem as mudanças políticas, como as formas concretas das políticas (professores, gestores, partidos políticos, sindicatos, associações) para implementação no contexto das práticas.

Os procedimentos metodológicos de caráter qualitativo, ancorados na análise de conteúdo (BARDIN, 2004), focalizando os documentos legislativos dos Planos Municipais de Educação dos municípios da AMAU (2014-2024). Objetiva-se contribuir para a construção da autonomia na educação municipal a partir da gestão democrática expressas nos conteúdos da legislação dos PME. Apesar dos direitos conquistados a partir dos PME, ainda persiste a construção de políticas públicas efetivas e de uma gestão democrática que auxiliem tanto na garantia da oferta do ensino, quanto na permanência dos alunos na escola.

2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO MUNICIPAL

A partir da Constituição Federal de 1988 (CF/88) os municípios configuram-se como entes autônomos e Federados ao lado da União, dos Estados e do Distrito Federal, assegurando-lhe autonomia na organização de sua

educação local e oferecendo a possibilidade de criar seus sistemas de ensino. A institucionalização é decorrente de contexto político-administrativo, caracterizado por democracias delegativas e regimes neopatrimoniais, “nos quais as instituições democráticas são frágeis, coexistindo lado a lado, comportamentos político-administrativos modernos e tradicionais.” (FREY, 2000, p. 12).

A organização do Estado é resultado de um lento movimento de ampliação das estruturas estatais, constituindo-se numa forma de “lei do monopólio” (MULHER; SUREL, 2002), em torno de um aparelho burocrático encarregado de regulação social. Esse cenário institucional apresenta variáveis, limites e proposição para o desenvolvimento de políticas públicas, conforme os interesses vigentes. É nesse contexto da educação municipal que as políticas estão quase sempre em movimento, entendidas a partir de ações e de comportamentos intencionais de estruturas administrativas em diferentes níveis.

É relevante destacar que as políticas não são consolidadas em sua totalidade, mas sujeitas a interpretação e, em consequência, à recriação de políticas, podendo ocasionar mudanças e transformações significativas na política original. Muitos profissionais que atuam no contexto da prática visualizam, nos textos, os interesses submersos de grupos, não aceitando o conteúdo da legislação em sua totalidade, conforme grau de institucionalização. “Deve-se partir do pressuposto da existência de uma dependência, pelo menos parcial, entre as políticas a serem examinadas e a variável institucional.” (FREY, 2000, p. 218).

Uma das primeiras dificuldades com o qual se enfrenta para a análise das políticas pública e o caráter polissêmico do termo “política” (FREY, 2000). Ela se encontra imbricada com a esfera da política, da atividade política e da ação pública. A primeira faz uma distinção entre o mundo da política e a sociedade, perfazendo variações conforme seu lugar e época histórica. As metas dos PME expressas, por exemplo, podem variar conforme os interesses administrativos políticos e as diferentes decisões tomadas pelas entidades sociais. A segunda retoma a ideia da política em geral (debate partidário, cargos políticos e as diversas mobilizações). Gestores indicados por partidos políticos não tendo a participação da comunidade para sua na escolha, ocasionado muitas vezes dificuldades nos processos de gestão e com seus profissionais de educação, que no contexto da ação prática da gestão, muitas vezes ocorre conflitos e contradições. A terceira analisa os processos pelo qual são elaboradas e implementadas as políticas públicas. Nem sempre no contexto da prática são aceitos em sua totalidade. Esses três elementos das políticas educacionais são formulados, constituindo-se muitas vezes em legislação, conduzindo a sistema político-administrativo.

Na implementação dessas políticas públicas e o seu conjunto de ações, possibilita estruturar as relações humanas e sociais em sua estrutura de poder, como também, retirar a possibilidade de ação, dificultando diferentes níveis e o exercício da gestão. Os PME de educação podem expressar na legislação as decisões tomadas coletivamente ou pode incrementar aspectos burocráticos da estrutura de poder. Questiona-se a “imposição e a prevalência das decisões da União e dos Estados que contradiz as expectativas, por parte dos municípios de não subordinação entre os entes federados.” (WERLE, 2016, p. 157).

3 CONCLUSÃO

A autonomia político-administrativa no âmbito municipal está expressa na Constituição Federal de 1988 que reconhece o município como ente federado ao lado da União, dos Estados e do Distrito Federal. A CF/88 também declara aos municípios autonomia para organizar a sua legislação em regime de colaboração com os demais entes federados. Desse modo, o PME e os PEEs de educação precisam estar alinhados ao PNE. A gestão democrática, embora expressa na legislação brasileira, não é uma realidade presente nas práticas escolares, tem variações de acordo com as políticas e normas vigentes em cada município e da forma como este organiza o seu sistema de ensino (BATISTA, 2013).

Analisando a meta 19 dos municípios (AMAU), observou-se que do total de municípios somente 4 municípios expressam em seu conteúdo de forma mais direta aspectos da educação local como: assegurar condições de gestão democrática, fortalecer os conselhos escolares, consulta pública e recursos para provimento de uma gestão democrática. Os demais municípios apresentam o conteúdo muito próximo ao PNE, com algumas alterações como: assegurar no prazo de um ano para a efetivação da gestão democrática, contribuir para assegurar condições, no prazo de dois anos, colaborar para assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, dentre outras. As alterações são superficiais.

Após análise, observamos que legalmente os municípios tiveram oportunidade de referendar sua autonomia e constituir a sua educação local no PME, no âmbito da gestão democrática. Porém, no conteúdo expresso, observa-se que o PME está muito próximo do PNE. A finalidade do PNE é promover a educação padronizada de qualidade e acessibilidade a toda a população brasileira. Em termos regionais cada município, tem prioridades diferentes. Desse

modo, se faz necessário que cada município construa seu PME, constituindo sua educação local e autonomia. Carvalho (2015) analisando o conteúdo da gestão democrática no PNE, observa que não é apresentado qualquer detalhamento ou esclarecimento sobre o que se entende em relação a gestão, apenas explicita que os entes federado deverão regulamentar a gestão democrática da educação pública.

A meta 19 do PNE estabelece um prazo de dois anos para a efetivação da gestão democrática a partir de critérios técnicos de mérito e desempenho, que não são claros, deixando em aberto as instâncias estadual e municipal, buscar entender o que são esses critérios técnicos de mérito e desempenho. Da totalidade dos municípios da AMAU, em seu conteúdo expresso dos PMEs na meta 19, ressalta a mesma formulação do PNE. Os PMEs não esclarecem o que são esses critérios técnicos de mérito e desempenho. Ao transferir o mesmo conteúdo dos PNE, os PMEs dificultam os processos de gestão democrático no âmbito das práticas de gestão escolares. “A igualdade de oportunidade pode ser de uma crueldade para os perdedores de uma competição escolar encarregada de distinguir indivíduos segundo o seu critério” (Dubet, 2008, p. 10). Desse modo, a meritocracia pode tornar intolerável na medida que é associada ao mérito desprezando os sujeitos que não atingem.

Conjuntamente com a meta 19 os PMEs explicitam as estratégias que visam assegurar as condições objetivas para a efetivação da gestão democrática. Após, analisar todas as estratégias de todos os PMEs, evidenciou-se que as mesmas explicitam em seu conteúdo expresso as estratégias do PNE. As estratégias seguem um discurso burocrático, direcionado ao mérito ao controle das ações de gestão. Na maioria das estratégias retrata: criar leis municipais de gestão democrática; maior autonomia pedagógica, mas não explicita como se faz na prática pedagógica; fiscalizar a lei de gestão democrática. Observa-se que as estratégias dos PMEs, carregam um tom de meritocracia, dificultando a efetivação da gestão democrática.

Os PMEs no âmbito das estratégias, também fazem referências a elementos fundamentais que a concretização da gestão democrática como: eleições para gestores escolares, participação da comunidade escolar nos conselhos escolares, fóruns de avaliação das metas e estratégias, possibilitando abrir espaços de participação, oportunizar aperfeiçoamento de gestores, dentre outros. São elementos fundamentais, que no contexto das práticas escolares podem fazer a diferença nas práticas de gestão na educação municipal.

O trabalho a ser apresentado é parte integrante do projeto de pesquisa “Indicadores de Práticas de Gestão Democrática no Âmbito da Educação Básica, a partir das Avaliações em Larga Escala” (MCTI/CNPq n. 2016), em andamento e tem por propósito investigar as relações entre a existência de práticas de gestão democrática e o índice do IDEB em municípios de três estados brasileiros: Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná. A pesquisa está na fase inicial, com análise documental, dos dados coletados.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2004.

BATISTA, Neusa Chaves. **Políticas públicas para a gestão democrática da educação básica**: um estudo do Programa Nacional de Formação de Conselheiros Municipais de Educação. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.

BRASIL. **Constituição**: República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

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, 21 dez. 1996.

BRASIL. Lei n. 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, Edição Extra, n. 20-A, 26 jun. 2014.

CARVALHO, Jeferson Luís Marinho de. PNE (Plano Nacional de Educação) 2014-2024: a gestão democrática na educação se faz presente? **Holos**, São Paulo, ano 31, v. 8, 2015.

DUBET, François. **O que é uma escola justa?** São Paulo: Cortez, 2008.

FREY, Klaus. **Políticas públicas**: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. Planejamento e Políticas Públicas, Brasília, DF, n. 21, p. 211-259, jun. 2000.

MAINARDES, Jefferson. **Reflexões sobre o objeto de estudo da política educacional**. Laplage em Revista (Sorocaba), v. 4, n. 1, p. 186-201, jan./abr. 2018.

MULLER, Pierre; SUREL, Yves. **A análise das políticas públicas**. Pelotas: Educat, 2002.

WERLE, Flávia Obino Correa. Institucionalização de políticas educacionais em âmbito municipal. **Acta Scientiarum. Education Maringá**, v. 38, n. 2, p. 155-164, abr./jun. 2016.

PRODUÇÃO ACADÊMICO-CIENTÍFICA SOBRE A PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA

KASTELLER, César Rodrigo
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
cesar.kasteller@unoesc.edu.br

Resumo: O trabalho teve como objetivo efetuar estudo sobre a Proposta Curricular de Santa Catarina, tendo em vista verificar tendências teórico-metodológicas da produção acadêmico-científica sobre o tema. Em termos metodológicos, levanta e analisa a produção considerando um conjunto de descritores eleitos. De modo conclusivo, destaca a pouca expressividade de material sobre a política educacional do estado de Santa Catarina, de um lado e, de outro, a razoabilidade de produção acadêmica sobre a Proposta Curricular de Santa Catarina.

Palavras-chave: Política Educacional Catarinense. Proposta Curricular de Santa Catarina. Produção do conhecimento científico.

1 INTRODUÇÃO

Em meados dos anos 1980 Santa Catarina começou a delinear um documento que pudesse regular o currículo das escolas da rede pública do estado. Após um período conturbado regido pelo governo militar, ancorado num ensino tecnicista, surge, no final do mesmo período, as primeiras iniciativas nessa direção. Em 2018, completam 27 anos que a primeira versão da Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC) foi disponibilizada às escolas da rede. Até a presente data, quatro versões da PCSC foram elaboradas por educadores e especialistas do estado com o intuito de orientar o trabalho docente no âmbito das redes de ensino.

Dada a importância que as versões da PCSC tiveram para a educação catarinense ao longo de quase três décadas, é objetivo deste trabalho efetuar estudo da produção acadêmico-científica sobre o tema. Em termos metodológicos, o estudo compreende análise qualitativa de teses, dissertações, trabalhos em eventos e artigos científicos publicados no período compreendido entre os anos de 1990 a 2017.

A definição do recorte temporal deu-se pelo fato de ser o período de início das grandes reformas educacionais no Brasil, que repercutiram indelevelmente na educação básica, especialmente a partir da aprovação da atual Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional (LDB) n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Além deste, foi considerado também a trajetória histórica de formulação e atualização da PCSC, compreendida entre os anos de 1991 a 2014 tendo em vista nosso interesse de mapear, inclusive, a produção pertinente a cada uma das versões da PCSC.

A busca do material na *web* considerou a variedade de gêneros textuais que informam a produção científica, bem como os repositórios apropriados para cada tipo de produção. Assim, foram levantados os trabalhos disponíveis nas seguintes bases de dados: Catálogo de teses e dissertações do Portal Capes; Portal de Periódicos Capes; Biblioteca Virtual da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); Reuniões da Anped Nacional; e, ainda reuniões da Anped regional Sul (AnpedSul).

A escolha desses repositórios não se deu de forma aleatória. A Anped é a maior e mais importante Associação de Pós-graduação e Pesquisa em Educação do Brasil. As reuniões ocorrem a cada dois anos e delas participam pesquisadores de todo o país. Na esteira da Anped Nacional, ocorrem as Anped's regionais, também a cada dois anos, com participação dos associados da região. A escolha dessas duas fontes tem em vista a captura dos trabalhos publicados sobre o tema, em anais dos eventos nacional e da Região Sul, realizados no período amostrado.

Por sua vez, o Catálogo de teses e dissertações do Portal Capes dispõe de um banco que permite consulta de resumos de teses e dissertações defendidas junto aos programas de pós-graduação de todo o país, com acesso aberto a toda a comunidade científica. Com isso, o acesso a teses e dissertações produzidas em todo país fica acessível em um único repositório. Da mesma forma, o Portal de Periódicos Capes conta com acervo superior a doze mil periódicos em todas as áreas de conhecimento, favorecendo a busca de artigos científicos sobre qualquer tema e em qualquer idioma, produzido no país e fora dele.

Por fim, a escolha da Biblioteca Virtual da UFSC tem em vista nosso interesse em mapear teses e dissertações sobre a PCSC. O intuito foi verificar se havia algum trabalho disponibilizado na Biblioteca da UFSC (tese ou dissertação) que, por algum motivo, não tivesse sido disponibilizado no Portal Capes.

2 REFORMAS EDUCACIONAIS: DO CONTEXTO NACIONAL AO ESTADUAL

A década de 1990 foi especialmente profícua na implementação de reformas no Brasil. Sob os auspícios da redemocratização do país, com o fim de uma ditadura de mais de 20 longos anos, ganham à cena políticas públicas e sociais subsidiadas pelo Banco Mundial e outros organismos internacionais que, em troca de apoio financeiro, impunham processos de reestruturação no aparato do Estado alinhados aos interesses de preservação do sistema capitalista mundial.

Acerca desses propósitos, Dambrós e Mussio (2014, p. 13) destacam que

As orientações dos organismos internacionais propuseram políticas educacionais que concentraram a promoção e apoio de investimentos no sentido de estimular o crescimento econômico e desenvolvimento social num contexto de estabilidade globalizada, enfatizando melhorias na eficiência de gastos públicos e nos setores sociais. Tais perspectivas decorrentes dos processos de reestruturação e manutenção do sistema capitalista mundial, consequência da internacionalização e globalização da economia e da proposição de medidas de ajustamento econômico e político, favoreceram as relações de mercado, enquanto a população tinha suas necessidades básicas, entre as quais a educação, exprimidas minimamente pelo Estado em um discurso de promoção e igualdade social.

Especialmente no campo educacional, as mudanças requeridas enfatizavam a necessidade de descentralização do Estado na implantação de políticas educacionais, de um lado, e adequação das escolas às exigências da reestruturação produtiva, de outro, por meio de um processo que prevê novas formas de regulação sobre os resultados educacionais.

Como consequência, estados e municípios passaram a ser responsabilizados pela oferta da educação básica, em suas diferentes etapas, e pela implementação de políticas destinadas à melhoria dos indicadores educacionais. Foi nesse campo de tensões e contradições que o estado de Santa Catarina empreendeu, no ano de 1987, um amplo processo de discussão que culminou na elaboração da primeira versão da Proposta Curricular de Santa Catarina. O documento disponibilizado em 1991 esteve ancorado na ideia de ser uma síntese “[...] em termos de delineamento de uma linha norteadora para o currículo de pré-escolar ao segundo grau [...]” (SANTA CATARINA, 1991, p. 3).

Importa, neste trabalho, identificar a produção de conhecimento que se deu a par do processo histórico de elaboração da PCSC e das revisões produzidas em diferentes momentos da história educacional catarinense.

3 LEVANTAMENTO E ANÁLISE DA PRODUÇÃO ACADÊMICA

Levando em consideração o objetivo traçado e os interesses a ele associados elegemos os seguintes descritores, considerados elementos-chave para os objetivos de pesquisa, a saber: Política Educacional Brasileira (PEB); Política Educacional do Estado de Santa Catarina (PEESC); Proposta Curricular (PC); e, Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC). A seleção inicial dos trabalhos deu-se pela presença, sem variações, de, ao menos, um dos descritores no título, resumo ou palavras-chave dos trabalhos localizados.

Efetuada levantamento dos trabalhos que continham um dos descritores no título, resumo ou palavras-chave, o material foi submetido a uma segunda seleção. Posto o interesse de captar aspectos da produção que não, necessariamente, estaria demonstrada no resumo, foram excluídos os trabalhos cujos textos completos não estavam disponíveis da *web*. Considerando a quantidade de trabalhos que restaram com essa segunda seleção, procedemos a uma pré-análise tendo em vista descartar os que não tratavam diretamente do tema central de investigação.

Os trabalhos selecionados foram separados por tipo de produção (teses e dissertações, trabalhos em anais de evento e artigos científicos) e submetidos à análise propriamente dita (de conteúdo). Ato contínuo, foi efetuada leitura dos títulos, resumos e palavras-chave do material coligido e categorização por descritor. Na Tabela 1 consta o resultado do levantamento inicial e o número de trabalhos selecionados após a pré-análise, separados por tipologia de produção e descritor.

Tabela 1 – Levantamento da produção científica sobre propostas curriculares (1990 - 2017)

Tipo de produção	Número trabalhos localizados	Número trabalhos selecionados
Trabalhos completos	PEB (15) PEESC (0) PC (36) PCSC (12)	PEB (0) PEESC (0) PC (01) PCSC (03)
Artigos científicos	PEB (121) PEESC (0) PC (471) PCSC (20)	PEB (1) PEESC (0) PC (0) PCSC (8)
Teses e Dissertações	PEB (323) PEESC (11) PC (1.692) PCSC (203)	PEB (0) PEESC (0) PC (0) PCSC (28)
TOTAL	2.904	41

Fonte: o autor.

Importa destacar o fato de ter sido selecionado apenas um trabalho a partir do descritor *política educacional brasileira* e nenhum a partir do descritor *política educacional do estado de Santa Catarina*. Isso ocorreu, por um lado, porque não foram localizados os textos na íntegra e, por outro, porque os textos localizados e submetidos à pré-análise demonstraram não versar sobre propostas curriculares.

Conforme demonstrado na Tabela 1, dentre as tipologias de produção de conhecimento sobre o tema as teses e dissertações sobressaem-se em relação as demais tipologias. No tocante aos descritores, o maior número de trabalhos selecionados recai sobre *proposta curricular* (um trabalho) e *proposta curricular de Santa Catarina* (vinte e oito trabalhos). Especificamente sobre o primeiro descritor, cumpre destacar que a expressiva maioria dos trabalhos se referiam a propostas curriculares de disciplinas ou cursos, motivo pelo qual apenas um foi selecionado na pré-análise.

Ainda sobre os 41 trabalhos selecionados e sobre o tipo de pesquisa a eles pertinentes, esta aparece referida em vinte e nove trabalhos (51,2%). No entanto, alguns autores mencionaram nos trabalhos mais de um tipo de pesquisa, tendo sido contemplados: pesquisa documental, em quinze trabalhos (51,72%); pesquisa bibliográfica, em doze trabalhos (41,37%); estudo de caso, em três trabalhos (10,34%); pesquisa de campo, em dois trabalhos (6,89%); e pesquisa etnográfica, exploratória e de conteúdo, em um trabalho (3,44%). Cinco trabalhos (17,24%) fizeram menção à análise de discurso como associada ao tipo de pesquisa.

Em relação às técnicas de análise dos dados, dezenove trabalhos (46,3%) fizeram menção a elas, destacando: entrevista, em dez trabalhos (52,63%); observação de aulas, em cinco trabalhos (26,31%); questionário, em quatro trabalhos (21,05%); análise textual, em dois trabalhos (10,52%). E por fim a técnica do diagnóstico (5,26%) é encontrada em um trabalho. Destacamos ainda que alguns autores se utilizaram de mais de uma técnica de pesquisa em seus trabalhos.

4 CONCLUSÕES

Chama atenção a lacuna em termos de estudos e pesquisas que tratam especificamente da política educacional do estado de Santa Catarina, fato que sinaliza para um campo de investigação ainda em aberto, especialmente em se tratando de pesquisadores filiados a programas de pós-graduação em educação de instituições situadas no estado catarinense. Porém, destaca-se como expressiva a produção sobre a Proposta Curricular de Santa Catarina, pois nossa suspeita inicial era de que a PCSC constituía um tema subexplorado em programas de pós-graduação em educação.

O número de trabalhos publicados em anais de eventos científicos indica uma lacuna importante nos espaços de discussão promovidos pela área, ao menos no contexto das reuniões da Anped Nacional e da AnpedSul, onde esperava-se encontrar uma produção mais abundante de trabalhos sobre a PCSC. Essa lacuna sugere que o tema pode suscitar novos debates e gerar novas problemáticas, por parte de pesquisadores do campo das políticas educacionais.

Em vista dos resultados logrados, reforçamos a convicção acerca da necessidade de ampliação, por um lado, e aprofundamento, por outro, do debate acadêmico sobre o tema considerando a perspectiva de um debate acerca das condições de delineamento de políticas que venham em benefício às unidades escolares do Brasil e catarinense.

REFERÊNCIAS

DAMBROS, Marlei; MUSSIO, Bruna Roniza. Política Educacional Brasileira: a reforma dos anos 1990 e suas implicações. In: ANPED SUL, 10., 2014, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, 2014.

SANTA CATARINA (Estado). Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular:** uma contribuição para a escola pública do Pré-Escolar, 1º grau, 2º grau e Educação de Adultos. Florianópolis: IOESC, 1991.

PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

BORGES, Andréa Vergara
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
andreaborges6@hotmail.com
SCHNEIDER, Marilda Pasqual
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
marilda.schneider@unoesc.edu.br

Resumo: O texto tem por objetivo efetuar levantamento da produção acadêmico-científica sobre avaliação da educação superior no Brasil. Em termos metodológicos, mapeia teses e dissertações disponibilizadas no banco de teses do Portal Capes, no período de 2010 a 2016, e analisa seus resumos com vistas a identificar focos temáticos desses estudos. Os resultados evidenciam que há um interesse da academia por estudos sobre a avaliação da educação superior com enfoque a subsídios para tomada de decisões que incidirão diretamente nas Instituições de Ensino e no processo de construção de sistemáticas de avaliação institucional, tendo em vista a qualidade e a gestão acadêmica.

Palavras-chave: Avaliação Educacional. Educação Superior. Sinaes.

1 INTRODUÇÃO

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) foi instituído pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, com a justificativa de que havia forte crescimento da Educação Superior privada brasileira e, portanto, a necessidade de um projeto nacional e articulado de avaliação destinado à mensuração da qualidade das instituições e do desempenho acadêmico dos respectivos docentes (BRASIL, 2004).

Antes de 2004, porém, o Brasil praticava outros modelos de avaliação da educação superior, todos com alguma implicação para as instituições de ensino, os cursos de graduação, docentes e estudantes. Não obstante, teria sido a aprovação da Lei n. 10.861/2004 a trazer novos elementos para o debate acadêmico em vista das mudanças efetuadas em relação aos modelos anteriores de avaliação da educação superior, nomeadamente com a implantação de um sistema nacional de avaliação.

Considerando esse breve contexto, é objetivo do presente trabalho efetuar levantamento da produção acadêmico-científica sobre a avaliação da educação superior no Brasil, tendo em vista identificar focos temáticos desses estudos. Tendo por base a abordagem quanti-qualitativa, que consiste na utilização conjunta e não excludente de instrumentos dos métodos quantitativo e qualitativo, efetuamos mapeamento de teses e dissertações disponibilizadas no banco de teses do Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), no período de 2010 a 2016, e análise de conteúdo dos seus resumos, nos termos apontados por Bardin (1977).

Para o atendimento do objetivo proposto, foram delimitados dois descritores principais, avaliação da educação superior e Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes (Enade), a partir dos quais foi efetuada a primeira etapa de recolha e seleção do material. O levantamento do material deu-se aplicando os seguintes filtros de busca: ano base (2010 a 2016); incidência do descritor no título e palavras-chave; nível – doutorado e mestrado; grande área de conhecimento – ciências humanas; e área de conhecimento – educação. Numa segunda etapa, foram delimitados dois descritores associados, Sinaes e políticas de avaliação, como critério de refinamento do material localizado.

Concluído o levantamento, foi efetuada análise do material considerando os objetivos de pesquisa. Na primeira parte, discorreremos sobre o processo histórico da avaliação da educação superior no Brasil destacando os modelos de avaliação praticados até a institucionalização do Sinaes. Na segunda, apontamos os resultados do levantamento sobre seus focos temáticos.

2 MODELOS DE AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Na década de 1990, a política de avaliação da educação por meio de provas e exames estendeu-se para diversos países como forma de induzir reformas educacionais com o discurso anunciado de melhorar as condições de ensino e aprendizagem de crianças e jovens, mas que, na realidade, almejava reorientar mudanças na atuação do Estado em relação às políticas públicas sociais. Nesse contexto, os modelos de avaliação difundidos tiveram como referência políticas internacionais que, segundo Polidori (2011, p.72), estiveram voltadas a [...] “transformar o Estado de um órgão controlador para um regulador.”

De par com os projetos nacionais de avaliação, organizações internacionais como a Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico (OCDE) e a Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe (Orealc/Unesco) desenvolveram amplos programas de avaliação, neste caso como diagnóstico comparativo internacional e, portanto, como referência para a tomada de decisões políticas em nível de nações ou mesmo de regiões como a da América Latina (OLIVEIRA; FONSECA; AMARAL, 2006).

No Brasil, a regulamentação da avaliação educacional ocorreu em 1996, a partir da implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB n. 9.394) que, em seu artigo Art. 46 determinou que “a autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de educação superior, terão prazos limitados, sendo renovados, periodicamente, após processo regular de avaliação.” (BRASIL, 1996). Porém, antes mesmo da exigência imposta pela LDB, o Brasil já havia experienciado alguns modelos de avaliação.

A primeira política pública de avaliação da educação superior pode ser considerado o Programa de Avaliação das Universidades Brasileiras (Paiub), criado oficialmente em dezembro de 1993, a partir de experiências de outros países, tendo em vista avaliar os cursos de graduação. Por não ser um modelo de avaliação “que interessava ao Estado” (GUMBOWSKY, 2017, p. 362), sofreu sucessivas reformulações até perder suas características originais.

Dois anos mais tarde, foi criado o Exame Nacional de Cursos (ENC), por meio da Lei n. 9.131/1995. Esse Exame tinha como característica principal a obrigatoriedade de realização do exame, pelos estudantes de graduação, contrariando boa parte das políticas de avaliação adotadas em outros países. Por meio dos resultados no ENC, eram avaliados os cursos de graduação por área de conhecimento.

Em 2003 tem início às discussões para implantação do Sinaes, com proposta de desenvolver avaliação formativa considerando as especificidades das instituições de educação superior do país. Em funcionamento desde 2004, o Sinaes compreende atualmente autoavaliação de instituições; avaliação externa de instituições; e avaliação de cursos de graduação e programas de cursos sequenciais. A avaliação dos estudantes constitui o Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes (Enade).

3 TEMAS RECORRENTES NA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO SOBRE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Considerando que os modelos de avaliação de cada contexto histórico implicam mudanças na cultura acadêmica, no trabalho docente, na gestão das instituições, nas decisões curriculares e, especialmente, na estruturação dos cursos da educação superior, entendemos que a análise desses modelos deve levar em conta as influências que a avaliação gera na construção de uma determinada visão sobre o que e por que avaliar.

Em consideração a esse ponto de vista, investimos em um levantamento de temas recorrentes em trabalhos (teses e dissertações) sobre avaliação da educação superior no Brasil. À conta dos critérios adotados e demonstrados na introdução deste estudo, foram localizadas 10.067 produções no Portal Capes, no período de 2010 a 2016, com o descritor *avaliação da educação superior*, e 30 trabalhos com o descritor *Enade*. Aplicando os descritores associados, Sinaes e políticas de avaliação, obtivemos 16 trabalhos a partir do descritor *avaliação da educação superior*, e 13 com a partir do descritor *Enade*, totalizando 29 produções submetidas à identificação dos temas recorrentes.

Em análise ao título, resumo e palavras-chaves dos 29 trabalhos foi possível agrupar os trabalhos em grupos, conforme a incidência de focos temáticos. Na Tabela 1 consta os grupos criados, a identificação dos focos temáticos e o número de trabalhos vinculados a cada grupo.

Tabela 1 – Focos temáticos da produção de conhecimento sobre Avaliação da Educação Superior (2010-2016)

Grupos de focos temáticos	Número de trabalhos	Percentual total
Avaliação de curso/universidades	19	66%
Formação de professores	2	7%
Avaliação de coordenadores	3	10%
Avaliação de estudantes	5	17%
TOTAL	29	100%

Fonte: adaptada da Capes (2017).

Como observado, a avaliação de curso e universidades constitui o principal foco temático dos trabalhos mapeados. Os objetivos destes trabalhos orbitam em torno da gestão das universidades e da qualidade dos cursos de

graduação. Prevalece nos trabalhos desse grupo a visão de que a avaliação constitui ferramenta de gestão da qualidade das instituições de educação superior e seus cursos, que possibilita repensar procedimentos internos e subsidiar o desenvolvimento de políticas públicas, por parte do Estado ou das IES. Logo, há uma relação de causalidade entre a gestão, a melhoria da qualidade e o desempenho na gestão dos cursos e da instituição como um todo.

O segundo grupo é constituído por trabalhos que têm como questão principal a investigação da percepção dos professores acerca das avaliações, a contribuição dos professores na melhoria dos indicadores educacionais, nomeadamente em exames externos e, ainda, como a avaliação pode influenciar a ou ser influenciada pela ação docente. Prevalece nos trabalhos desse grupo a crença no papel importante do professor na produção de indicadores, uma vez que suas ações trazem implicações para a formação dos estudantes e influenciam os demais profissionais da instituição.

O terceiro grupo é constituído por trabalhos que buscam verificar as relações entre a avaliação de curso e a gestão do coordenador, e como a gestão do coordenador pode repercutir nos resultados das avaliações externas. Focalizam, majoritariamente, a visão dos coordenadores de curso sobre o Sinaes em vista das atribuições que recaem sobre eles na produção de indicadores educacionais favoráveis aos interesses institucionais. De modo geral, esses trabalhos apontam impactos positivos do Sinaes no redimensionamento das políticas para a educação superior, na adequação dos currículos e na melhoria da qualidade do corpo docente.

Por fim, o quarto grupo é constituído por trabalhos que focalizam as repercussões do Enade nas instituições de ensino e nos estudantes, buscando elucidar a visão institucional sobre o processo avaliativo em geral. Compreendem a importância atribuída a este instrumento como política pública de avaliação da educação superior e as estratégias dos cursos para obter sucesso no Enade.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas públicas educacionais, particularmente as da educação superior, implicam na qualidade do ensino das instituições. Nesse contexto, cabe ao Estado o papel de regular e avaliar essas políticas. Daí a necessidade de programas específicos para avaliar os modelos de avaliação adotados e seu impacto na gestão dos cursos e da instituição, no preparo docente e na adequação dos currículos dos cursos de graduação. O resultado das avaliações deve ser revertido em ações que garantam a elevação da qualidade da educação ofertada, propósito principal dessas políticas.

No levantamento efetuado neste estudo foi possível verificar tendência a que a produção de conhecimento sobre avaliação da educação superior focalize aspectos relacionados à operacionalização das dimensões que compreendem o sistema nacional de avaliação sem, no entanto, problematizar o modelo de avaliação em curso no Brasil ou, mesmo, a política de avaliação praticada. Parece-nos, pois, inegável, o espaço que se abre para novas investigações que focalizem a política, em si, de avaliação, bem como repercussões do modelo atualmente praticado no Brasil nas condições de melhoria efetiva da qualidade nos cursos de graduação e nas instituições universitárias. Até que ponto o modelo de avaliação da educação superior, em curso no Brasil, supera modelos anteriores de avaliação? Que expectativas podemos ter com o modelo de avaliação praticado pelo Sinaes? Essas e outras questões podem orientar debates futuros sobre o tema.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.

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.

BRASIL. Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 abr. 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm. Acesso em: 20 out. 2017.

CAPES. **Banco de Teses e Dissertações da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**. 2017. Disponível em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>. Acesso em: 12 nov. 2017.

GUMBOWSKY, Argos. Os impactos e mudanças promovidos pela avaliação institucional no ensino de graduação das instituições de ensino superior fundacionais municipais catarinenses sob influência do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras – PAIUB. **Avaliação**, Campinas, v. 22, n. 2, p. 358-372, jul. 2017.

OLIVEIRA, João F.; FONSECA, Marília; AMARAL, Nelson C. Avaliação, desenvolvimento institucional e qualidade do trabalho acadêmico. **Educar**, Curitiba, n. 28 p. 71-87, 2006.

POLIDORI, Marlis Morosini et al. Políticas de avaliação da educação superior brasileira. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 253-278, jan./abr. 2011.

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: INTERMEDIÇÕES POSSÍVEIS ENTRE DEMOCRACIA E GESTÃO ESCOLAR

COSTA, Daianny Madalena
Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos)
diannycosta@hotmail.com

Resumo: O presente trabalho trama-se à pesquisa que analisa a gestão escolar e sua relação com o projeto político-pedagógico (PPP), junto a uma escola municipal. A metodologia utilizada inscreve-se numa abordagem qualitativa, por meio de um estudo de caso e utilizou a entrevista, a análise documental e a (re)construção do PPP como instrumentos. Quanto aos resultados, concluímos parcialmente que tal documento pode contribuir para uma gestão democrática, pois carrega os princípios da participação e da autoria frente às necessidades da escola.

Palavras-chave: Projeto político-pedagógico. Gestão. Democracia. Cidadania.

1 INTRODUÇÃO

O recorte, aqui trazido, decorre da pesquisa que desenvolvemos, intitulada “Articulações entre a gestão educacional, o projeto político-pedagógico e o currículo escolar – reflexões necessárias”, realizado junto a uma rede municipal de educação, de uma cidade da região metropolitana de Porto Alegre/RS. Sendo assim, orientamo-nos sob os pressupostos da abordagem qualitativa, por meio do estudo de caso, os quais ensejam uma investigação ao mesmo tempo com profundidade, mas sem generalizações; contando, no caminho, com adversidades, tensões, diversidade e flexibilidade, enfocando eventos contemporâneos (MAZZOTTI; GEWANDSNAJDER, 2001; YIN, 2010).

Uma das escolas municipais que nos serve de campo empírico, é a que traremos nesse trabalho. Nela, contávamos, no ano de 2017, com oito profissionais em sua equipe diretiva: uma diretora, uma vice-diretora, três supervisores escolares e três orientadores educacionais; 1270 alunos, distribuídos em 49 turmas – da educação infantil e do ensino fundamental (incluindo as etapas da Educação de Jovens e Adultos – EJA). Cerca de 75 professores e 7 funcionários.

Como a proposta de instrumentos para a coleta de dados firmou-se sobre a análise ao PPP (2012) existente nessa unidade escolar, e as entrevistas com a equipe diretiva, que contaram com aproximadamente duas horas de diálogos, realizadas no ano de 2016, decorreu, no ano de 2017, a reconstrução do referido documento, pois, além de ter havido um movimento a nível municipal, claro estava, para as gestoras dessa escola, que o documento existente, muito embora, à época de sua organização, tivesse contado com a participação da comunidade escolar, atualmente, encontrava-se completamente desatualizado e esquecido, não tendo, articulação com seu cotidiano, expressando-se assim, ultrapassado.

Assim, a ideia da pesquisa, que inicialmente ancorou-se na possibilidade de analisar a qual gestão o PPP fazia referência, ou ajudava a impulsionar, no momento em que deflagrou que não estava atualizado, a equipe se pôs a buscar sua reformulação, pois expressavam o reconhecimento acerca desse documento. A partir daí a investigação foi reorientada para tais acompanhamento e análises.

Contudo, há um conjunto de apreciações possíveis de serem realizadas, principalmente no que se refere à existência de um documento que tem por propósito contribuir para a formulação sobre o devir da escola; o que pretende ao mesmo tempo – incluir, revelar, estimular e propulsar – as reais necessidades do estabelecimento escolar (LÜCK, 2011; GANDIN; GANDIN, 2011; VEIGA, 2013).

2 PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO – CONSTRUINDO DECISÕES

Inicialmente, referendamos o PPP como um documento que apresenta o projeto de escola, ou seja, aquilo que a instituição escolar deseja ser, no que quer se constituir, para a partir daí, incrementar um conjunto de ações que poderão desaguar em seu devir. Assim, numa possibilidade de discussão acerca da democracia e o entrelaçamento com os propósitos da escola pública, e em especial, do estabelecimento que participa da pesquisa, podemos problematizar a afirmação de que o PPP, traduzindo-se como projeto da escola, possa dizer em sua constituição, qual educação está a propor, para qual sociedade, o que sugere para se fazer no sentido da igualdade, de emancipação, de sujeito. Assim, de acordo com Veiga (2013, p. 11) podemos dizer que é “a própria organização do trabalho pedagógico da escola como um todo.”

Por isso, vale a pena considerar sobre como foi elaborado. Se foi construído por seu diretor, ou por sua equipe gestora, sem a contribuição dos demais, podendo dessa forma, significar que é um documento antidemocrático, ou autoritário. Também, se foi construído com a participação da comunidade escolar, mas não fomentou nenhuma reflexão acerca da escola, ou, não resultando numa ação para mudanças e direções reveladoras de onde querem chegar-de que adianta? Isso não seria fortalecer que de “nada vale” envolver-se com a escola, e que o ato de planejar não configura mais do que um jeito de “fazer de conta”? Por certo esse tipo de coisas está a revelar uma forma de gestão - burocrática, tecnicista, que responde a feitura de um documento exclusivamente como algo que deva ser realizado, sem produzir consequências para sua ação.

Essas reflexões e a definição do que estamos compreendendo por projeto político-pedagógico, articulando-o com o propósito de servir à escola; de que ela possa se nutrir dele, num diálogo acerca da democracia e da igualdade como fundamentos da escola pública, basearam a análise do processo em questão e a posterior reconstrução. Assim, o PPP tem como intenção estar pautado e disposto sobre a escola que se quer.

Desse modo, é necessário perguntar a respeito do nosso tempo, de nosso cotidiano, e contextualizar os fazeres escolares a partir da possibilidade de pensarmos qual escola temos e qual queremos; e, mais, a quem serve e com quem a queremos construir? Daí, não basta reconhecermos a educação como um direito a todos e todas, é preciso vivê-la. Como nos apresenta Brandão (1995, p. 97) “afirmar como ideia o que nega como prática é o que move o mecanismo da educação autoritária na sociedade desigual.” Temos que reconhecer, por isso, que vivemos numa sociedade desigual; essa é premissa básica para começarmos a dialogar.

A distância marcante entre reconhecer a educação como um direito, ou ainda, a participação, - e, contraditoriamente, traz em seu cotidiano ações que não promovem um estabelecimento nesse sentido, é a crítica que não podemos deixar de lado a respeito dos fazeres escolares do nosso tempo. É a partir desse reconhecimento e dos referenciais que a sustentam que poderemos perseguir outra possibilidade de escola. Caso contrário, poderemos incorrer no erro de propormos uma escola democrática, por exemplo, sobre os pilares de um fazer autocrático, e que em última instância, tem fortalecido a lógica entre quem sabe e quem não sabe das coisas da escola. Nessa estruturação de sociedade, advinda do próprio capitalismo, a desigualdade, muitas vezes, nem é percebida. E quando é, pode ser compreendida como “natural”. Como exemplo disso, podemos recorrer a divisão entre proprietários - cidadãos e não proprietários - cidadãos passivos, e uma educação escolar que dará sequência a esse pensamento. Como propõe Buffa (2002, p. 27):

Há, pois, no pensamento burguês, uma nítida separação entre proprietários e não-proprietários. Só os proprietários é que têm direito à plena liberdade e à plena cidadania. Aos não-proprietários cabe uma cidadania de segunda ordem: enquanto cidadãos passivos, têm direito à proteção de sua pessoa, de sua liberdade e de sua crença, porém não são qualificados para serem membros ativos do soberano.

Aos cidadãos passivos, portanto, não é compreendido nem o papel de saberem sobre as finalidades da educação que desejam. Se há os que são cidadãos e os que são cidadãos passivos, os que sabem e os que não sabem, os proprietários e os não proprietários, e a sociedade trata com naturalidade esta divisão, a instituição escolar terá como prerrogativa manter esta lógica, na intenção de assegurar a posse, a cidadania e o saber daqueles que já os têm. Qualquer concessão decorrente desta estrutura será condição de alargamento da manutenção do estabelecido, pressuposto anteriormente pelos dominantes.

Nesse sentido, podemos propor a seguinte reflexão: é possível que um PPP, construído com a participação da comunidade, constitua-se como um documento a ser deixado de lado? Isso, porque, já “nasce” com um desvalor, pois partindo de haver sido composto com aqueles que não detêm saber sobre o estabelecimento escolar, como seria possível considerá-lo? É preciso, portanto, começarmos pela compreensão acerca de qual escola/educação queremos, e nesse sentido, se for aquela que reconhece uma instituição efetivamente participativa e cidadã, então parece-nos factível que se configure num documento a ser considerado e viabilizado.

Por isso, o importante é justamente recriarmos, reinventarmos a escola e seu planejamento, na intenção de apropriação pelos que a vivem. Nesse sentido, portanto, foi construído na escola, cinco encontros formativos. Isso, sobreleva o entendimento trazido por Masschelein e Simons (2014) ancorados em Rancière, quando propõem que “A igualdade não é nem uma promessa nem um fato empírico, mas uma hipótese prática para se começar. A igualdade não é uma prática, nem uma recompensa em um futuro distante.” Esse é o propósito da democracia - a realização da igualdade como algo que está presente no cotidiano. Do mesmo modo, a contribuição de Boron (2009), defende que

para a democracia se efetivar, necessita responder favoravelmente ao acréscimo da igualdade social e econômica; ao que acresce a justiça, tão necessária para o processo democrático (COSTA, 2010).

Sendo assim, os professores e sua equipe gestora passaram a refletir sobre o que a escola necessita para cumprir seu papel de instituição democrática, em favor da cidadania; e puseram-se a considerar o que fazer para possibilitar esse fim, dialogando com os demais participantes da unidade. Os encontros que se sucederam orientaram a reconstrução do PPP e oportunizaram a identificação de três grandes questões que devem servir de direção para a escola que pretendem organizar: clima escolar, processo ensino-aprendizagem e gestão democrática.

Sobre a dimensão – *clima escolar*, tiveram como entendimento a importância de uma escuta mais atenta, por parte dos professores e equipe gestora, sobre as violências que circulam no interior da escola, o que significa estarem engajados a melhorá-los em todos os âmbitos da convivência, incluindo os aspectos que se referem aos espaços escolares, no sentido de sua limpeza e organização. A respeito do processo ensino-aprendizagem, seria compreendê-lo numa dimensão de reconhecimento do sujeito e sua aprendizagem, por meio de uma prática humanizadora; e por gestão democrática propuseram uma maior integração entre a comunidade escolar. Assim, o projeto político-pedagógico teria esses três campos como prioridade para a construção da escola que desejam.

3 CONCLUSÕES

Propor a elaboração de um projeto político-pedagógico que responda aos anseios, às necessidades da comunidade escolar, desde a reflexão de sua justificativa, para o que serve, bem como corresponder às ações subsequentes a ele, é tarefa de uma equipe gestora que se percebe representante dos diversos atores do estabelecimento escolar. Assim, a escola em que realizamos nossa investigação se quer na direção de instituição em favor de um projeto democrático, valorizando a autoria da aprendizagem, o compromisso com o outro, por meio de um clima escolar que favoreça o respeito, a boniteza e a democracia. A discussão suscitada inicialmente acerca do PPP, consolidou reflexões sobre a finalidade da educação escolar a favor da cidadania e uma implementação das ações para esse fim.

REFERÊNCIAS

- BORON, Atílio A. Os “novos Leviatãs” e a polis democrática: neoliberalismo, decomposição estatal e decadência da democracia na América latina. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Org.). Pós-neoliberalismo II: que Estado para que democracia? 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é educação. 33. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995. (Coleção Primeiros Passos, v. 20).
- BUFFA, Ester; ARROYO, Miguel G.; NOSELLA, Paolo. Educação e cidadania. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 19).
- COSTA, Daianny Madalena. Tensões e influências no contexto das políticas de avaliação em larga escala: uma análise da participação das confederações de trabalhadores em educação do Brasil e da Argentina. 2010. 245 p. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2010.
- GANDIN, Danilo; GANDIN, Luís Armando. Temas para um projeto político-pedagógico. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- LÜCK, Heloísa. Gestão educacional: uma questão paradigmática. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. (Série Cadernos de Gestão).
- MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. Ódio à democracia... e o papel público da educação? Uma breve introdução a Jacques Rancière. Tradução Nathália Campos. In: MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. A pedagogia, a democracia, a escola. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. (Coleção Educação: experiência e sentido).
- MAZZOTTI, Alda Judith Alves; GEWANDSZNAJDER, Fernando. O método nas ciências naturais e sociais – pesquisas quantitativas e qualitativas. 2. ed. São Paulo: Pioneira: Thomson Learning, 2001.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto político-pedagógico**: uma construção possível. 29. ed. Campinas: Papirus, 2013. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- YIN, Robert K. Estudo de caso: planejamento e métodos. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

REDES POLÍTICAS E O CONSELHO DE GOVERNANÇA DO MOVIMENTO TODOS PELA EDUCAÇÃO

FIERA, Letícia
GIPEMARX-Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
leticia.fiera@gmail.com

Resumo: O artigo orienta-se para o surgimento de redes de políticas públicas que mediante o modelo de governança procuram incidir nas políticas educacionais. Propomos o enfoque interdisciplinar que reflete sobre educação e contribui para a compreensão do capitalismo ao analisar os membros do conselho de governança do Movimento Todos pela Educação. A análise de redes sociais é um método que propõe analisar as conexões de indivíduos ou grupos entre si.

Palavras-chave: Rede política. Governança. Política educacional. Análise de redes sociais.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho expõe resultado de estudo sobre a rede política instaurada no conselho de governança do movimento Todos Pela Educação (TPE). O enfoque de redes de políticas públicas (*policy network*) focaliza a importância do contexto institucional para o tema da governança (KLJIN, 1998). O texto examina, na nova composição do conselho, eleita em assembleia em abril de 2017, uma rede articulada por grupos de interesse a fim de incidir sobre as políticas educacionais brasileiras.

Isso exige um esforço para compreender o contexto político brasileiro, marcado pela reforma do Estado Nacional, principalmente a partir dos anos 1990 até o presente ano de 2018. Ao longo deste período, o papel do Estado sofreu alterações nas relações entre o público e o privado (PERONI, 2013) que ocorreram em um contexto de crise estrutural do capital (MÉSZÁROS, 2011). Ball e Youdell (2007) consideram que essas reformas do setor público estão relacionadas com as mudanças nas formas e modalidade do Estado moderno, isto é, como ele realiza suas ações e alcança seus objetivos, as mudanças no processo político e os novos métodos para governar. De acordo com os pesquisadores, o que está ocorrendo é a passagem para uma governança, ou seja, isto supõe passar de um governo de Estado para a governança por meio da filiação de objetivos e de supervisão do uso de diversos participantes e provedores para conduzir a política e oferecer programas e serviços.

A fim de termos uma reflexão sobre as redes de políticas públicas de governança educacional, neste texto procura-se identificar à luz de teorias sobre a globalização financeira o impacto sobre as políticas educacionais, a seguir discutimos o conselho de governança do Movimento Todos pela Educação. No desenvolvimento metodológico utilizamos pesquisas e produções sobre o tema e a metodologia da análise de Redes Sociais (ARS). A ARS é um método desenvolvido para a análise de dados relacionais, que são aqueles em que o pesquisador está interessado em analisar os laços, contatos, vínculos, conexões que unem indivíduos ou grupos entre si.

2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS SOB A ÉGIDE DA GLOBALIZAÇÃO FINANCEIRA

Ball e Youdell (2007) identificam algumas tendências de privatização em muitos países em desenvolvimento, como a transferência de competências, as associações entre o setor privado e o público, especialmente caracterizadas pelos novos projetos de educação adotados pela região com o financiamento do Banco Mundial ou ajuda internacional.

As transformações no sistema capitalista internacional, desde os anos 1970, redefiniram a estrutura do setor financeiro e, com isso, as redes corporativas financeiras e políticas estabelecem novas conexões, com impacto direto sobre o sistema econômico e a sociedade, formando o que Chesnais (2005) classifica como processo de hegemonia financeira sobre a produção por meio da financeirização do capital. Assim, para atender às novas demandas do capitalismo, os sistemas financeiros ganharam mais autonomia e assumem papel específico nessa fase atual do capitalismo, uma vez que tratam de otimizar as cadeias produtivas para lucrar em todas as áreas.

As características mais conhecidas do neoliberalismo são o recurso ao mercado e a diminuição do papel econômico do Estado. Mas é necessário desconfiar deste aspecto, pois o Estado não desaparece com o neoliberalismo, como consideram Shiroma e Evangelista (2014), o Estado ainda é responsável por oferecer serviços públicos à população. No entanto, a alteração ocorre na concretização dessa responsabilidade, pois a preocupação dos reformadores e dos governantes em viabilizar uma “nova gestão pública” que promovesse a equidade e a eficiência se concretiza nas

parcerias público-privado. Logo, o forte discurso sobre o “público não estatal” foi a justificativa para a diminuição do Estado e a transferência de tarefas de provimento dos serviços públicos de atores privados com ou sem fins lucrativos, por exemplo, as organizações não governamentais e as organizações da sociedade civil de interesse público, atuando ativamente na consolidação do setor privado dentro do próprio setor público de educação.

3 REDES POLÍTICAS PÚBLICAS E GOVERNANÇA NO MOVIMENTO TODOS PELA EDUCAÇÃO

Ball (2014) assevera que as redes políticas constituem uma nova forma de governança, embora não de uma forma única e coerente. Elas colocam em jogo, no processo de produção de políticas, novas fontes de autoridade e, de fato, um ‘mercado de autoridades’. Há uma nova mistura dentro da matriz de governança envolvendo ‘relações complexas de interdependência recíproca’.

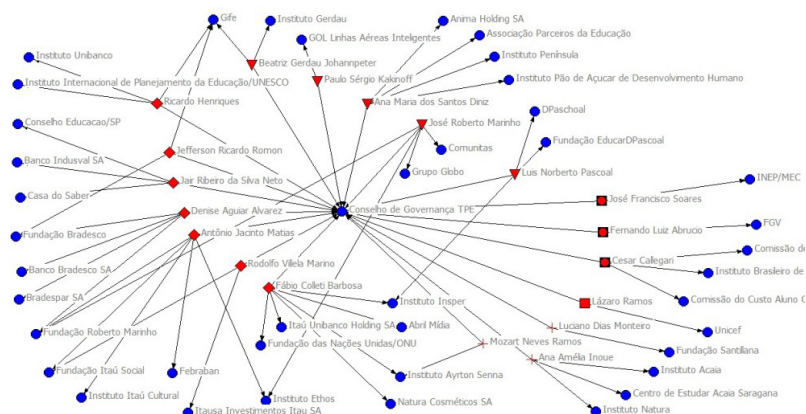
Segundo Ball (2014), a governança em redes tem duas características básicas: i) desestatização mais ou menos radical, sujeitando organizações públicas à concorrência e ou à entrega da prestação de serviços educacionais às instituições privadas; ii) reafirma o papel do Estado, mas numa tendência pós-neoliberal, numa nova modalidade que envolve mudanças de governo de burocracia para redes, de prestador de serviços para contratante.

A análise dos processos políticos pela abordagem de redes implica observar os padrões de relação entre os atores, suas interdependências e a forma como esses padrões e interdependências influenciam o processo político (KLIJN, 1998). Para Klijn (1998) as redes de políticas públicas são padrões, mais ou menos estáveis, de relações sociais entre atores interdependentes que tomam forma em torno de problemas e/ou programas políticos.

O Movimento Todos Pela Educação, fundado em 7 de setembro de 2007, se posiciona como um movimento que tem como principal missão engajar o poder público e a sociedade no comprometimento efetivo do direito das crianças e jovens a uma Educação Básica de qualidade. O TPE se constitui num terreno no qual se aglutinam interesses das mais diferentes frações da burguesia. De acordo com Martins (2009), é possível afirmar que o TPE se materializa como organismo comprometido com as estratégias de hegemonia da classe empresarial no campo da educação e que sua inserção na sociedade civil, embora definida como “uma aliança” de esforços para o bem da nação, se afirma como uma estratégia para obter consenso em torno de um projeto criado e dirigido pela classe empresarial.¹

O Conselho é composto por até 20 membros e é o órgão responsável pelo direcionamento político-estratégico do movimento Todos Pela Educação. A metodologia de análise de redes sociais (ARS) oferece a possibilidade de identificar sujeitos/atores e organizações inseridos em uma teia de conexões. A extração de medidas relacionais foi realizada por meio do programa UCINET e a geração de grafo mediante utilização do programa *NetDraw*. Toda a coleta de dados relacionais foi realizada entre os meses de junho e julho de 2018 e teve como fonte exclusiva de consulta a Internet.

Figura 1 – Vínculos do Conselho de Governança do TPE (2017)



Fonte: o autor.

¹ Cabe ressaltar o protagonismo e a importância do movimento TPE em relação às estratégias e influências nas políticas educacionais, tanto no Brasil como na América Latina, isto é observado na participação e criação de duas entidades. A criação da Rede Latinoamericana de Organizações da Sociedade Civil para a Educação (Reduca), cuja responsabilidade por coordená-la é dividida entre três organizações fundadoras: Todos Pela Educação (Brasil), Educación 2020 (Chile) e Mexicanos Primero (México). Em seguida, a implementação e criação do Observatório PNE (www.observatoriodopne.org.br), uma plataforma de monitoramento e implementação das ações para a educação com o apoio do BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento).

A representação da rede acima permite visualizar a presença de diferentes atores da sociedade civil que representam diferentes interesses, tais como grandes empresas, sistema financeiro, organismos multilaterais e governo (federal e estadual). A figura também nos permite perceber a complexidade das relações entre esses atores. Fazem parte do conselho 19 membros. O ▼ (triângulo vermelho invertido) representa os atores empresariais. Fazem parte do conselho de governança cinco representantes empresariais: Ana Maria Diniz, Beatriz Gerdau, Roberto Marinho, Luiz Roberto Pascoal e Ricardo Kakinoff. O ◆ (losango vermelho) representa os atores do sistema financeiro. Fazem parte sete atores: Denise Aguiar Alvares (presidente do conselho de governança), Antonio J. Matias, Fabio Barbosa, Jair R. Neto, Jefferson Romon, Ricardo Henriques, Rodolfo Villela Marino. O ◼ (quadrado redondo) representa os atores que têm vínculo com órgãos do governo federal e fundações privadas. Temos três representantes: Cesar Callegari, José Francisco Soares, Fernando Luis Abrucio. O ■ (quadrado vermelho) representa uma figura pública do mundo das artes, o ator Lázaro Ramos. O sinal + (adição vermelho) representa três atores que têm vínculos com institutos ou fundações: Ana Amélia Inoue, Luciano Monteiro e Mozart Neves. Os ● (redondos azuis) são os vínculos que cada um dos atores que compõem o conselho de governança do TPE mantém com os institutos, fundações ou grupos econômicos/financeiros nos quais compõe também os conselhos de governança.

Com relação aos grupos da rede ressalta-se que alguns membros apresentam destacada participação em mais de um grupo. É o caso de Fabio Barbosa (presidente da Fundação Itaú Social), membro do Instituto Inspere e do Instituto Ayrton Senna, neste faz parte também Mozart Neves Ramos (membro do Conselho Nacional de Educação), e no Inspere é membro o empresário Luis Norberto Pascoal. Antônio Jacinto Matias (presidente da Febraban) é membro da Fundação Roberto Marinho e do Instituto Ethos. José Roberto Marinho (presidente do Grupo Globo) é membro da Fundação Roberto Marinho e do Instituto Ethos. Jefferson Ricardo Romon (presidente da Fundação Bradesco) é membro do GIFE, juntamente com Ricardo Henriques (presidente do Instituto Unibanco) e Beatriz Gerdau (Presidente do Grupo Gerdau).

4 CONCLUSÕES

O objetivo deste trabalho foi possibilitar uma introdução à abordagem das redes de políticas públicas e governança, assim como o método de análise de redes sociais na interpretação de dados. Com esse propósito, procuramos apresentar uma análise parcial dos membros que compõem o conselho de governança do movimento TPE. Verificamos que existe uma hegemonia do sistema financeiro com participação de sete membros; além disto existe uma gama diversificada de empresários e atores que atuam em fundações e institutos que também ocupam os conselhos de governança. Por fim, o movimento Todos Pela Educação procura atuar em redes políticas tanto no Brasil como na América Latina (caso do Reduca) a fim de influenciar as políticas educacionais.

REFERÊNCIAS

- BALL, Stephen. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 set. 2017.
- BALL, Stephen. **Educação global S.A.:** novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Tradução Janete Bridon. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2014.
- BALL, Stephen; YOUDELL, Deborah. **Privatización encubierta en la educación pública, Internacional de la Educación.** Bruselas, 2007. Disponível em: <http://www.joanmayans.com/privatizacion_encubierta_de_la_educacion_publica.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2018.
- BANCO MUNDIAL. **Aprendizagem para todos.** Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial. Resumo Executivo. Washington, 2011.
- BORGATTI, S. **Netdraw Network Visualization.** Harvard, MA: Analytic Technologies, 2002.
- BORGATTI, S. **Ucinet 6 for Windows. Software for Social Network Analysis.** Harvard, MA: Analytic Technologies, 2002.
- CHESNAIS, François. **La finance mondialisée.** Paris: Editions la découverte, 2004.

DALE, Robert. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” ou localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação”? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004.

KLIJN, Erik-Hans. **Redes de políticas públicas**: una visión general. 1998. Disponível em: <http://revista-redes.rediris.es/webredes/textos/Complex.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2018.

MARTINS, André Silva. Educação Básica no século XXI: o projeto do organismo “Todos pela Educação”. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 4, n. 1, p. 21-28, jan./jun. 2009.

Disponível em: <www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/download/467/468>. Acesso em: 08 jul. 2018.

MÉSZÁROS, István. A Crise Estrutural do Capital. **Revista Outubro**, São Paulo: Instituto de Estudos Socialistas, n. 4, 1998.

PERONI, Vera. Mudanças no papel do Estado e políticas públicas de educação: notas sobre a relação público/privada. In: PERONI, Vera; ROSSI, Alexandre (Org.). **Políticas educacionais em tempos de redefinição do papel no Estado**: implicações para a democratização da educação. Porto Alegre: UFRGS; Pelotas: UFPEL, 2011.

SHIROMA, Eneida O.; EVANGELISTA, Olinda. Estado, Capital e Educação: reflexões sobre hegemonia e redes de governança. **Revista Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados, v. 4, n. 11, p. 21-38, maio/ago. 2014.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Nota técnica preliminar**: metodologia para obtenção das metas finais e parciais. São Paulo, 2007.

RELAÇÃO PÚBLICO-PRIVADO NA EDUCAÇÃO

LÓDI, Emeline Dias
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)
emelinedias@hotmail.com

Resumo: O presente ensaio objetiva estabelecer uma reflexão acerca das mudanças ocorridas nas relações entre o poder público e o setor privado, tendo em vista a redefinição da função do Estado e os impactos na oferta da educação. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica. Conclui-se com o estudo que as parcerias público-privadas causam sérias implicações, legitimam a desresponsabilização governamental, e possuem intencionalidades outras que não garantir direitos sociais e educacionais, estão atrelados a interesses mercadológicos.

Palavras-chave: Políticas Educacionais. Parcerias Público-privadas. Sistemas Privados de Ensino.

1 INTRODUÇÃO

Versar sobre as relações público-privadas na esfera educacional emergiu das reflexões promovidas no componente curricular Políticas, Sistemas Educacionais e Financiamento da Educação Básica, do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) *Campus Erechim/RS*. A escolha do tema considerou a relevância das discussões sobre parcerias público-privadas, tendo em vista que se constitui uma problemática relevante na área da educação diante da atual conjuntura política e social brasileira.

Debates sobre o direito a educação são recorrentes na história da humanidade. No entanto, mesmo após este direito ser garantido por meio de inúmeros dispositivos legais ainda precisamos garantir as suas conquistas, e lutar contra retrocessos, “afinal, a educação escolar é uma dimensão fundante da cidadania.” (CURY, 2002, p. 246). Ademais, a educação é elemento primordial para edificação de uma sociedade mais justa, solidária e democrática. Nesse sentido, constitui-se uma relevante ferramenta para alavancar mudanças sociais, daí a necessidade de uma instrução pública como função do Estado e, mais explicitamente, como dever do Estado (CURY, 2002).

No entanto, as políticas educacionais no atual cenário brasileiro estão passando por modificações, ajustes estão redefinindo o papel do Estado e causando sérias implicações, que comprometem a autonomia e a gestão democrática da educação, e por fim acabam por legitimar a desresponsabilização governamental no âmbito educacional.

Além disso, estas alterações não ocorrem apenas na esfera educacional, visto que, são operacionalizadas também no campo das políticas sociais. Verificasse que esta série de reformas bem como alterações em documentos legais que permitem parcerias entre as esferas público-privadas possuem intencionalidades outras que não garantir direitos sociais e educacionais, estão atrelados a interesses mercadológicos.

Este ensaio objetiva realizar uma reflexão a respeito das mudanças ocorridas nas relações entre o poder público e o setor privado, tendo em vista a redefinição da função do Estado e os impactos na oferta da educação pública, bem como estabelece considerações acerca das parcerias público-privadas e as implicações dos sistemas privados de ensino na educação básica.

A metodologia utilizada para a elaboração desse estudo foi a pesquisa bibliográfica, o referencial teórico embasase em autores como Peroni (2011), Pinto (2016), Adrião et al. (2016) e Adrião et al. (2009), entre outros autores.

2 PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Diante da atual crise econômica que se configura no cenário nacional e também internacional, o capitalismo busca reestruturar-se e encontra no campo educacional um mercado promissor de negócios, por este viés pode-se dizer que as parcerias público-privadas são mais uma estratégia capitalista para angariar recursos financeiros. Sobre este assunto Peroni (2011) assevera que após uma fase de expansão do capitalismo, que iniciou no pós-guerra, vive hoje um período de crise e suas principais estratégias de superação redefinem o papel do estado, com profundas consequências para políticas sociais e educacionais.

Ainda segundo Peroni (2011) para a teoria neoliberal a crise atual se encontra no Estado, e não no sistema capitalista, e cabe ao mercado superar as falhas. A estratégia, portanto, é reformá-lo diminuindo a atuação do Estado para superar a crise, sendo assim a lógica do mercado deve prevalecer, além disso, as correntes neoliberais defendem a privatização, provocando o desmantelamento do Estado.

Todavia, analisando as parcerias público-privadas no contexto da terceira via que é uma proposta alternativa ao neoliberalismo, esta compactua com a diminuição do Estado na regulação de políticas públicas, porém defende

o repasse das políticas sociais executadas pelo Estado para a sociedade civil sem fins lucrativos que é representada por organizações não governamentais (ONGs), instituições filantrópicas e comunitárias entre outras associações. Ao contrário do neoliberalismo que visa à privatização a terceira via presta um serviço pago pelo poder público (PERONI, 2011).

Ainda segundo Pinto (2016) a destinação de recursos públicos para o setor privado de ensino remonta as origens do país, o sistema de ensino instituído pelos jesuítas, contava com o financiamento da Coroa portuguesa, logo se configurava como uma parceria público-privada. Outra referência histórica sobre parcerias público-privadas foi à criação em 1942 no período ditatorial de Getúlio Vargas do Sistema Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), cuja lógica de financiamento era baseada na arrecadação de um tributo pelo Estado, posteriormente repassado para as entidades do setor.

No contexto atual brasileiro as novas relações entre o público e o privado foram evidenciadas inicialmente no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), elaborado pelo Ministro Luiz Carlos Bresser Pereira, onde desde já se identificava o Estado como responsável pela crise econômica, e apontava como saída para superação da crise à reforma do Estado, com base nas seguintes estratégias: privatização, descentralização e publicização, portanto estas medidas explicitam a transferência de responsabilidades estatais (PERONI; OLIVEIRA; FERNANDES, 2009).

Esse fato certamente influenciou a redefinição da legislação no que tange as parcerias público-privadas, que são regulamentadas pela Lei 11.079/2004 “Art. 1º Esta lei institui normas gerais para licitação e contratação de parcerias público-privadas no âmbito dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.” (BRASIL, 2004).

A vista disso tona-se relevante compreender que estas parcerias público-privadas representam a capacidade de intervenção que o setor privado dispõe junto à administração pública, por meio de parcerias ou compartilhamento de responsabilidades que sempre foram do poder público (ADRIÃO; PERONI, 2012). Sendo assim a natureza da propriedade é redefinida, passa a se constituir uma instituição privada de direito público.

Destarte as parcerias público-privadas concretizam um novo modelo de Estado, baseado em relações contratuais com o setor privado e sociedade civil responsável por definir objetivos de políticas públicas a serem implementadas. Consideram o privado como parâmetro de eficiência e produtividade, esta concepção acarreta sérias consequências, pois acaba mudando a lógica de gestão pública, e prejudica a construção da gestão democrática na educação (PERONI; OLIVEIRA; FERNANDES, 2009).

Desta forma, as parcerias entre o público e o privado geram impactos de diversas ordens na educação, pois quando se estabelece uma parceria o Estado perde o controle sobre as ideologias que irão figurar no âmbito educacional, perde o controle de qualidade, além do mais, a principal implicação diz respeito à gestão democrática, instrumento de reconstrução e de participação política construída historicamente pelos educadores brasileiros.

Neste cenário de redefinição do papel do Estado na política educacional, a gestão democrática esta sendo relegada a um segundo plano, importa a busca de resultados eficientes, para isso centralizou-se as diretrizes curriculares e elevou-se a educação a condição de importante indicador econômico, importa obter uma boa classificação nos programas de avaliação em larga escala aplicados na educação básica. Assim as avaliações são uma forma de mensurar, de ranquear os resultados, ao serem regidas por esses princípios compactua com a lógica de mercado, com os ideais neoliberais que estão sendo incorporados ao Estado e a educação pública.

É cada vez mais imperceptível às relações entre o público e o privado, o financiamento permite ao setor privado apropriar-se de investimentos públicos que lhe garantem rentabilidade. Nesta perspectiva pode-se dizer que o Estado financia direta e indiretamente o lucro capitalista (GALZERANO, 2016). Ademais, a legalização de parcerias público-privadas permitiu a atuação de grupos empresariais na Educação Básica, os chamados Sistemas Privados de Ensino (SPEs), isso evidencia o processo de mercantilização da educação pública e acaba descaracterizando a responsabilidade do Estado quanto à efetivação da garantia a educação.

Os SPEs constituem uma cesta de produtos e serviços que incluem consultorias educacionais, formação continuada de educadores, investimentos na produção e distribuição de materiais didáticos, e processos de avaliação externa e interna, além disso, as empresas privadas vendem ao setor público um programa de ensino que reflete na organização dos tempos e rotinas de trabalho das unidades escolares, constituindo assim, formas de controle sobre este trabalho (ADRIÃO et al., 2016).

Ademais, Adrião et al. (2009) elucidam que a adoção dos SPEs provocam sérias implicações para a educação pública, tendo em vista a fragilidade conceitual e pedagógica dos materiais e serviços vendidos, bem como falta de controle social ou técnico, duplo pagamento pelo mesmo serviço, uma vez que o estado já fornece gratuitamente livros didáticos, além disso, à qualidade de ensino tona-se questionável, pois, nesta perspectiva está submetida à lógica do lucro, assim percebe-se uma padronização, homogeneização de conteúdos e currículos escolares.

Sendo assim percebemos que aquisições dos SPEs comprometem o direito a educação, uma vez que significam o desvio de recursos públicos para grandes corporações empresariais, que não objetivam a melhoria da qualidade educacional, mas visam o lucro. Pontua-se que estes recursos poderiam ser investidos na ampliação e melhoria do sistema público para além das etapas ou modalidades obrigatórias.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das reflexões suscitadas na elaboração deste ensaio, verifica-se que as parcerias entre o poder público e o setor privado são mais uma estratégia do capitalismo para reestruturar-se e assim superar a crise vigente na atualidade. Neste viés a parcerias público-privadas preconizadas tanto pelo neoliberalismo quanto pela terceira via, visam à diminuição do papel do Estado em detrimento do setor privado.

Ademais a regulamentação legal das parcerias público-privadas consentiu a atuação de grupos empresariais na Educação Básica, sendo assim os Sistemas Privados de Ensino, adentraram a educação pública, causando sérias implicações que comprometem a qualidade da educação, bem como a gestão democrática.

Sendo assim, na atual conjuntura política e social, partimos do entendimento que qualquer participação da iniciativa privada em serviços públicos pode abrir uma possível precedência para privatização, pois transfere para o setor privado a execução de políticas de responsabilidade do poder público.

Portanto, precisamos nos mobilizar, pois a educação pública esta passando por um momento de retrocesso, e o grande objetivo é colocar a escola pública a serviço dos interesses corporativos, desviando seu sentido político e social; é preciso refletir sobre esta questão a fim de entendermos as consequências das relações entre o público e o privado, no qual os direitos sociais construídos historicamente acabam dando espaço a políticas fragmentadas, as quais nem sempre estão baseadas no princípio democrático.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa et al. Grupos empresariais na educação básica pública brasileira: limites à efetivação do direito à educação. **Educação & Sociedade**, v. 37, n. 134, 2016.

ADRIÃO, Theresa et al. Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de sistemas de ensino. **Educação & Sociedade**, v. 30, n. 108, 2009.

ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera Maria Vidal. A educação pública e sua relação com o setor privado: implicações para a democracia educacional. **Retratos da Escola**, v. 3, n. 4, 2012.

BRASIL. Lei n. 11.079, de 30 de dezembro de 2004. Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 dez. 2004.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de pesquisa**, n. 116, p. 245-262, 2002.

GALZERANO, Luciana Sardenha. Programa Nacional do Livro Didático e sistemas privados de ensino: a atuação da Somos Educação. **Fineduca – Revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre, v. 6, n. 9, 2016.

PERONI, Vera Maria Vidal; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de; FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola. Estado e terceiro setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira. **Educação & Sociedade**, v. 30, n. 108, 2009.

PERONI, Vera Maria Vidal. Privatização do Público versus Democratização da Gestão da Educação. In: GOUVEIA, Andréa Barbosa; PINTO, José Marcelino de Rezende; CORBUCCI, Paulo Robert (Org.). **Federalismo e políticas educacionais na efetivação do direito à educação no Brasil**. Brasília, DF: IPEA, 2011.

PINTO, José Marcelino de Rezende. Uma análise da destinação dos recursos públicos, direta ou indiretamente, ao setor privado de ensino no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 37, n. 134, 2016.

RELAÇÕES ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO: O MERCADO COMO ORIENTADOR DA POLÍTICA DE ENSINO MÉDIO NO BRASIL

CAETANO, Maria Raquel

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense caetanoraquel2013@gmail.com

Financiamento: Mestrado ProfEPT

Resumo: O artigo tem como objetivo apresentar como o setor privado exerce influência e orienta a agenda educacional no Ensino Médio a partir da oferta de soluções privadas para sistemas públicos. A educação que visa a formação da juventude brasileira passa a ser alvo dos interesses do capital, representado pelo setor privado para qualificar as novas formas de organização do trabalho produtivo. Os resultados apontam para a educação como espaço de disputa que comporta projetos diferentes e antagônicos do ponto de vista da sua função social.

Palavras-chave: Ensino Médio. Público- privado. Reforma.

1 INTRODUÇÃO

A educação é parte de um projeto de nação, pelo qual é disputada por visões antagônicas, e é cada vez mais crescente a disputa pela ‘direção e conteúdo da educação pública’ (PERONI, 2015).

No Brasil, essa disputa fica ainda mais clara quando examinamos o período pós-golpe que visa radicalizar a reforma do Estado iniciada em 1990. O objetivo é “privatizar tudo o que for possível”, tanto na infraestrutura econômica quanto na infraestrutura social (FAGNANI, 2017, p. 11) para diminuir o tamanho do Estado que segundo os neoliberais gastou demais com políticas sociais.

Sob o projeto neoliberal, as reformas educacionais estão sendo aprovadas sem discussão com as bases, mas sob resistência de professores, estudantes, sindicatos e membros da sociedade. É o caso da Reforma do Ensino Médio, que vêm mostrando a disputa por projetos distintos e que tem no centro “a direção e o conteúdo da educação pública brasileira” (grifo do autor). Em pesquisas anteriores constatamos que a introdução de parcerias com o Terceiro Setor mercantil na execução das políticas sociais, em especial na educação, vem trazendo consequências que alteram as estruturas e a lógica da educação e da gestão educacional.

A medida que o Estado se redefine (PERONI, 2015), redefine também as formas de compreender a gestão da educação e da escola introduzindo novos elementos, como as parcerias, a gestão por resultados, o voluntariado, a terceirização, o que chamamos de privatização, trazendo implicações à educação e a escola. Privatizar não significa vender a escola, mas envolve uma variedade de processos e, podem ser chamados de guarda-chuva perfeito “dada a presença do setor privado como responsável pela oferta, o Estado assegura o ambiente político favorável e, o mais importante, o seu financiamento.” (ROBERTSON; VERGER, 2012, p. 1143).

Se as diferentes formas de privatização implicam de certa forma, no afastamento do Estado da oferta direta de educação, por outro lado ele atua na regulação e avaliação dos serviços educacionais (ROBERTSON, 2012, p. 292). São muitas as implicações para a educação, destacamos a redução da participação e autonomia na elaboração das propostas educacionais, como abordaremos a seguir trazendo como exemplo o novo ensino médio e os sujeitos que vem atuando para direcionar as políticas educacionais no atual momento histórico, político e social. Esse artigo tem como objetivo apresentar como o setor privado passa a exercer influência e direção sobre a agenda educacional das reformas no Ensino Médio no Brasil a partir da oferta de soluções privadas para sistemas públicos. A pesquisa se caracteriza como qualitativa e a investigação é de natureza exploratória e descritiva. Os dados foram levantados através da análise documental, pesquisas já realizadas, *sites*, estabelecendo relações entre o público e o privado no Ensino Médio

2 O MERCADO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

O avanço das relações entre o Estado e o mercado de soluções educativas tem contribuído para a redefinição da natureza do próprio Estado (BALL, 2014). Para o neoliberalismo, o Estado ao mesmo tempo em que reduz as políticas sociais, é um importante criador de mercados oportunizando novos negócios, e as reformas educacionais, passam a ter um papel importante nesse mercado. O mercado cresce, partindo das reformas e das novas demandas criadas por elas. As soluções para problemas públicos foram compreendidas pelas empresas privadas originando um mercado de serviços e produtos educativos privilegiando soluções privadas.

Surgem os empreendedores de políticas, conforme observa Ball (2014), que incluem capacidade intelectual, conhecimentos de políticas, liderança e habilidade de formação de equipes, contatos e habilidades estratégicas (BALL, 2014, p. 41) tudo isso organizado rapidamente para enfrentar grandes desafios. Junto a isso, os novos filantropos (BALL, 2014), que buscam impactos e resultados dos seus investimentos através de resultados mensuráveis e o retorno do que foi investido. Nesse contexto, o mercado passa a ser o parâmetro de qualidade para os problemas sociais.

Uma das questões fundamentais é a divulgação do pensamento hegemônico de modelos baseados em empresas e das ideias de uma determinada classe que esses sujeitos representam, alterando também o conteúdo da educação pública e a formação da juventude.

As políticas tornaram-se um negócio, uma mercadoria, que pode ser comprada pelos sistemas educacionais do Estado, além do que, passam a exercer influência sobre a agenda educacional das reformas.

3 REFORMA DO ENSINO MÉDIO E A RELAÇÃO COM O SETOR PRIVADO

A Reforma do Ensino Médio tramitou no Congresso desde 2013 com o Projeto de Lei 6.840/2013. O projeto propunha alterações na Lei 9.394/1996, a Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional (LDB) e a alteração principal é a de organização dos currículos do ensino médio por áreas do conhecimento, utilizando-se de itinerários formativos, conforme texto de justificativa da proposta. O governo de Michel Temer aprovou rapidamente a Medida Provisória 746/2016, sem consulta a comunidade escolar e acadêmica e especialmente não levando em consideração a produção científica já realizada na área até o momento, ou seja, foi imposta. Essa MP que anunciava parcerias com o setor privado e com o terceiro setor mercantil, se converteu na Lei Nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017. Atualmente discute-se a questão da flexibilização da oferta através do ensino à distância.

Porque a reforma do ensino médio foi imposta? As reformas em curso no país, estão sob o interesse de grandes grupos empresariais privados representantes do grande capital. Esses grupos se organizam através de seminários, congressos, fóruns e comissões especiais na Câmara dos Deputados com o objetivo de indicar a direção das políticas educacionais, através dos sujeitos envolvidos e influenciar no conteúdo da proposta de educação com formas pouco democráticas, sem a ampla participação das entidades, professores, alunos e comunidade escolar, porque essa forma de fazer política e seu conteúdo não seria aceita pelos educadores.

Destacam-se, nesse cenário, várias instituições que buscam dar a orientação à política educacional brasileira. São várias organizações empresariais e do terceiro-setor mercantil que vem atuando como *think thanks* na reforma educacional do ensino médio. Podemos destacar, como por exemplo, na atuação de pesquisas a Fundação Carlos Chagas que a pedido da Fundação Victor Civita, apoiada pelo Instituto Unibanco, Fundação Itaú Social, Itaú BBA e Instituto Península” analisou as “políticas curriculares de Ensino Médio dos 27 estados brasileiros”, apontando que a sua reformulação, para “permitir que os jovens escolham, a partir de um leque de opções, o percurso que mais se adeque às suas características pessoais, vocações e projetos de vida.” (UNIBANCO, 2015, p. 3). Outra pesquisa foi feita pelo Instituto Unibanco, “Ensino Médio no Brasil: Distribuição dos Tempos por Áreas e Componentes Curriculares” com apoio do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e do Movimento pela Base Nacional Comum-MBNC. O Movimento pela Base tem como protagonista a Fundação Lehman e grupo de empresários que formulou a BNCC.¹

Na Educação Integral, a Fundação Itaú Social e o Cenpec (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária), trabalham com “assessoria e apoio técnico para a implantação de políticas públicas de educação integral, com foco na formação de profissionais.” Os dois grupos também assessoram a articulação de “redes de educação integral” entre as secretarias e as organizações da sociedade civil, para que atuem de forma conjunta na implementação dessas escolas. Essa frente também é explorada pela parceria entre o Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação (ICE) e o Instituto Natura, que implementou o modelo em Sobral, no Ceará, e Bezerros, em Pernambuco.

Essa ambiência privada já estava sendo consolidada por diferentes instituições em diversos estados como Pernambuco, Pará, Espírito Santo, Rio Grande do Norte, entre outros. No seminário “Desafios Curriculares do Ensino Médio promovido pelo Instituto Unibanco nos dias 21 e 22 de 2017, o presidente do CONSED e Secretário Estadual de Educação de Santa Catarina, à época, e o Secretário Estadual do Espírito Santo, apresentaram a projeção para o Novo Ensino Médio nos estados e as respectivas parcerias como mostra o Quadro 1:

¹ Ver Peroni e Caetano (2015).

Quadro 1 – Parcerias Ensino Médio Santa Catarina

Projeção Santa Catarina	Parceiros
ENSINO MÉDIO REGULAR FLEXÍVEL	Instituto Ayrton Senna, Instituto Natura e Itáú BBA
ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL (CONECTE)	Itáú BBA, SENAI e Banco Interamericano Desenvolvimento –bordado –maior integração entre disciplinas
ENSINO MÉDIO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL	Instituto Ayrton Senna, Instituto Natura –foco em projetos –competências socioemocionais

Fonte: Deschamps (2017).

Quadro 2 – Parcerias Ensino Médio Espírito Santo

Programas	Foco de atuação
EduLab 21	Assistência técnica do Instituto Ayrton Senna e EduLab21 para elaboração do Currículo, Socioemocional do ES, metodologias, plano de formação de professores e monitoramento do comportamento dos alunos.
Jovem de Futuro Instituto Unibanco	Foco na Gestão para Melhoria de Resultados Metas para as escolas, Regionais e Secretaria; Circuito de Gestão (PDCA adaptado para educação); Formação de gestores escolares e técnicos; Materiais de apoio (formação, protocolos, metodologias de aprendizagem).
Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação (ICE)	Escola Viva - Escola de Tempo Integral
Plano de Formação da Rede	Documento Norteador da Política de Formação da Rede/Plano de Formação (Consultoria Fundação Carlos Chagas)

Fonte: ROCHA (2017).

Nos dois quadros percebemos que o setor privado atua como protagonista sob e sobre a educação pública através de soluções/programas a serem implantados nos sistemas estaduais de ensino, direcionando o que deve ser feito e como deve ser feito. É o setor privado que dá a direção da política do ensino médio em bases gerencialistas, com programas prontos, padronizados, cujo conteúdo entre outros, é o controle das ações da educação e da escola na busca de resultados para as avaliações em larga escala e ideologicamente o conteúdo da educação pública através do currículo do Ensino Médio.

4 CONSIDERAÇÕES

Os problemas educacionais têm sido considerados como resultado da má gestão e desperdício do Estado, como falta de produtividade, qualidade e falta de esforço da escola e professores que utiliza métodos, currículos e formas antiquadas de educar. Justifica-se assim, a adoção dos conceitos empresariais de produtividade, eficiência, eficácia e competitividade para solucionar os problemas enfrentados pela educação. Surgem diferentes formas de privatizar a educação através da direção da política e do seu conteúdo. Uma das formas atuais é a orientação das políticas educacionais voltadas ao Ensino Médio por instituições privadas através de empreendedores de políticas e filantropos que transformaram as políticas educacionais num mercado de compra e venda através e com o Estado.

A reforma do ensino médio tornou-se uma oportunidade de negócio para as empresas de serviços educacionais. Soluções políticas estão à venda como podemos ver no quadro 1 e 2 e estão sendo implantadas nas redes estaduais de ensino. Essas instituições se articulam para orientar a direção da política através de soluções privadas.

Os empreendedores de políticas e os filantropos no Brasil já vinham utilizando os sistemas públicos como laboratórios para seus projetos, mas precisavam de um ambiente que os legitimasse. Nesse sentido, o período pós-golpe neoliberal, foi o momento oportuno para que pudessem através do Estado implantar seu projeto hegemônico, de classe, para a educação, tendo como pretexto os resultados, a modernização e a inovação.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen. Educação Global S. A. **Novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

DESCHAMPS, Eduardo. **Seminário Desafios Curriculares do Ensino Médio**. São Paulo: Unibanco, 2017.

FAGNANI, Eduardo. O fim do breve ciclo da cidadania social no Brasil (1988-2015). **Texto para Discussão**, Unicamp, Campinas, n. 308, jun. 2017.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel. O público e o privado na educação Projetos em disputa? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 9, n. 17, p. 337-352, jul./dez. 2015.

PERONI, Vera Maria Vidal. Implicações da relação público-privada para a democratização da educação no Brasil. In: PERONI, Vera Maria Vidal (Org.). **Diálogos sobre as redefinições do papel do Estado e sobre as fronteiras entre o público e o privado**. São Leopoldo: Oikos, 2015.

ROBERTSON, Susan; VERGER, Antoni. A origem das parcerias público-privada na governança global da educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 121, p. 1133-1156, out./dez. 2012.

ROCHA, Haroldo C. **Seminário Desafios Curriculares do Ensino Médio**. São Paulo: Unibanco, 2017.

UNIBANCO. **Seminário Currículo. Materiais**. Disponível em: <<http://www.seminariocurriculo.org.br/site/2017/#inicio>>. Acesso em: 02 set. 2017.

TECNICISMO DOS ANOS DE 1970: UM PARALELO DOS SEUS DETERMINANTES POLÍTICOS E SOCIAIS NA EDUCAÇÃO DA ATUALIDADE

ZANDONÁ, Izanir

Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)

izanir.zandona@unoesc.edu.br

BORGES, Andrea Vergara

Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)

andreaborges6@hotmail.com

PERONDI, Marisete Maihack

Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)

mariseteperondi@hotmail.com

Resumo: Com o artigo tem-se por objetivo estabelecer um comparativo das bases dos determinantes políticos e sociais da Pedagogia Tecnicista dos anos de 1970 com a atualidade brasileira. Utiliza-se metodologia essencialmente bibliográfica. A questão norteadora do estudo compreende a verificação, nas políticas públicas atuais, de princípios semelhantes aos que nortearam a educação nos anos de 1970. Conclui que existem semelhanças entre o período de vigência do tecnicismo nos anos 1970 e a educação na atualidade, apontando para um neotecnicismo.

Palavras-chave: Educação brasileira. Tecnicismo. Neotecnicismo.

1 INTRODUÇÃO

No presente artigo, de cunho qualitativo, temos por objetivo estabelecer um comparativo de determinantes políticos e sociais, entre a Pedagogia Tecnicista e a atualidade brasileira, tendo em vista enfrentar a seguinte questão: Considerando as bases sociais e políticas que conduziram o país ao tecnicismo nos anos 70 e o contexto atual, estaríamos caminhando hoje para um neotecnicismo como política pública para a educação? A fundamentação teórica do estudo tem abrigo nas obras de Bianchetti (2005), Freitas (2011), Luckesi (2003), Frigotto (1984) e Saviani (2009).

Nesse sentido, a reflexão propõe a abordagem de aspectos que caracterizaram a educação nos anos de 70 do século passado, a fim de identificar seu peso na determinação de bases neotecnicistas presente na educação brasileira hoje. O trabalho está organizado em duas partes: na primeira é discutido o contexto político e social da Educação brasileira e fatores condicionantes, traçando um breve panorama histórico sobre o Brasil das últimas décadas, com enfoque na educação, para fazer um comparativo com os dias atuais enfocando os determinantes que identificam o neotecnicismo na atualidade; e, por fim, a segunda parte está reservada a considerações finais.

2 O CONTEXTO POLÍTICO, SOCIAL E ECONÔMICO E SEUS FATORES CONDICIONANTES DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA A PARTIR DOS ANOS 1970

Após se desvencilhar de dívidas externas, ainda fruto do período da ditadura militar, e seguir por uma onda neoliberal, o Brasil vem implementando medidas sociais e políticas que, no plano educacional, nos parecem remeter a um período já vivido nos anos 70 do século passado: o Tecnicismo. Vejamos, inicialmente, alguns aspectos da realidade sócio-político atual e que, entendemos, nos reportam a esse tempo passado.

Com a retomada do crescimento econômico e do desenvolvimento, o país começa, nos últimos anos, a se reestruturar, pautado pelo capital e pelo mercado. Junto com estas modificações ocorrerem também modificações na Educação. Como o mercado precisa de mão de obra, sem que ela custe muito ao sistema, é necessário promover alterações na legislação trabalhista sob a justificativa da necessidade da modernização das relações entre trabalhadores e empresários, com vistas ao desenvolvimento econômico do país e da sociedade. Além de alterações na legislação trabalhista, também no âmbito educacional e na seguridade social entram na ordem do dia.

A Educação, nesse contexto, passa a ser objeto de alterações e mudanças desde suas intenções e estruturas. O ensino médio, por exemplo, assume um caráter predominantemente profissionalizante, com o qual o jovem poderá estar disponível ao mercado o mais rápido possível. Nesse sentido, instituições como o SENAI, SENAC e outras ligadas ao mercado e à indústria passam a ocupar espaço de destaque. A tendência de termos um ensino para elite e outro para aqueles que serão mão de obra é notável. Nesse mesmo caminho, vimos a formação dos professores ser encaminhada no sentido de forjar os docentes encarregados de executar os programas da nova ordem da formação escolar.

Segundo Luckesi (2003), a pedagogia tecnicista surge nos Estados Unidos na segunda metade do século XX e chega ao Brasil entre as décadas de 60 e 70, inspirada na teoria behaviorista da aprendizagem, segundo a qual dever-se-ia moldar a sociedade à demanda industrial e tecnológica daquela época. No Brasil, ela é praticada a partir do governo ditatorial militar, por meio dos conhecidos acordos MEC-USAID. A USAID (*United States Agency for International Development*), empresa de consultoria norte-americana, realizou inúmeras pesquisas sobre a educação no Brasil que influenciaram a implementação dessa tendência por meio das Leis 5.540/68 (Ensino Superior) e 5.692/71 (Ensino de 1º e 2º graus).

Segundo Saviani (2009, p. 11), “a partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advogou a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional.” De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretendeu-se a objetivação do trabalho pedagógico. Buscou-se, então, com base em justificativas teóricas derivadas da corrente filosófica, psicológica do behaviorismo, planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência.

A tendência pedagógica tecnicista insere-se na pedagogia liberal, que atribui à escola a função de preparar o aluno para exercer papéis sociais, tendo por base suas aptidões e habilidades. Para tanto, é necessário que ele assimile as normas e valores sociais vigentes, através do desenvolvimento de sua própria cultura. Nesta perspectiva, esta tendência representa um sistema orgânico e funcional, por meio do qual modela o comportamento humano através do emprego de técnicas e recursos metodológicos específicos (LUCKESI, 2003).

Importa assinalar que, no atual contexto, é o indivíduo que terá que exercer sua capacidade de escolha, visando adquirir os meios que lhe permitam ser competitivo no mercado de trabalho competitivo. O que ele pode esperar das oportunidades escolares já não é o acesso ao emprego, mas a conquista do status de empregabilidade, como advoga a teoria do capital humano (FRIGOTTO, 1984). Assim, a educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis. O acesso a diferentes graus de escolaridade expande as condições de empregabilidade do indivíduo o que, entretanto, não lhe garante emprego, pelo simples fato de que, na forma atual do desenvolvimento capitalista, não há emprego para todos e a economia pode crescer convivendo com altas taxas de desemprego.

Atualmente, o tecnicismo também se apresenta sob a forma de uma “teoria de responsabilização”, meritocrática e generalista, que propõe a mesma racionalidade técnica de antes, de que são exemplos os *standards*, ou expectativas de aprendizagens medidas em testes padronizados, com ênfase nos processos de gerenciamento da força de trabalho da escola (controle pelo processo, bônus e punições), ancorada nas mesmas concepções oriundas da psicologia behaviorista, fortalecida pela econometria, ciências da informação e de sistemas, elevadas à condição de pilares da educação contemporânea. Uma formulação denominada “neotecnicismo” (FREITAS, 1995).

Segundo Freitas (2011), o contexto (neo)tecnicista mais recente se apresenta agora sob a forma de um processo de ensino e aprendizagem em que o que importa são os resultados, com a mesma racionalidade técnica dos anos setenta, a fim de que sejam asseguradas a eficiência e a produtividade na educação. Destacamos, também, o fato de as políticas educacionais passarem a ressaltar critérios da qualidade com base na utilização intensiva das TIC (Tecnologia da Informação e Comunicação), constituindo uma estratégia muito mais sofisticada do que a tecnologia educacional dos anos setenta.

Com o objetivo de olhar para os determinantes que identificam o neotecnicismo na educação atual, Bianchetti (2001) chama nossa atenção para as consequências sociais, principalmente educacionais, causadas pelo modelo de sociedade para o qual estamos caminhando. Na opinião do autor, a exclusão dos menos aptos faz parte da lógica do mercado. A nova reestruturação produtiva trouxe consigo consequências como o desemprego, as relações precárias de trabalho, o trabalho informal, a enorme exigência de qualificação do trabalhador, o enfraquecimento dos sindicatos e das organizações dos trabalhadores que acabam por afetar os processos educativos das novas gerações.

Segundo Harvey (1993), com o advento do sistema de produção flexível o perfil do trabalhador se modificou. Cada vez mais as tecnologias determinam o nível de conhecimento e o tipo de qualificação necessária à força de trabalho. Desse modo, com o sistema exigindo que a produção aumente cada vez mais, esse novo trabalhador precisa suportar intensificação do trabalho, além de apresentar maior qualificação, uma vez que a produtividade repousa, cada vez mais, na utilização do componente intelectual para realizar trabalhos mais complexos. Esse trabalhador deve ser polivalente, multifuncional, flexível, com capacidade de adaptar-se às mudanças do mundo do trabalho a fim de garantir sua empregabilidade. Além disso, é necessária uma formação geral que sirva de base para o desenvolvimento das atividades requeridas nesse novo modo de produção.

Na reforma do ensino médio, manifesta na Lei 13.415/17, essa tendência tecnicista é asseverada, por exemplo, conforme nos esclarecem Silva e Sheibe (2017), nas principais alterações que dizem respeito à carga horária obrigatória destinada à formação básica comum; na realização de parcerias público-privadas que passa a ser possível; além das previstas para a formação técnica e profissional, também para a realização de convênios para oferta de cursos à distância. Aqui se faz presente a mercantilização da educação básica, que passa a compor não apenas a definição das finalidades e concepções que orientam os processos formativos escolares, mas também o financiamento público para a oferta privada da educação. Configura-se, assim, a hegemonia de uma perspectiva pragmática e mercantilizada do ensino médio público.

O tempo integral na escola, a ampliação da jornada dentro do espaço escolar apresentadas pela nova reforma do ensino médio, parecem ter como finalidade preparar, treinar os alunos para as provas, para um desempenho que satisfaça o mercado e melhore os índices nacionais nos sistemas de avaliação. Conforme sinalizado no início deste trabalho, a lógica impressa pelo sistema à educação também repercute na figura dos profissionais da educação, sobre os quais crescem os julgamentos, comparações e exposições motivadas pela égide dos indicadores de performances. Conforme Ball (2010), as loucuras da demanda da performatividade são a geração de resultados, as práticas e as relações inautênticas, a emergência de novas formas de relações sociais.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse texto teve por objetivo estabelecer um comparativo das bases dos determinantes políticos e sociais da Pedagogia Tecnicista dos anos de 1970 na atualidade brasileira. Vimos que nas últimas décadas, sob o amparo de uma política neoliberal insistente, vem ocorrendo gradualmente a reedição modernizada de políticas públicas que introduzem medidas semelhantes às já vividas no país em outros tempos. Conforme assinalado, constituem mostras: a reforma trabalhista que acabou por fortalecer o capital e uma relação servil do trabalhador. Mudanças no ensino médio, direcionando-o prioritariamente à preparação para o mercado de trabalho, visando à mão de obra de baixo custo para o mercado capitalista; mudanças na organização curricular, em especial o desenvolvimento do Ensino Médio, com forte tom de preparação para o trabalho; e mudanças na política de formação de professores, apostando em formação instrucional, de forte apelo pragmático.

Procuramos mostrar que a educação segue na trilha do tecnicismo que se prolonga, dos anos 1970 aos dias atuais, apresentando-se como um neotecnicismo, como bem parece atestar a política educacional vigente. Significa dizer da retomada de bases do tecnicismo com uma nova roupagem, o que nos coloca em alerta quanto às consequências para o futuro, haja vista o quão calamitoso foi, para a sociedade brasileira e para a educação, o tecnicismo nos anos 70.

REFERÊNCIAS

- BALL, Stephen J. Performatividade e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação e Realidade**, v. 11, n. 2, 2010. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/15865/9445>>. Acesso em: 16 jan. 2018.
- BIANCHETTI, Roberto G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papirus, 1995. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).
- FREITAS, Luiz Carlos de. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo? In: Seminário de Educação Brasileira, 1., 2011, Campinas. **Anais...** Campinas: Centro de Estudos Educação & Sociedade, 2011.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1984.
- HARVEY, David. Do Fordismo à Acumulação Flexível. In: **A condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1993.
- LUKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 2003.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 41. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2009.
- SILVA, Monica Ribeiro da; SCHEIBE, Leda. Reforma do ensino médio: Pragmatismo e lógica mercantil. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 11, n. 20, p. 19-31, jan./jun. 2017. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 16 jan. 2018.

TENSÕES E RESISTÊNCIAS DA INSERÇÃO DE REFERENCIAIS ÉTICO-HUMANISTAS NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO

GRASEL, Claudia Elisa
Universidade do Oeste de Santa Catarina
claudia.grasel@unoesc.edu.br
TREVISOL, Marcio Giusti
Universidade do Oeste de Santa Catarina
marcio.trevisol@unoesc.edu.br
BILIBIO, Rogerio Augusto
Universidade do Oeste de Santa Catarina
rogerio.bilibio@unoesc.edu.br

Resumo: O estudo objetiva investigar como a implantação de referenciais ético-humanistas nos documentos norteadores de cursos foi percebida na IES, a partir do trabalho conduzido pela Avaliação Institucional/Núcleo Apoio Pedagógico. É um relato de experiência, envolvendo setores, docentes e coordenadores de curso. Foi possível detectar os aspectos: a) mudanças dos projetos pedagógicos dos cursos; b) a oferta de capacitação continuada aos docentes; c) atividades de docência/sensibilização pedagógica.

Palavras-chave: Ensino. Humanismo. Currículo.

1 INTRODUÇÃO

O ensino superior no Brasil, face às complexidades sócio históricas, é permanente espaço de discussões e reelaborações de suas práticas. Recentemente, por meios de disposições legais, os cursos de graduação encontram-se frente a obrigatoriedade de inserir conteúdos inerentes às ações afirmativas (estudos étnico-raciais, educação ambiental e direitos humanos) nas suas matrizes curriculares.

Trata-se de um relato de experiência sobre a atuação de um grupo de trabalho vinculado aos setores da Avaliação Institucional (AI) e Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP) para a implementação das ações afirmativas em uma Universidade Comunitária do meio Oeste de Santa Catarina. A atividade constituiu-se em discussão sobre alteração curricular e contou com a participação de 50 pessoas, entre coordenadores e docentes dos cursos de graduação. Os aspectos vivenciados foram: a) mudanças dos projetos pedagógicos dos cursos; b) a oferta de capacitação continuada aos docentes; c) atividades de docência e de sensibilização pedagógica, num período de aproximadamente seis semestres.

Diante do exposto, o objetivo deste trabalho é refletir sobre as tensões e resistências observadas durante esse processo de inserção de referencial ético-humanista nos projetos pedagógicos dos cursos de graduação.

Os motivadores para a introdução destes conteúdos na universidade são, principalmente, de duas naturezas: a obrigação legal, a partir das Leis 10.639/03 e N° 11.645/2008, e da Resolução Conselho Nacional Educação (CNE) N° 1/2004, que estabelecem as diretrizes e aplicação dos conteúdos étnico-raciais no ensino; da Resolução, também do CNE N° 1, de 30/05/2012, que dispõe a respeito dos Direitos Humanos, e da lei n°. 9.795/1999 (regulamentada pelo Decreto 4.281, de 25 de junho de 2002), em relação à educação ambiental.

O processo de discussão destes conteúdos deu-se em duas etapas. A primeira, em nível de articulação entre os setores responsáveis (AI e NAP), com os coordenadores de cursos, visava aproximar os PPCs destes conteúdos, por meio da utilização de espaços flexíveis na estrutura curricular, alocando ali estes componentes curriculares. Também foi largamente utilizada a estratégia de, nos componentes afins, introduzir na ementa os elementos necessários para a promoção destas discussões em sala de aula. A segunda etapa, que foi levada a termo em aproximadamente seis semestres, consistiu no acompanhamento, dos desdobramentos das alterações verificadas nos PPCs. Isto se deu por meio dos resultados da Avaliação Institucional, das interações do NAP com o corpo docente e das coletas de informações com os docentes dos cursos.

2 DESENVOLVIMENTO

A definição dos conteúdos, ementas, currículo, enfim, de todos os elementos presentes na formação superior, é fruto de múltiplas discussões, onde os atores buscam defender e assegurar suas visões de mundo e intencionalidades, com o objetivo de forjar o perfil dos futuros profissionais, e desta forma, manter ou transformar a realidade social vigente.

Desta exposição de forças sociais, é que resultam as leis, decretos, resoluções, pareceres, ou seja, as disposições legais que regulam o ensino superior e conseqüentemente, as estruturas dos cursos, no seio das IES. Ao entender a diretrizes do MEC, sobretudo, aquelas relacionadas aos conteúdos de diversidade cultural (étnico-racial), direitos humanos e educação ambiental devemos nos perguntar as intencionalidades de tais propostas. Em primeiro lugar, é necessário entender que a educação em todos os seus níveis sofre com a tensão estabelecida entre a lógica utilitarista-tecnicista de desenvolver uma formação voltada apenas ao campo profissional e, por outro lado, o esforço de estruturar currículos que garantam a formação técnica e humana. Em segundo lugar, ao compreender a educação como um campo de disputa, fica evidente que qualquer proposta educacional, formalizada através de políticas educacionais possui uma intenção formativa que incide sobre a futura geração.

Quando se torna possível constatar que os conhecimentos exigidos para a formação de um profissional contemplam tanto o universo das técnicas quanto das habilidades sociais, é necessário compreender qual perspectiva educacional está presente. Na atual conjuntura social, uma concepção baseada em uma racionalidade neoliberal, como pontua Dardot e Laval (2016), normativa uma visão de mundo em alunos e professores que a formação deve ser exclusivamente para o sucesso no mundo dos negócios. É claro, que não estamos negando a formação técnica para mercado, mas apontando para a tese que a formação na educação superior deve ser integral, plural e diversa. A formação, como descreve Adorno (1995), deve ser entendida como *Bildung*, isto é, uma formação educacional que entenda a totalidade e integralidade do sujeito. A racionalidade neoliberal retira dos atores da educação a condição de atingir certo grau de emancipação e esclarecimento quando sufoca o sentido ético dos processos formativos e educacionais que ficam condicionados a lógica de mercado.

Dentro desta lógica, a educação em nível superior é entendida como a imprescindível junção já mencionada, ou ainda, a fusão plena dos termos, a ponto de não se estabelecer um território para cada um deles. Desta forma, cabe as seguintes perguntas; qual a pertinência de conteúdos humanistas nos currículos universitários? Qual intencionalidade da presença de conteúdos como direitos humanos, étnico-raciais e educação ambiental na formação de alunos universitários? Quais os motivos da resistência de professores para a implementação desse conteúdo? As respostas a esses questionamentos de iniciam a partir de uma concepção de educação para a emancipação.

Desta forma a educação assume o caráter emancipatório do indivíduo, ao dotá-lo desta gama de conhecimentos e posturas. Uma educação superior organizada de acordo com esta premissa, no entender de Dalbosco e Cenci (2016, p. 7), seria assim descrita:

Esse conceito ampliado de educação preservaria, no seu núcleo, entre outros, os seguintes ideais pedagógicos: a) o educando enquanto sujeito ativo da aprendizagem; b) a formação do pensamento crítico baseada no autoexame permanente dos envolvidos no processo pedagógico; c) o desenvolvimento da imaginação empática capaz de incluir em seu modo de pensar e agir a perspectiva do outro; e d) por fim, a formação para a cidadania universal que possa promover o sentimento de pertença à humanidade, e não somente a uma etnia, grupo ou nacionalidade.

Some-se a esta finalidade, o conceito exposto por Adorno (1995), onde a atitude educativa relaciona-se diretamente a um objetivo emancipatório. O essencial é pensar a sociedade e a educação a partir de seu dever. Somente dessa forma seria possível fixar alternativas históricas tendo como base a emancipação de todos no sentido de se tornarem sujeitos refletidos da história, aptos a interromper a barbárie e realizar o conteúdo positivo, emancipatório, do movimento da ilustração (ADORNO, 1995, p. 12). O núcleo da experiência formativa reside na capacidade da compreensão do presente como totalidade histórica composta por contradições e sentidos. A educação como emancipação possui como função e propósito situar o sujeito frente a essas condições. Por isso, em Adorno, não é possível separar a formação educacional de seu viés político. A teoria social é na realidade uma abordagem formativa, e a reflexão educacional constitui uma focalização político-social (ADORNO, 1995, p. 15). A preocupação do autor em levantar essa questão localiza-se no exame prestado por candidatos na Alemanha que desejavam integrar os quadros docentes nas universidades.

Apropriando linha de raciocínio semelhante, onde os conteúdos de cunho humanista no ensino superior apontam para a superação de uma abordagem tecno-cientificista, temos a seguinte reflexão:

O desenvolvimento de um modelo de ensino baseado na perspectiva de mercado impõe não somente uma padronização, mas reduz gradativamente as humanidades da formação educacional. No mundo capitalista – neoliberal as ciências exatas ou vinculadas à tecnologia são valorizadas e ampliadas, pois são consideradas indispensáveis para uma boa formação. Esta dualidade não significa construir uma separação entre ciências humanas e as ciências exatas. O ponto central é adotar um discurso no processo formativo superior de mercado

que considera apenas como essencial as áreas que desenvolvam as competências para o mundo econômico. (TREVISOL, 2018, p. 13).

Uma concepção formativa dessa natureza produz uma consciência de educação reducionista e aniquiladora. A expressão linguística, por parte de professores, que conteúdos de natureza das humanidades não são úteis a formação simboliza uma concepção de mundo frágil e contrária as expectativas de fortalecimento dos ideais do Estado Democrático de Direito.

Assim, expostas as razões e fundamentos de uma educação integral, que preserve as habilidades sociais e as competências técnicas e científicas, resta averiguar como e em que grau os docentes de uma universidade capturam esta necessidade e a inserem na sua prática docente. Portanto, a resistência e o movimento de enxugamento dos currículos com a retirada de componentes do campo das humanidades e das artes se tornam uma agressão a democracia como valor moral.

O pressuposto neste estudo é de que, para os docentes do ensino superior, à exceção daqueles advindos dos cursos de licenciatura, ou seja, os profissionais que obtiveram a sua formação orientada para o mercado de trabalho e que, por diversas razões, ingressaram no ensino superior, há uma tendência a valorizar os conhecimentos e técnicas que mais diretamente são utilizados e requeridos na prática cotidiana da atividade profissional. Esta tendência é muito forte nos cursos das ciências exatas e da saúde.

3 CONCLUSÕES

De um modo geral, os professores do ensino superior oriundos dos cursos de humanidades – licenciaturas, psicologia, e outros – pela natureza de sua formação, são mais receptivos à inclusão destes conteúdos, ou já o fazem por iniciativa própria, por uma maior afinidade metodológica e valorativa. Contudo, nas demais áreas do conhecimento, seja por distanciamento, ou por discordância metodológica, ideológica e/ou intelectual, a recepção a estes conteúdos não ocorre da mesma forma. A experiência de diálogo vivenciada com coordenadores e docentes, quando da implementação da inserção dos conteúdos afetos às ações afirmativas, aponta para as seguintes aspectos que repercutem em resistências e tensões: a) entendimento docente de que o conhecimento técnico é mais estratégico que conteúdos humanistas; b) valorização da prática profissional e da perspectiva de remuneração em oposição com a formação crítica e humanista; c) resistência à ideia da legitimidade da ação do estado na promoção de igualdade e valorização da meritocracia; d) aceitação da inserção destes conteúdos nas estratégias de ensino de forma protocolar, cumprindo tão somente as exigências da legislação; e) resistência a aceitar que a carga horária fosse partilhada com estes conteúdos; f) valorização do seu campo de conhecimento, hierarquizando o mesmo em uma perspectiva superior.

Somado a isso, há a imprescindibilidade de promover uma formação generalista, crítica e reflexiva conforme preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais na busca de educar profissionais para lidar com os dilemas inerentes a sociedade. Assim, as resistências e tensões relatadas tornam o quadro desafiante, pois é justamente neste cenário que há uma necessidade de conhecimentos e de posturas mais sensíveis ao contato com o ser humano. As resistências encontradas, tornam-se aprendizado para a consolidação deste processo.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

CENCI, Ângelo; DALBOSCO, Claudio. Educação Superior e formação humana: um diálogo com Pedro Goergen. **Revista Filosofia e Educação [RFE]**, Campinas, v. 8, n. 2, p. 141-167, jun./set. 2016.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaios sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

TREVISOL, Márcio Giusti. A mudança das categorias de espaço e tempo nas sociedades complexas e suas implicações no processo formativo na educação superior. **Revista Internacional de Educação Superior (RIESUP)**, Campinas, 2018.

EIXO TEMÁTICO
FILOSOFIA E EDUCAÇÃO

A DIMENSÃO ÉTICA DA PRÁTICA DEMOCRÁTICA DO PROFESSOR SEGUNDO PAULO FREIRE

SOUZA, Maria Janaina Piedade
Universidade Estadual de Londrina (UEL)
janapiedade@yahoo.com.br

MURARO, Darcísio Natal
Universidade Estadual de Londrina (UEL)
murarodnm@gmail.com
Financiamento: CNPq

Resumo: Como pesquisa qualitativa, este estudo se baseia na metodologia bibliográfica que perseguirá a leitura das obras de Freire com o objetivo de analisar a forma como percebe os aspectos éticos da prática democrática do professor. Assim, o esforço investigativo busca elementos que auxiliem a repensar as práticas educacionais para a formação de pessoas reflexivas, que perseguem um modo de vida ético próprio da democracia, e desta forma podem transformar o mundo.

Palavras-chave: Democracia. Ética. Filosofia da Educação. Professor.

1 INTRODUÇÃO

Essa pesquisa originou-se em decorrência da participação no Projeto de Pesquisa intitulado “Educação filosófica e experiência democrática: a democracia como modo de vida ético e político”. O estudo da literatura base sobre democracia e educação deste projeto e as experiências de reflexão e discussão com os membros que integram o grupo de estudo proporcionou a manufatura do presente estudo que tem como objetivo investigar as contribuições do pensamento de Freire acerca da dimensão ética da prática democrática do professor. Paulo Freire concebe a democracia como um modo de vida pautado pela ética abrangendo a vida social como um todo e de maneira especial esta dimensão formativa do humano que é a educação. Assim, nosso problema consiste em analisar a seguinte questão: como o autor concebe a dimensão ética da prática de mocrática do professor?

Para tanto, faz-se necessário realizar uma pesquisa qualitativa que se baseia na metodologia bibliográfica, processo que consiste no levantamento e seleção do repertório pertinente que é composto pelas obras de Paulo Freire e estudiosos de seu pensamento. Por decorrência deste procedimento foi realizada análise textual sistematizada permitindo a interpretação da forma como os autores compreendem os aspectos éticos e sua relação com a democracia como base para a prática docente.

Esta análise das obras de Freire (1967) identificou que o autor constata que a ausência da prática democrática na escola brasileira é um problema histórico no país. A estrutura hierárquica e autoritária oriunda do colonialismo é intencional no sentido de favorecer as classes privilegiadas, contribuindo para a manutenção desse sistema desigual. Neste sentido, o autor elaborou uma teoria educacional democrática voltada para a transformação desta inexperiência, por meio da educação dialógica e conscientizadora que visa a emancipação dos sujeitos da sua condição de dominação que acontece também no campo da educação de caráter bancária.

Para Freire (1967), a democracia antes de ser uma forma de regime político, consiste em um modo de vida pautada no diálogo na participação e na conscientização da classe trabalhadora para a mudança social. Deste modo, estudar a dimensão ética que faz da democracia um modo de vida digno a ser vivido se justifica na medida em que esta perspectiva valoriza a responsabilidade do sujeito que como cidadão pode agir transformando o mundo. Desta forma, a pesquisa pode oferecer referenciais importantes para o professor refletir e compreender como desenvolver uma prática educativa democrática.

2 DESENVOLVIMENTO

De acordo com Canto-Sperber (2003) e Valls (2017), no deslindamento do termo ética, os autores estabelecem em suas análises que este vocábulo de cunho filosófico se divide em ética anterior ou fundamental, referindo-se as normas morais e sociais que regem a vida e, em ética posterior ou aplicada que se relacionam as situações concretas.

Canto-Sperber (2003, p. 592) enfatiza o aspecto da preferência racional: “Tudo repousa sobre o conceito *prohaíresis*, capacidade de preferência razoável; [...] de dizer: isto é melhor que aquilo, e de agir segundo essa preferência.” Neste caso, a preferência racional se refere à capacidade de refletir sobre as decisões, pautando-se na razão para ponderar

os critérios morais que envolvem seu julgamento acerca do que é preferível ou evitável. Dessa maneira, o sujeito que tem o hábito de agir razoável e virtuosamente é um ser ético (CANTO-SPERBER, 2003).

Nesse sentido, a ética pode ser definida como reflexão ou discussão dos princípios, critérios, valores e normas acerca da conduta moral que orientam a vida humana nas diferentes culturas e sociedades em seus tempos históricos, visando o bem comum. Deste modo, quando o sujeito decide sua ação, regulado nos parâmetros morais que definem um cidadão numa determinada sociedade e num determinado período, este age virtuosamente para consigo e consequentemente e mais importante, para com a comunidade da qual integra.

Apesar da inexistência de uma publicação freiriana que retratasse a questão da ética de maneira particular, suas obras estão permeadas pela abordagem da ética como base da prática docente democrática com vistas à emancipação humana (TROMBETA; TROMBETA, 2015). Para Freire, a ética não se descola do processo educativo e se materializa nele ao passo em que é considerada imprescindível na formação humana.

A ética é considerada um princípio ontológico por ser um valor ligado à identidade, ao caráter e a essência humana. Em razão disso, na medida em que o educando reconhece sua incompletude como seres histórico-sociais, descobre-se como escritor da sua própria história, despertando a esperança um dia perdida ou roubada pelo sistema de dominação. São capazes de transformar sua trajetória, lutando por seus ideais, sua dignidade e sua essência.

Nesse sentido, o sujeito que nega sua condição de inconclusão por um determinismo, por consequência, nega sua essência; premissa importante para sua humanização que ocorre por um processo histórico, resultado da dialética reflexiva (FREIRE, 2006). Assim, o indivíduo alienado, que nega seu estado de vir a ser, pode se conscientizar por meio de uma educação dialógica, refletindo seu projeto de vida, podendo modificar continuamente seu percurso de acordo com as condições de sua existência.

Para Freire (1987), a ideia da defesa da dignidade do sujeito e sua vocação ontológica de “ser mais” só se faz possível pelo diálogo. Do mesmo modo em que a ética é a essência humana, o diálogo é a essência da ética. Para este autor, o diálogo é a própria historicização, na qual se constitui a consciência, não apenas de si mesmo, mas de seu lugar no mundo, que só é possível por um processo dialógico de comunicação da palavra criticamente socializada. É pela conscientização decorrente da educação dialógica reflexiva que o educando se expressa e se faz no mundo como sujeito histórico social, dignificando-se.

O sujeito que compreende que sua condição de inacabamento o torna um ser histórico e social, que estando no mundo e intervindo nele é capaz de projetar seu futuro, adquire esperança num projeto humanizador, por isso ético, podendo mudar sua trajetória. De acordo com Freire (2006), a consciência de inacabamento dos sujeitos os tornam seres responsáveis e comprometidos com seu projeto de vida. A própria consciência e o projeto humanizador não são acontecimentos isolados ou individuais, mas resultam da comunhão que se estabelece numa luta pela libertação das amarras da opressão, tornando possível escrever sua própria história, decidindo seguir ou transgredir os princípios éticos.

Como para Freire o diálogo é a essência da ética, a educação deve, portanto, seguir a lógica do diálogo reflexivo a partir da problematização das condições históricas vividas, de modo a despertar a curiosidade do educando. Para Freire (2006), a curiosidade que inicialmente se relaciona aos saberes espontâneos de senso comum tende a ser superada metodicamente por meio do ciclo gnosiológico do ensino e aprendizagem crítico e comunicativo promovendo a curiosidade epistemológica ou problematizadora.

Para Freire (1987), o diálogo se estabelece numa relação horizontalizada em que professores e alunos aprendem uns com os outros, em uma comunicação de confiança estabelecida pela afetividade e humildade entre os sujeitos. Caso contrário, teríamos uma educação antidialógica, tradicional ou bancária nas palavras de Freire, em que o professor é tido como figura autoritária e detentora do conhecimento, e o aluno por sua vez, como “tábula rasa” em que se deposita o conhecimento considerado importante pela autoridade, palavra que é ôca e desprovida de sentido para aqueles que a recebem e devem se acomodar passivamente ao sistema dominante na falsa promessa de ascensão social.

De acordo com Freire (1967) e Giroux e McLaren (1997), a democracia não se limita ao direito ao sufrágio universal, pois, este conceito amplia-se no direito e participação de todos nas diferentes esferas sociais. Nessa perspectiva, Freire (1967) salienta que a preparação para a democracia não pode significar a conversão de analfabetos em eleitores. Por isso, para Freire (1997) e Giroux e McLaren (1997), deve haver acima de tudo a educação cívica e política, em que os educandos aprendam com seus professores não apenas ler a palavra, mas fazer criticamente a leitura de mundo em que vivem de maneira a promover a participação política consciente, sem que se sofra qualquer tipo de manipulação.

Isso coloca como problema central da democracia a dimensão ética, ou seja, dos valores que permeiam a experiência como um agir social do ser humano. Freire pensou o conceito de democracia da seguinte forma: “A democracia que, antes de ser forma política, é forma de vida, se caracteriza, sobretudo por forte dose de transividade

de consciência no comportamento do homem. Transitividade que [...] se desenvolve [...] dentro de certas condições [...] que o homem participe.” (FREIRE, 1967, p. 80).

Nesta conceituação de democracia, Freire enfatiza a dimensão de forma de vida em que o homem se conscientiza a partir do diálogo (debate) em torno dos problemas comuns. A reflexão de Freire associa o diálogo com a natureza histórica dos homens como seres de comunicação: “[...] o diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos. É parte de nosso progresso histórico de caminho para nos tornarmos seres humanos.” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 64).

O diálogo é para o autor a possibilidade de reflexão e conscientização em que o homem faz e refaz sua história, implicando neste processo a dimensão ética, ou seja, os valores necessários para esta prática social e histórica. A concepção de democracia de Freire, mostra que há ligações estreitas com a dimensão ética, ou seja, a democracia consiste num modo de vida que se orienta por valores que sustentam uma vida associada, dialógica, compartilhada, problematizada, e, assim, permite a conscientização e libertação.

3 CONCLUSÕES

Partindo do pressuposto que este trabalho é uma investigação em andamento, as considerações finais devem ser consideradas de modo parcial. Por isso, até o presente momento, constatou-se que para Freire os aspectos éticos devem orientar a prática docente democrática que vise à transformação social pela educação sistematizada.

Para Freire, a conscientização, o diálogo reflexivo, a curiosidade epistemológica, a esperança, a confiança e a liberdade, são referências para uma prática ética e a criação de um modo de vida democrático. Tais elementos nos auxiliam a repensar as práticas educacionais para a formação de pessoas reflexivas e participativas na luta pela libertação, orientando suas intenções e ações de transformar o mundo. Desta forma, entende-se que a prática do professor deve estar permeada pela ética da democracia transformando-se em ação política que se expande para além da sala de aula, num agir social e histórico.

Embora a pesquisa apresente referenciais para uma prática docente ética e democrática, ainda há muito a ser feito. Deve-se buscar novos elementos e aprofundar a análise dos aspectos elencados, objetivando maior detalhamento da investigação, e, por conseguinte o deslindamento da questão levantada.

REFERÊNCIAS

- CANTO-SPERBER, Monique. **Dicionário de Ética e Filosofia Moral**. São Leopoldo: Unisinos, 2003.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra 1986.
- GIROUX, A. Henry; MCLAREN Peter. A educação de professores e a política de reforma democrática. In: GIROUX, Henry A.; BUENO, Daniel. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- TROMBETA, Luis Carlos; TROMBETA, Sérgio. Ética. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Ed.). **Dicionário Paulo Freire**. São Paulo: Autêntica, 2015.
- VALLS, Álvaro L. M. **O que é ética**. São Paulo: Brasiliense, 2017.

A EXPERIÊNCIA FORMATIVA E O “USO DO CORPO” EM GIORGIO AGAMBEN

MARCELINO, Patricia Carlesso
Universidade de Passo Fundo (UPF)
patriciacarlessowellness@gmail.com

MUHL, Eldon Henrique
Universidade de Passo Fundo (UPF) - Orientador
eldon@upf.br

Financiamento: Universidade de Passo Fundo (PPGEdu – UPF)

Resumo: Tecemos uma reflexão sobre a experiência formativa e o “uso do corpo”, amparados em Giorgio Agamben. A cultura exprime suas marcas no indivíduo, que ora nos forma, ora deforma, ditando normas e fixando ideias em todas as dimensões humanas. Hoje vivenciamos uma situação similar ao da Grécia antiga, no sentido de estarmos sendo “escravos” da política, da exploração da mão de obra, do poder da mídia e redes sociais, da mercantilização da Educação, do consumismo e do poder que o corpo tem. Somos “Senhores ou Escravos”...

Palavras-chave: Educação. Filosofia. Corpo. Agamben.

1 INTRODUÇÃO

Tem-se como objetivo explorar a possibilidade de compreender a Educação como uma importante ferramenta para a formação humana, com base nos estudos e encontros do grupo de pesquisa “Teoria e Prática na Formação do Educador: Exigências e Desafios da Prática Pedagógica na Sociedade Complexa e Plural” da Universidade de Passo Fundo (UPF), como também é um tema basilar da investigação de minha tese de Doutorado pelo PPGEDU-UPF na qual abordará sobre a formação e educação do corpo e “seu uso”, utilizando os estudos e as reflexões do filósofo italiano Giorgio Agamben e sua obra “O uso dos Corpos”(2017).

Na atualidade, as novas ameaças estão provocando o distanciamento da Filosofia e da Pedagogia: de um lado, a crescente mercantilização da educação e a redução da função educativa à tarefa de formação de mão-de-obra para o mercado, o que tem levado as instituições oferecerem cursos “mais enxutos” e uma formação mais aligeirada, implicando a gradativa eliminação de disciplinas destinadas a desenvolver a formação geral e a capacidade crítica do aluno; de outro, o crescimento da “estetização” da educação, que, em nome de pseudocriatividade e pseudoliberalidade, estabelece uma desvinculação da educação de qualquer finalidade moral e promove o descrédito quanto à possibilidade de um direcionamento racional da educação que concilie razão e felicidade humana.

O saber da experiência se dá, de acordo com Larrosa (2014) na relação entre o conhecimento e a vida humana. De fato, a experiência é uma espécie de mediação entre ambos. É importante, porém ter presente que, do ponto de vista da experiência “nem “conhecimento” nem “vida” significam o que significam habitualmente. O conhecimento é essencialmente a ciência e a tecnologia, algo essencialmente infinito, que somente pode crescer; algo universal e objetivo; de alguma forma impessoal; algo que está aí, fora de nós, como algo que podemos nos apropriar e que podemos utilizar; e algo que tem que ver fundamentalmente com o útil no seu sentido mais estreitamente pragmático, num sentido estritamente instrumental. O conhecimento é basicamente mercadoria, e estritamente, dinheiro; tão neutro e intercambiável, tão sujeito a rentabilidade e a circulação acelerada com o dinheiro. Em contrapartida a “vida” se reduz a sua dimensão biológica, à satisfação das necessidades geralmente induzidas, sempre incrementadas pela lógica do consumo) à sobrevivência dos indivíduos e da sociedade.

2 A EXPERIÊNCIA FORMATIVA E A CULTURA DO CORPO

Com o enfraquecimento da experiência, Muhl (2017) aborda de que a sociedade capitalista tende a produzir uma aversão a tudo que se reporta ao tradicional, ao clássico, ao que é produzido de forma artesanal e foge da formatação estética imposta pelos aparatos da indústria cultural. Essa constatação nos desafia a buscar compreender a crise da educação atual e a realizar um diagnóstico que nos auxilie no entendimento dos principais problemas que nos afetam. Nessa condição, a experiência traduz-se em um resíduo de objetividade autônoma que se encontra fragmentada na sociedade, como é o caso do sofrimento humano pós-Auschwitz. No entanto, os indivíduos têm, segundo Adorno dificuldade de manifestar tal experiência por não encontrarem um espaço coletivo em que a possam expressar.

A modernização sociopolítica e tecnológica, segundo Flickinger (2016) um processo dinâmico pelo qual o mundo atual vem passando, coloca desafios inéditos; desafios que exigem - além de inovações tecnocientíficas - também a revisão de formas de sociabilidade e a reorganização de suas instituições. Neste contexto, o sistema educativo é visto como área importante da reação a esses desafios. As decisões sobre o rumo das políticas educativas enfrentam um leque amplo de fatores novos. Trata-se, então, não apenas de novas demandas externas e fora do alcance dos profissionais da área, como também da necessidade de dar conta delas, mediante a reestruturação interna do campo profissional e institucional. A complexidade crescente do espaço pedagógico resulta, portanto, de sua reestruturação interna para assimilar novos fatores externos.

As pessoas imersas em determinados universos simbólicos e culturais, segundo Goergen (2016) de um lado, necessitam partilhar símbolos, conceitos, valores, ideais, imagens de mundo como elementos norteadores de sua formação; de outro, precisam rejeitar para preservar sua autonomia e liberdade. A formação significa o tenso movimento entre o ouvir e ser ouvido; rejeitar e ser rejeitado; influenciar e ser influenciado; reconhecer e ser reconhecido. No movimento polarizado e persistente entre os pólos antinômicos desses binômios, realiza-se a formação humana, tanto em ambientes formais quanto informais de educação. O aporte novo, próprio das sociedades plurais e complexas, é o caráter instável e plural deste universo formativo.

Perde-se a permanência e a fixidez que conferiram autoridade e legitimidade aos processos formativos tradicionais, em que objetivos claros e socialmente referenciados justificavam os procedimentos impositivos usados para “transmitir” conhecimentos e posturas éticas vinculantes a serem incorporados com resignação e conformismo. Ordem, disciplina, respeito, obediência e humildade eram pressupostos naturais de qualquer relação formativa.

Giddens (2002, p. 76) nos chama a atenção de que a consciência do corpo é básica para “captar a plenitude do momento”, e envolve o monitoramento consciente dos fluxos sensoriais do ambiente, assim como dos principais órgãos e disposições do corpo como um todo. Experimentar o corpo é uma maneira de o indivíduo dizer “é aqui que vivo”.

Nesse sentido o corpo pode ser uma ferramenta para que possa vivenciar sua corporeidade. González e Fensterseifer (2006) conceituam corporeidade numa definição ampla como uma ideia abstrata de corpo, de ser corpóreo. Este sentido é herança do pensamento grego, expresso no conceito de soma ou somático. Para os gregos, *soma* designa o que é material, especialmente no homem, em oposição a psique ou psíquico. As culturas latinas e cristãs reforçaram esta significação ao entender a corporalistas como aquilo que é de natureza material ou, simplesmente, materialidade, radicalidade oposta à espiritualidade. Nesse sentido, portanto, corporeidade diz respeito a tudo que é material, porque todo ser material se manifesta como corpo.

3 “SENHORES OU ESCRAVOS”: O OLHAR DE GIORGIO AGAMBEN

A visão dominadora da racionalidade instrumental, de acordo com Muhl (2017) impede a realização de uma relação com o objeto como experiência. A expressão mais cabal dessa dominação é a redução do objeto a mercadoria e do sujeito a consumidor.

O Filósofo Italiano Giorgio Agamben (2017) em sua obra “O uso dos Corpos (Homo Sacer, IV, 2)” cita que a expressão: “o uso dos corpos” (*He tou somatos chresis*) aparece no início de “Política” de Aristóteles, na parte em que se define a natureza do escravo: Aristóteles acabara de afirmar que a cidade é composta de famílias ou casas (*oikiai*) e que a família, em sua forma perfeita, é composta de escravos e homens livres (*ek doulon kai eleuterons*; escravos são mencionados antes dos homens livres). Três espécies de relações definem a família: a relação despótica (*despotikê*), entre o senhor (*despotes*) e os escravos; a relação matrimonial (*gamike*), entre marido e mulher; e a relação parenteral (*tecnopoietikê*), entre o pai e os filhos. Aquela entre o “Senhor e o Escravo”, se não for mais importante, pelo menos, segundo Agamben (2017) é a mais evidente, e, isso é sugerido - além de ter sido mencionada - pelo fato de Aristóteles esclarecer que as duas últimas relações são “anônimas”, carecem de nome próprio (o que parece implicar que os adjetivos *gamikê* e *tecnopoietikê* sejam uma denominação imprópria forjada por Aristóteles, enquanto todos sabem que é uma relação “despótica”).

De acordo com Agamben (2017), de qualquer modo, a análise da primeira relação, que aparece logo a seguir, constitui de algum modo o limiar introdutório ao tratado, como se apenas uma compreensão preliminar linear da relação despótica permitisse o acesso à dimensão propriamente política. Aristóteles começa definindo o escravo como ser que “embora sendo humano, é por natureza de outro, não de si”, perguntando-se logo depois “se semelhante ser existe por natureza ou, se pelo contrário, a escravidão sempre é contrária à natureza.” A resposta passa pela justificação do comando (“comandar e ser comandado fazem parte das coisas não só necessárias, mas também convenientes”, que,

nos seres vivos, aparece distinto em comando despótico (*arché despotikè*) e comando político (*arché politikè*), comparados respectivamente ao comando da alma sobre o corpo e àquele da inteligência sobre o apetite.

Vivemos numa relação similar ao da Grécia antiga, no sentido de estarmos sendo “escravos”: da política, da exploração da mão de obra de refugiados, da submissão, da mercantilização explícita da educação, do consumismo desenfreado e do poder que o corpo tem. A forma de o homem vivenciar com o seu corpo, os regulamentos, normativas e o controle do comportamento corporal não são universais e constantes, mas, sim, uma construção social, resultante de um contexto histórico. Nesse sentido quando nos deparamos com a questão que envolve a educação, o trabalho e a formação humana e, a partir dessas evidências, não se pode deixar de falar sobre as implicações que resultam da forma com que nosso corpo pode ser moldado, usado, ou deformado...

A pobreza da experiência dessa nova barbárie, para Muhl (2017) faz com que o bárbaro transmute toda a realidade, fazendo o mundo começar de novo, deixando-o sem-passado e sem futuro, empobrecido em todos os sentidos, seja pela simplificação dos materiais, seja pela simplificação das engenharias e pela redução de tudo a cálculos matemáticos. Tudo precisa ser reduzido ao mais simples, ao funcional, ao prático.

Adornos, gestos nobres, solenidades, rituais, oferendas, celebrações já não importam, pois representam o tradicional e a ausência da sensibilidade moderna. A sensibilidade moderna é denominada cultura de vidro, na qual tudo precisa tornar-se transparente, sem segredo, previsível, exposto, liso, frio.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A forma de o homem lidar com sua corporeidade, com os regulamentos, com as normativas e o controle do comportamento corporal não são universais e constantes, mas, sim, uma construção social, resultante de um contexto histórico. O homem ao viver em um determinado contexto social interage de forma dinâmica, pois ao mesmo tempo em que atua com a realidade, modificando-a, esta atua sobre ele, influenciando e, até podemos dizer, direcionando suas formas de pensar, sentir e agir. Assim, as concepções que o homem desenvolve a respeito de sua corporeidade estão ligadas a condicionamentos sociais, educacionais e culturais.

A cultura exprime suas marcas no indivíduo, ditando normas e fixando ideias, nas dimensões intelectuais, afetiva, moral e física, os quais interferem em nossa formação humana, ora nos “moldam” ou ora nos “deformam”... O corpo de cada indivíduo de um grupo cultural revela, assim, não somente sua singularidade pessoal, mas também tudo o que caracteriza esse grupo social singular e complexo.

Somos sujeitos “de” e “em” determinadas culturas: “Senhores ou Escravos”, o que significa dizer que assumimos a cultura como conjunto dos processos com e por meio dos quais se produz um certo consenso acerca do mundo em que se vive. É o compartilhamento desse consenso que permite aos diferentes indivíduos reconhecerem-se como membros de determinados grupos e não de outros.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. **O uso dos Corpos - Homo Sacer, IV, V, 2**. Tradução Selvino Assmann. São Paulo: Boitempo, 2017.
- FLICKINGER, Hans-Georg. A Educação Diante da Complexidade da Sociedade contemporânea. In: MÜHL, Eldon Henrique; DALBOSCO, Claudio Almir; CENCI, Ângelo Vitório (Org.). **Questões Atuais da Educação – Sociedade Complexa, Pensamento Pós-Metafísico, Democracia e Formação Humana**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2016. p. 15-28.
- GIDDENS, Anthony. **Modernidade e Identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.
- GOERGEN, Pedro. Formação Humana e Sociedades Plurais. In: MÜHL, Eldon Henrique; DALBOSCO, Claudio Almir; CENCI, Angelo Vitório (Org.). **Questões Atuais da Educação – Sociedade Complexa, Pensamento Pós-Metafísico, Democracia e Formação Humana**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2016. p. 29-50.
- GONZÁLEZ, Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo (Org.). **Dicionário Crítico de Educação Física**. Ijuí: Unijuí, 2006.
- LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre a experiência. Belo Horizonte: Autêntica Editora: 2014. (Coleção Educação: experiência e sentido).

MUHL, Eldon Henrique. Formação Pedagógica: Educação, Barbárie e Experiência Formativa. In: TREVISAN, Amárido; TOMAZETTI, Elisete Medianeira; ROSSATTO, Noeli Dutra (Org.). **Filosofia e Educação: Ética, Biopolítica e Barbárie**. Curitiba: Appris, 2017. p. 15-134.

ATÉ QUE PONTO A PRÁTICA DOCENTE PODE SER CONSIDERADA JUSTA OU AJUSTADA?

BONAMIGO, Laudemir
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
laudemirbonamigo@yahoo.com.br

Resumo: A docência constitui-se numa atividade fundamental com vistas a uma formação humana e democrática. No entanto, por estar inserida no complexo universo educacional apresenta inúmeras interfaces. O presente artigo tece algumas reflexões referente a ação docente enquanto promotora de justiça ou de ajustamento. Essa abordagem fundamenta-se no pensamento aristotélico que compreende a justiça relacionada ao bem do outro e em Amartya Sen que pensa a educação como uma possibilidade para evitar que injustiças ocorram.

Palavras-chave: Educação. Docência. Justiça. Ajustada.

1 INTRODUÇÃO

Os processos educativos, desenvolvidos nos ambientes escolares, tornam-se baluartes na formação de seres humanos capazes de pensar sua existência e repensar para renovar relações interpessoais. Essa possibilidade formativa gera desafios imensos em termos pedagógico-educacionais, pois nem sempre os ambientes educativos ouvem os diferentes atores considerando suas experiências em vida. Como os docentes poderão atuar nesse cenário desafiando e preparando pessoas não somente para seguir modelos prontos, mas possibilitar a cada um a oportunidade de escolher de modo arrazoado sua vida? Possivelmente, esse é um dos grandes desafios da educação escolar, profanar os dispositivos ajustados que moldam o ser humano para dar respostas ao mercado de trabalho, provocando o inconformismo e, como ser que aspira pela liberdade não condicionada exogenamente, mas pensada endogenamente a partir dos suas vontades e desejos.

O presente trabalho reflete sobre essa perspectiva da docência que tem por finalidade a promoção do cultivo da razão, da liberdade e o desenvolvimento da sensibilidade, elementos fundantes do humano. Esse reflexivo olhar indagativo sobre a docência busca desmistificar verdades, compreendendo até que ponto os discentes realizam suas escolhas por meio de valorações desenvolvidas nos contextos educacionais que pensam a formação humana, ou que realizam para legitimar interesses de outrem. Assim, compreender até que ponto a ação docente pode ser considerada promotora de justiça, ou de legitimação de interesses alheios a própria função, se constitui no objetivo dessa produção.

Ressalta-se que esse olhar para a docência, como um exercício justo ou ajustado, será fundamentado por Aristóteles e Amartya Sen que desenvolveram várias reflexões sobre a docência e sua imbricada constituição. Esse estudo, no entanto, não traz no seu estofado conceitual as respostas para tais indagações, mas produz um provocativo desconforto à medida que contribui para que o educador possa olhar para dentro de sua ação e ao olhar perceber de que maneira esta contribui na formação de um humano livre ou um ser acoplado.

2 OS DESAFIOS DA DOCÊNCIA COMO PRÁTICA DE JUSTIÇA

Impossível nos tempos atuais falar de justiça que emana da docência sem compreender os contextos educativos em que a mesma se desenvolve. Afinal, o fazer educativo do professor contribui com a formação de uma sociedade justa ou que se ajusta? Sob o enfoque desta indagação realizaram-se algumas incursões que possibilitarão uma reflexão referente a atuação desse profissional em nossa sociedade, sem almejar crucificar os educadores ou reservar aos mesmos um local no panteão educacional brasileiro, mas sim repensar sua atuação e considerar em que medida pode ser justa.

As escolas se constituem em ambientes múltiplos de manifestações, de pluralidade e diversidade humana. Esse lócus de atuação docente revela-se desafiador à medida que vivemos numa sociedade centrada no mercado, com prevalência de resultados quantitativos, objetivando o ter como valor presumido a transpassar a vida humana ética e justa. Parece não pertencer a esse tempo a ideia de que liberdade e justiça independem dos bens materiais, pois no agora vive um humano que centrou suas forças na renda e riqueza pormenorizando outros valores. As atividades educativas, nesse cenário, ocorrem na sua quase totalidade de modo individualizado e, muitos educadores encontram-se desiludidos com o macro sistema educacional resumindo sua atuação em cumprir o ofício. É possível atuar sozinho pela justiça? Que justiça emana dessa atuação isolada?

As famílias foram desestruturadas e encontram-se sem rumo e sem tempo, a sociedade com múltiplas possibilidades em meio a uma mídia que enlouquece as pessoas com tantas informações, o viver humano encontra-se vazio de significados e com excesso de significantes. Os humanos estão expostos a uma turbulenta vida acelerada, sem tempo para a reflexão e muito menos para o diálogo. Crianças e adolescentes vivem também uma lacuna existencial

afetiva legada pela ausência dos pais e, supostamente, preenchida pela diversão eletrônica. Por sua vez, alguns desses adolescentes, vivem prematuramente grandes angústias em relação à sua vida pessoal e profissional enquanto outros não então nem ligando para sua própria vida, vivem o momento.

Nesse contexto a escola se constitui num lugar frequentado, nem sempre desejado, porém legalmente constituído como obrigatório. Esse padrão de escola obrigatória segue à risca a ideia de justiça do rei Ferdinando I citado por Sen (2011, p. 51): “Que a justiça seja feita mesmo que o mundo pereça.” Ou seja, a escola tornou-se um ambiente obrigatório, mas para muitos estudantes vazio e sem sentido, logo o simples fato de estar na escola pode ser compreendido como justo ou uma forma de exclusão consentida e justificada pelo sistema?

Até que ponto garantir que todas as crianças estejam na escola dos quatro (04) aos (17) anos é um movimento de justiça? Para falar de justiça é necessário caracterizar de que justiça estamos falando. Com intento de abordar tal temática trazemos para nosso diálogo Aristóteles (2001, p. 101) que em sua obra *Ética a Nicômaco* afirma “A justiça é muitas vezes considerada a maior das virtudes, e nem a estrela vésper nem a estrela-d’alva são tão maravilhosas; e proverbialmente, na justiça se resumem todas as virtudes.”

Ressalta-se que o sentido etimológico do termo justiça, no pensamento aristotélico, caracteriza sua compreensão relacionada ao bem do outro. O melhor dos homens não põe em prática sua excelência moral em relação a si mesmo, mas em relação aos outros. Isso denota a complexidade de como um professor pode ser justo, haja vista que esta independe da formação, das qualidades pessoais ou excelências morais e acadêmicas. Justiça, sob esse enfoque, implica em pensar o outro de maneira que a vida docente reverbera no ser aprendente. Ou seja, a função docente, nesta perspectiva, tem por finalidade promover uma vida justa.

Porém, o contexto em que a escola está inserida provoca algumas indagações afim de refletir a docência enquanto promotora de justiça ou de subserviência. Nesse sentido primeiro faço menção a, como uma escola pode ser justa em meio a uma sociedade injusta? A medida que as políticas educacionais públicas não aspiram por um ser comprometido e autônomo é possível fazer da docência um exercício de liberdade e autonomia? Os docentes estão descrentes de seu próprio trabalho, realizam suas atividades sem confiarem que seu fazer educativo possa contribuir na formação de um ser íntegro, consciente de sua vida e suas escolhas. É possível assim esperar justiça por meio da educação? Se os desejos diferem entre os humanos como, o que é oferecido pela educação pode ser igual?

Essas provocativas indagações longe de nos levarem a conclusões permitem que observemos os desafios desse profissional que se encontra arrefecido pelas desilusões vividas ao longo de sua caminhada. Em conformidade com Ferraz (2013, p. 8):

O professor está também num cenário do qual não pode abstrair-se e no qual tem que atuar com justiça. Num cenário de insatisfação com o resultado produzido pela educação formal, a questão que se faz urgente é: como atuar com justiça, promovendo o homem e colaborando para o efetivo diálogo com o cenário?

Nesse contexto a busca pela arrazoabilidade ao pensar a educação como um ato de liberdade, passa além de uma atuação centrada em conteúdos que promovam e desenvolvam competências e habilidades. Para Sen e Kliksberg (2010, p. 48), “O direito humano que ficou perdido é, claro, o direito das crianças a uma educação ampla que as prepare para escolher, e não apenas para seguir.” Provocar os estudantes para o novo, desenvolvendo a capacidade para escolher são desafios cruciais que garantirão à educação o cumprimento de sua função enquanto promotora de liberdade.

3 A PRÁTICA DA DOCÊNCIA E JUSTIÇA UM TENSIONAMENTO COMPLEXO DOS TEMPOS ATUAIS

Refletir sobre os conceitos de justiça e liberdade se constitui numa tarefa extremamente complexa. Amartya Sen, por meio da obra *Ideias de Justiça* elenca alternativas de como a sociedade pode ser mais justa evitando injustiças, e a educação constitui-se numa dessas possibilidades. Segundo Farinon (2017, p. 25):

Educar passa a ser concebido como elevação cultural, moral e ética, a partir da qual seria possível o humano consciente de si, consciente no mundo no qual está inserido e daquilo que lhe compete quando o objetivo é a elevação da qualidade de vida ou bem-viver.

Nesta perspectiva a liberdade tem na educação um elemento que contribui para sua efetivação, considerada fundamental para o desenvolvimento humano. No entendimento de Sen (2000, p. 55), as liberdades:

Incluem capacidades elementares como, por exemplo, ter condições de evitar privações como a fome, a subnutrição, a morbidez evitável e a morte prematura, bem como as liberdades associadas a saber ler e fazer cálculos aritméticos, ter participação política e liberdade de expressão.

Por esse viés, a ação docente promotora da liberdade precisa garantir aos estudantes bem mais que o acesso ao ensino de qualquer nível, presumido como o grande papel do ensino dos dias atuais. Nesse tempo marcado pela mercantilização das relações, a própria liberdade é condicionada pela economia. Isso torna ainda mais ampla a discussão diante do desafio de compreender o que seria uma ação docente justa, afinal o ser é muito mais que os bens e pertences que possui. Para Sen (2000, p. 322), “As liberdades substantivas que desfrutamos para exercer nossas responsabilidades são extremamente dependentes das circunstâncias pessoais, sociais e ambientais.”

Considerando ainda que na contemporaneidade valorizam-se as ações pela meritocracia, a competição passou a ser vista como uma forma justa de classificação. Porém, o resultado dessa violenta lógica classificatória está presente nas escolas onde os alunos reprovados acabam sendo culpados pelo seu fracasso, entendido como consequência de suas escolhas. A escola tornou-se um ambiente de competição e preparação humana para o mercado de trabalho, compreendido como qualificação para a vida. Agindo dessa forma a escola promove justiça ou ajusta as pessoas para esse excludente modelo de competição?

Uma atuação docente justa pode favorecer as condições da liberdade humana para atuar e deliberar sobre a vida, uma vida que não se reduz a um produto esperado pelo mercado com valor e possibilidades de consumo. Para Farinon (2017, p. 18):

Isso gera desafios imensos em termos pedagógicos educacionais, pois a sala de aula tem a tarefa de se constituir não só um espaço que oportunize ouvir vários pontos de vista, ou que possibilite as crianças a serem preparadas a ter uma profissão, mas que possam escolher de modo arrazoado sua vida e sua caminhada pessoal, esse deveria ser o grande propósito da educação escolar.

4 CONCLUSÃO

Diante desse flutuante cenário de formação humana, desenvolvido por meio das atividades escolares, inúmeras indagações cercam o estudo nesse contexto educacional. Que princípios formativos potencializam a condição humana justa? Que visão de mundo e de ser humano difundir? Sabe-se que a educação é algo muito maior do que processos de ensino e aprendizagem. Para Farinon (2017, p. 25), “O ensinar e o aprender assumem a premissa gadameriana de um autoformar-se e, a partir dos quais as pessoas possam compreender ou constituir os valores que permitem a liberdade de agir, orientado por juízos arrazoados e por prioridades arrazoadas.”

Por esse viés a ação docente justa ou ajustada, refletida por meio do presente estudo, elenca possibilidades observar a ação desses profissionais da educação escolar. Sabe-se que uma docência que promove a justiça e favorece o desenvolvimento humano torna-se crucial para esses tempos, porém resta saber se o professor conseguirá ser justo e fazer frente a este sistema opressor. Promover a justiça por meio da docência implica ressignificar conteúdos resgatando a importância do conhecimento como riqueza constitutiva do indivíduo, que permite potencializar o modo de compreender e interpretar o mundo.

Longe de salvacionismos, uma docência justa não garante por si só que os indivíduos serão justos, pois o comportamento nem sempre obedecerá às normas instituída nos arranjos institucionais. Vale salientar que os desafios docentes são múltiplos, porém o cultivo da razão, da liberdade e sensibilidade humana são essenciais na formação de um ser que viva de forma plena sua liberdade.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. São Paulo: Martin Claret, 2001.

FARINON, Maurício João. Educação e ética sob o enfoque da abordagem das capacidades. **Cad. Pes.**, São Luís, v. 24, n. 2, p. 13-26, maio/ago. 2017.

FERRAZ, Lara Sayão Lobato de Andrade. **O que é um professor justo? Trabalho docente e Desigualdades**. 2013. (Apresentação de trabalho).

SEN, Amartya. **A ideia de justiça**. Tradução Denise Bottmann e Ricardo Doninelli Mendes. 1. reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SEN, Amartya; KLIKSBURG, Bernardo. **As pessoas em primeiro lugar**: a ética do desenvolvimento e os problemas do mundo globalizado. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

COMO DIALOGAR COM O MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO: UMA PROPOSTA DE COMPREENSÃO

FERREIRA, Verônica
Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos)
vferreira039@gmail.com

CORSETTI, Berenice
Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos)
bcorsetti@unisinos.br
Financiamento: Capes

Resumo: Nos propomos a apresentar a possibilidade encontrada nos pensamentos de Saviani e Gadamer, de dialogar com o Movimento Escola Sem Partido (MESP) sem caracterizá-lo como um problema para a educação. Para tanto propomos uma pergunta de pesquisa e o estabelecimento de balizas para recepcionar seu discurso, evidenciando nosso objetivo maior: compreender o MESP como parte de nosso contexto histórico e fruto de nossas relações com o pensamento educacional. Ponderamos que o próprio Movimento é uma questão acerca dos fundamentos éticos da educação.

Palavras-chave: Ética. Educação. Escola sem partido.

1 INTRODUÇÃO

A proposta aqui encaminhada apresenta uma possibilidade de diálogo com o Movimento Escola Sem Partido (MESP), que para além de uma questão metodológica, tem em vista o tratamento ético adequado a esse fenômeno, que se estabelece como antítese aos avanços democraticamente conquistados pelas camadas populares do país, assim como segue disseminando um ideário de incompetência dos profissionais da educação básica e, principalmente, da educação superior. Temos duas perspectivas éticas latentes na proposta: a ética docente e a ética da pesquisa, nosso foco, nesse momento, é a ética da pesquisa, que se desdobra a partir de nosso próprio referencial teórico.

Apresentamos nessa proposta, a partir das contribuições de Saviani e Gadamer, como nos relacionaremos com o discurso do MESP, a partir dos artigos publicados no site do movimento. Esse processo de construção exigiu a revisão do pensamento dos autores citados e considerações acerca da própria estrutura do que seja uma pergunta de pesquisa em contraposição a um problema de pesquisa.

2 DA ESTRUTURA À PERGUNTA

2.1 COM QUEM DIALOGAMOS

Perguntamos como aparece o MESP, e consideramos relevantes os modos como se apresenta: um movimento de proteção dos estudantes frente a uma possível educação doutrinária; projetos de lei, visando regulamentar a regulação e responsabilização de docentes; a “Associação Escola Sem Partido” (CNPJ 23.857.417/0001-70) e a “Escola Sem Partido Treinamento e Aperfeiçoamento Eirel-ME” (CNPJ 22.743.156/0001-03). Os dois CNPJs aparecem no processo nº 64253-55.2016.4.01.3400, de 04 de novembro de 2016, que versa sobre os Direitos Humanos na prova do Exame Nacional do Ensino Médio. O segundo CNPJ é autor do processo e o primeiro é agravante no Agravo de Instrumento nº 000072805-24.2016.4.01.000/DF do processo supracitado.

Questionamos se estamos no nascedouro de mais uma parceria público-privada para a educação. Pois, como em outras parcerias, há aqui um traço de regulação, que não se justifica por melhorias no Índice de desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), mas pelo comportamento abusivo dos/as professores/as em relação aos/as estudantes. Ora, há um trabalho de convencimento da população de que isso acontece massivamente, e por trás disso está a finalidade da educação que este Movimento traça. Finalidade que só poderemos observar no desenvolvimento da pesquisa.

Há ainda o modo de acontecer dessa regulação, que não é via burocratização, mas sob judicialização da prática pedagógica, haja vista o exemplo do ENEM. Os parâmetros legais já estabelecidos podem, sob essa perspectiva regulatória, ser esvaziados ou radicalizados em sua essência, conforme o olhar do indivíduo, normalmente leigo, que utiliza desse mecanismo.

O que está em jogo aqui são as bases do pensamento educacional brasileiro que orientam a relação professor/a-aluno/a, isto é, a tradição de pensamento ético presente no horizonte da prática pedagógica.

2.2 ENTRE ESTRUTURA E MODELOS ESTRUTURAIS

O MESP, a partir de um estudo sobre sua constituição, se mostra multifacetado, o que nos conduziu a buscar um modo de olhar que permitisse o encontro com sua face estrutural e sua face discursiva. Pois se o MESP for encarado apenas como uma possível política pública ou como mais um movimento conservador, passaremos a uma posição belicosa, perdendo de vista a conexão entre o desenvolvimento das ideias e as práticas cotidianas dos sujeitos.

O pensamento de Saviani nos auxilia no processo de entender o MESP como parte de um contexto, situando precisamente nosso objeto de estudo – a saber, os discursos presentes nos artigos presentes no site – que se estabelece como materialização do movimento das ideias influentes na sociedade brasileira contemporânea, sendo estas a estrutura em que se sustentam sistemas de regulação da educação – entendemos esses sistemas, em acordo com Saviani (2004 p. 124), “uma organização objetiva resultante da atividade sistematizadora que se dirige à realização de objetivos comuns. É, pois, um produto da práxis intencional comum.”

Por considerarmos que estruturas são configurações que se modificam constantemente por processos dialéticos, qualquer método objetivo significa enrijecer o movimento contínuo da realidade, recorreremos aos modelos estruturais¹ da Hermenêutica Filosófica (HF) para nos auxiliar na compreensão dos discursos oriundos do MESP. O jogo, o círculo e o diálogo hermenêutico figuram aqui como modelos estruturais complementares, que desvelam um horizonte ético para dialogar com o MESP. Passaremos a destacar sistematicamente como cada modelo encontra sentido nessa proposta.

Consideramos que o MESP está em plena atividade e mediando a visão, de diversas esferas da sociedade, sobre a ética docente. Estabelece padrões de linguagem que aparecem em propostas que não levam o nome “Escola Sem Partido”, mas regulam a prática docente a partir dos mesmos pressupostos. Estabelecemos a partir de observações como essas a aproximação com o modelo estrutural do jogo, que de acordo com Gadamer, 2013 p. 157, “o sentido mais originário de jogar é o que se expressa na forma medial.”

O modelo estrutural do círculo hermenêutico encaminha os processos de análise das partes e do todo, considerando que o MESP suspende nossos pressupostos de interação com o educando, a coisa em questão é a ética docente, e é com essa temática que devemos estabelecer uma relação de compreensão se quisermos chegar a dialogar com o Movimento.

2.3 O DIÁLOGO NÃO PODE PARTIR DE UM PROBLEMA

O referencial teórico escolhido invalida a propositura de um problema, logo, nosso estudo parte da pergunta pelos fundamentos éticos do MESP, que não é nem coloca um problema, mas uma criação humana que está se estruturando publicamente desde 2004 e é, percebido aqui, como uma resposta para a questão por um espaço que possamos chamar de ética docente. Sua percepção de que não possuímos ética, já que nos acusam de fazer uso distorcido da liberdade de ensinar, conduz esse movimento a estruturar parâmetros éticos para a educação.

Cabe a nós compreender esse movimento em seus pormenores, e não aplacar um problema, o cerceamento da prática docente embasada no discurso desse movimento há duas possibilidades, bastante óbvias, frente a compreensão de seus fundamentos: ou cessa em função de ser uma regulação de cunho ideológico; ou segue abertamente desvelando, a partir de sua influência na prática, o ideário predominante em nosso tempo.

Assim, nos parece mais coerente, não apenas com o referencial teórico, mas como contribuição à coisa pública, partir do pressuposto que queremos saber das implicações desse movimento, do que tomar como ponto de partida a objetivação do MESP como um problema.

¹ “[...] o termo modelo aqui deverá ser considerado como método no sentido de modo de conhecer e de pensar [...]” (ROHDEN, 2005, p. 20).

3 CONCLUSÕES

Seguimos perguntando o que dizem os artigos dos onze professores acadêmicos que possuem seus textos publicados no site do MESP, pois nossa pesquisa está em andamento. Para além disso é importante destacar o que já é possível inferir, a saber, que se trata de um movimento de regulação da educação, que pode vir a se consolidar em uma parceria público-privada, considerando que possui uma empresa de formação e que vem se sustentando às custas do ataque aos docentes de um modo geral.

Logo, o que cerca esta proposta é a vontade de compreender com quais pensamentos nos estruturamos enquanto sociedade e como a educação, enquanto trabalho e formação, sofre a influência dessa tradição.

REFERÊNCIAS

MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL. Procuradoria-Geral da República. **Suspensão, com pedido de medida liminar, nº 1/2017 – SDHDC/GABPGR**. Sistema Único nº 291354/2017. Disponível em: <www.mpf.mp.br/pgr/documentos/slinicialenem.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2018.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método I**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Petrópolis: Vozes, 2013.

ROHDEN, Luiz. **Hermenêutica filosófica**: entre a linguagem da experiência e a experiência da linguagem. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. Campinas: Autores Associados, 2004.

CONSIDERAÇÕES SOBRE O PENSAMENTO ÉTICO DE PAULO FREIRE: POR UMA ÉTICA UNIVERSAL DO SER HUMANO

PEROZA, Juliano

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR) Campus Irati

juperoza@gmail.com

Resumo: Este artigo faz parte de um estudo que aborda as dimensões éticas, estéticas, políticas e epistemológicas do pensamento utópico de Paulo Freire. Tem por objetivo apresentar uma reflexão sobre o que Freire denominou de “ética universal do ser humano”. Uma ética-crítica-utópica, cuja finalidade é despertar a vocação ontológica do ser humano para o “ser mais”, numa história compreendida como possibilidade, porque resultado de decisões, rupturas e opções em vista da antecipação da bondade e da justiça.

Palavras-chave: Paulo Freire. Educação. Ética.

1 INTRODUÇÃO

O problema central de toda reflexão ética consiste em buscar fundamentos válidos universalmente para as normas e os valores humanos. Este exercício filosófico é uma tarefa que perpassa toda a história do pensamento ocidental, o que demonstra o quanto é antiga a pretensão humana para elaborar uma cosmovisão que possibilite a busca de referenciais últimos que orientem a ação individual para o melhor convívio social possível.

O educador brasileiro, Paulo Freire, como filósofo e pedagogo não se furtou a essa tarefa. Seu engajamento político-pedagógico representa um profundo compromisso ético pela superação das condições de desumanização geradas pelo empobrecimento e autoritarismo que mantiveram por séculos o silêncio de centenas de milhares de nordestinos e demais brasileiros analfabetos.

Nesta reflexão, procura-se problematizar as noções e conceitos que permitem compreender a extensão do pensamento ético freiriano. Uma ética que tem como ponto de partida o ser humano oprimido, negado em sua humanidade, silenciado pelo autoritarismo, causa do “medo à liberdade” para a manutenção da situação de opressão. Por isso, contrapondo-se à ética do mercado que propaga o individualismo, a competitividade e o egoísmo que desumanizam, Freire propõe a ética universal do ser humano, pautada no respeito à dignidade universal da pessoa humana que só pode se efetivar (ser mais) no âmbito da colaboração e da solidariedade. Se trata de uma ética pela qual se luta (ética da libertação), e não à qual se adapta (ética dominante).

Isso implica na compreensão de um posicionamento *ético-crítico-utópico* que tem como ponto de partida a negatividade radical dos seres humanos oprimidos. A educação, indissociável da ética, se torna condição central para que estes tomem consciência de sua situação histórica, aprendem a dizer sua palavra num exercício: dialógico-intersubjetivo, axiológico, contra-hegemônico e antecipatório, pois o conteúdo e a forma da bondade e da justiça não se esgotam no presente que os nega, mas permanece no futuro que deve sempre ser problematizado para a contínua superação de toda forma de opressão.

2 DESENVOLVIMENTO

Apesar de não ter escrito nenhum livro ou ter dedicado algum capítulo especial sobre o tema da ética, não se pode deixar de reconhecer que o pensamento do filósofo e educador brasileiro Paulo Freire também atribui à busca da fundamentação dos valores uma atenção especial.

A ética a que Freire se refere é uma ética concreta, situada. É “*uma ética originária que nasce daquele que é negado: o oprimido.*” (BORGES, 2013, p. 144). Esta ética originária e universal do ser humano procura compreender as dimensões da realidade concreta que impedem a efetivação do “ser mais” humano, ou seja, da efetivação das potencialidades humanas obstruídas pelas circunstâncias históricas. Portanto, uma ética que não está voltada para questões subjetivas ou imperativos categóricos (KANT, 2007) que compreendem seres humanos abstratos cujos valores se fundamentam a partir de conjecturas lógicas e puramente formais, mas é uma ética que parte da realidade humana circunstanciada num contexto de negação (seja ela social, econômica, cultural, política, etc.) silenciada e submissa à hegemonia dos valores dominantes que representam interesses de uma minoria de opressores. Uma solidariedade de princípio com os excluídos, vítimas da exploração e destituídos de sua dignidade fundamental enquanto pessoa humana (OLIVEIRA, 1995, p. 36).

Neste sentido, urge um posicionamento ético que surja a partir dos oprimidos, dos negados historicamente, dos “esfarrapados do mundo”, os únicos que tem condições de inaugurar uma ética em favor do ser humano, pois são os únicos que podem reconhecer sua humanidade negada e rejeitar a continuidade da espoliação da sua dignidade. Portanto é deles a tarefa de libertarem-se a si mesmos da reprodução – comportamento prescrito – da dominação e aos opressores do seu “ethos” dominante (FREIRE, 1998).

Assim, Freire problematiza em sua práxis educativa algo indispensável à fundamentação da moral: a intrínseca relação entre a consciência, a liberdade e a autonomia humana. A tarefa da **Pedagogia do Oprimido** (FREIRE, 1988) se torna, então, compromisso ético de libertação que se inicia com a superação da consciência ingênua, intransitiva, que ainda tem medo da liberdade e comporta uma representação mítica da superioridade opressora, para uma consciência transitiva, que se reconhece no mundo como presença livre e partícipe da história, até chegar a uma consciência transitivo-crítica, autônoma, capaz de problematizar a realidade opressora, rejeitá-la e construir permanentemente uma nova realidade. A **Educação como prática da liberdade** (FREIRE, 2007) promove a autonomia moral naqueles que antes tinham um comportamento heterônomo, prescrito, subserviente.

É com base nessa compreensão que o tema da ética se destaca, se explicita e se aprofunda nas reflexões freirianas após seu retorno do exílio. Principalmente a partir da década de 1990, na medida em que direciona sua crítica contundente à ética do mercado que se apresenta como uma totalidade intransponível. Assim Freire se exprime em sua obra *Pedagogia da Autonomia*:

Falo, pelo contrário, da ética universal do ser humano. Da ética que condena o cinismo do discurso citado acima, que condena a exploração da força de trabalho do ser humano [...]. A ética de que falo é a que se sabe traída e negada nos comportamentos grosseiramente imorais como na perversão hipócrita da pureza em puritanismo. A ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe. É por esta ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou com adultos, que devemos lutar. E a melhor maneira de por ela lutar é vivê-la em nossa prática, é testemunhá-la, vivaz, aos educandos em nossas relações com eles. (FREIRE, 2006, p. 15-16).

Convém destacar nesta afirmação alguns elementos indispensáveis que corroboram com as raízes do pensamento ético freiriano: a ética universal do ser humano que “se sabe” traída, negada e afrontada contra a exploração do trabalho, a hipocrisia puritana e toda forma de discriminação que é inseparável de qualquer prática educativa. Este “saber-se” implica, necessariamente, no “reconhecimento” do que provoca a negação do ser mais humano, na “clareza” do obstáculo que desumaniza, ou melhor, na “consciência da situação-limite” que se deve enfrentar para superá-la e conquistar o “inédito-viável”. Dussel (1998, p. 431) ao referir-se ao pensamento ético freiriano, chamou-o de promoção da “consciência ético-crítica” como condição de um processo educativo integral por meio de uma ação pedagógica que se efetua no horizonte dialógico intersubjetivo comunitário. Todavia, acreditamos que seja necessário acrescentar a esta noção o adjetivo “utópico”, pois esta consciência ética em Freire pressupõe não apenas a crítica (denúncia), mas também o sonho-possível (anúncio), a antecipação da justiça almejada, a qual é evidentemente negada na cristalização das condições injustas.

Na ótica de Freire, não se pode admitir que haja justiça quando se está legitimada a situação de dominação entre opressores e oprimidos. Ora, se se admite que a ética é a disciplina filosófica que busca a reflexão crítica sobre a fundamentação da moral com pretensão de validade universal, é inevitável que, na economia de mercado capitalista, nos deparemos diante de uma nítida contradição: a sobredeterminação dos valores dominantes de uma classe.

A economia de mercado capitalista faz com que o processo produtivo se torne um sistema autônomo, autorreferencial, impessoal e anônimo, cuja única finalidade é a “valorização do valor”, a instrumentalização dos trabalhadores e a coisificação da vida individual e comunitária em detrimento das necessidades humanas. Portanto, o capitalismo é moralmente inaceitável, por negar essencialmente a dignidade do trabalhador, reduzindo-o a instrumento no processo de produção no qual o sujeito é o próprio capital (OLIVEIRA, 1995, 12-13).

A ideologia neoliberal que promove a “ética particular de mercado” tende a naturalizar as desigualdades, universalizar o egoísmo, legitimar a indiferença, em suma, a propagar uma visão de mundo de que a realidade “é assim” e a história acabou. Paulo Freire, pelo contrário, defende a “ética universal do ser humano”, uma ética-crítica-utópica, cuja finalidade é despertar a vocação ontológica para o “ser mais” numa história compreendida como possibilidade, porquê resultado de “decisões, rupturas e opções” (FREIRE, 2000, p. 108) que promovam a respeito e estimulam a prática da solidariedade. O ser humano, o mundo e a história são compreendidos como inacabados, inconclusos, como processo: “A grande força sobre que alicerçar-se a nova rebeldia é a ética universal do ser humano e não a do mercado, insensível a todo reclamo das gentes e apenas aberta à gulodice do lucro. É a ética da solidariedade humana.” (FREIRE, 2006, p. 48).

O cultivo desta “ética-crítica-utópica” inicia-se, portanto com a superação do fatalismo e o determinismo mercadológico propagado pela ideologia neoliberal:

Por isso é que toda prática educativa libertadora valoriza do o exercício da vontade, da decisão, da resistência, da escolha; o papel das emoções, dos sentimentos, dos desejos, dos limites; a importância da consciência na história, o sentido ético da presença humana no mundo, a compreensão da história como possibilidade jamais como determinação, é substantivamente esperançosa e, por isso mesmo, provocadora da esperança. (FREIRE, 2000, p. 47-48).

Neste brado de indignação contra qualquer modo de dominação, Freire demonstra a inteireza de seu pensamento ético. A prática pedagógica como ação dialógica para o exercício das decisões que educam a vontade enfraquecida, fortalece a resistência fragilizada, para aprender a valorar, discernir e empenhar a consciência crítica na denúncia das causas que revestem a aparente imutabilidade dos fatos. Toda decisão, ruptura e escolha precisam virem seguidas da coerência, virtude que mantém a perseverança (FREIRE, 2000, p. 45-46) e configura o caráter autenticamente antecipatório do anúncio da justiça, do respeito, da solidariedade e da dignidade universal do ser humano.

O pensamento ético-crítico-utópico de Freire pressupõe o desenvolvimento de uma consciência fundada sobre os alicerces da autoridade e da liberdade, contra toda e qualquer forma de autoritarismo ou licenciosidade:

A disciplina da vontade, dos desejos, o bem-estar que resulta da prática necessária, às vezes difícil de ser cumprida, mas que devia ser cumprida, o reconhecimento de que o que fizemos é o que deveríamos ter feito, a recusa à tentação da autocomplacência nos forjam como sujeitos éticos, dificilmente autoritários ou submissos ou licenciosos. Seres mais bem dispostos para a confrontação de situações limites. (FREIRE, 2000, p. 35).

Freire concebe uma educação que produz uma consciência que se autolimita, interioriza os valores comprometidos com a responsabilidade e a libertação humana e se eleva na medida em que amplia a esfera da autonomia, da liberdade, e do “ser mais” do outro ser humano, ao invés de subjugar-lo para dominá-lo. A práxis educativo-ética antecipa aquilo que é justo e bom ao denunciar aquilo que há de injusto e maldoso no presente.

3 CONCLUSÕES

Conclui-se, deste modo, que Paulo Freire concebe uma práxis educativa voltada para o desenvolvimento de uma consciência “ético-crítica-utópica”. Isto implica na constituição de uma autonomia moral de indivíduos que se efetivam historicamente na complementariedade intersubjetiva, ou seja, uma a ética-crítica-utópica que compreende a comunhão solidária entre os seres humanos. Esta ética só tem sentido no horizonte uma comunidade de pessoas que se reconhecem recíprocas em dignidade e liberdade para serem sempre mais em “co-laboração” e união, ou seja, para se reconhecerem verdadeiramente como seres humanos e humanizarem-se entre si, num mútuo respeito à toda e qualquer forma de vida – “o dever de lutar pelos princípios éticos mais fundamentais como do respeito à vida dos seres humanos, à vida dos pássaros, à vida dos rios e das florestas” (FREIRE, 200, p. 67) – a fim de edificar parâmetros de solidariedade universais para uma consciência ética planetária.

REFERÊNCIAS

- BORGES, Valdir. **A reconstrução de uma ética pedagógica libertadora à luz de Paulo Freire**. Curitiba: CRV, 2013.
- DUSSEL, Enrique. **Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión**. Madrid: Editora Trotta, 1998.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- KANT, Immanuel. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. Lisboa: Edições 70, 2007.
- OLIVEIRA, Manfredo. A. **Ética e Economia**. São Paulo: Ática, 1995.

CULTURA E APROPRIAÇÃO PATRIARCAL: DESAFIOS AO DESENVOLVIMENTO DA DEMOCRACIA

ROSSI, Juliano
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
juliano.rossi@unoesc.edu.br

Resumo: Apontaremos neste trabalho, alguns elementos históricos em torno do processo que constituiu a natureza patriarcal e metafísica do *logos* filosófico e da democracia clássica grega. Pretendemos com isso, demonstrar como esse processo - que envolveu a apropriação da escrita, da ágora (praça pública) e da democracia por um grupo restrito de indivíduos -, transformou-se num desafio histórico para o desenvolvimento democrático posterior, pois desembocou na subjugação da diversidade, em favor de um poder político excludente e instrumental.

Palavras-chave: *Logos*. Democracia. Cultura patriarcal.

1 INTRODUÇÃO

Para o neurobiólogo chileno, Humberto Maturana, ao longo da história o agir humano

[...] seguiu a trajetória do emocionar [...] o curso dos desejos, e não o da disponibilidade dos recursos e oportunidades naturais ou a trilha das ideias, valores e símbolos, como se estes existissem por si próprios [...] Ou seja, para que os recursos naturais, os valores, as ideias, ou os símbolos apareçam em nossas diferenciações como fatores ou elementos que norteiam o curso de nossa vida, já surgira antes - independentemente deles próprios - o emocionar que os tornou possíveis como orientadores de nosso viver. (MATURANA, 2011, p. 11).

Nesse processo, os desejos (emocionar) de apropriação, tornaram-se o vetor estruturador e difusor de uma cultura patriarcal. Enquanto elemento originário patriarcal, o emocionar de apropriação está relacionado com o surgimento do modo de vida pastoril:

[...] com a origem do pastoreio surgiu o inimigo - aquele cuja vida a pessoa que se torna um pastor quer destruir para assegurar a nova ordem que se instaura por meio desse ato, que configura a defesa de algo que se transforma em propriedade nessa mesma atitude de defesa. Ou seja, mantenho que a vida pastoril de nossos ancestrais surgiu quando uma família que vivia seguindo os movimentos livres de alguma manada silvestre adotou o hábito de impedir a outros animais - que eram comensais naturais - seu livre acesso à dita manada. Em tal processo, esse hábito se transformou numa característica conservada de modo transgeracional, como forma de vida cotidiana dessa família. (MATURANA, 2011, p. 55).

Na prevalência do hábito de rechaçar os animais, que ameaçavam os rebanhos que constituíam fonte de alimentação para as comunidades pastoris - e a consequente apropriação desses rebanhos -, o modo de vida patriarcal se consolidou num processo de confluência entre o surgimento das primeiras cidades e civilizações, e os processos de apropriação - da escrita, da ágora (praça pública) e da democracia clássica grega por exemplo -, por um grupo restrito de indivíduos. Tais processos encontraram na racionalidade metafísica do *logos*, um vetor legitimador frente às limitações de acesso a participação política, constituindo-se num desafio histórico posterior de ampliação da experiência democrática.

2 DESENVOLVIMENTO

A busca por indícios do despontar do *logos*, nos remete aos primórdios do pensamento europeu e aos poemas épicos dos tempos homéricos. As diversas forças divinas - narradas nas poesias épicas -, sujeitando a alma e o espírito do homem arcaico, expressam a inexistência de uma unidade interna ao homem arcaico, e demonstram a preponderância da multiplicidade inerente à visão de mundo mitológica do homem homérico. Nas investigações realizadas por (SNELL, 2012), é possível perceber essa preponderância em torno das palavras corpo, alma e espírito nas obras *Ilíada* e *Odisseia* de Homero, "Parece-nos estranho que não haja existido uma palavra que exprimisse o significado de corpo como tal [...] nessa época, o corpo substancial do homem foi concebido não como unidade, mas como pluralidade [...]" (SNELL, 2012, p. 6-7).

A mesma inexistência de unidade - encontrada no entendimento homérico por detrás da palavra corpo - pode-se dizer a respeito da palavra espírito, onde "ainda encontramos em Homero duas palavras que significam espírito, a saber, *θυμός* (*thymós*) e *νόος* (*nóos*). *θυμός* é, em Homero, o que provoca as emoções e *νόος* o que faz surgir às imagens [...]" (SNELL, 2012, p. 9). Nesse sentido, as palavras *θυμός* e *νόος* são entendidas como órgãos que exercem funções

determinadas, são órgãos da alma e do espírito. Percebemos aqui, indícios de que, a predominância da multiplicidade no pensamento homérico, resultava da inexistência de abstração no pensamento mitológico, fortemente calcado na multiplicidade do mundo sensível, a ponto dos deuses sentirem as mesmas paixões humanas - como ódio e amor por exemplo. Historicamente, a preponderância da multiplicidade foi gradativamente suplantada pela confluência do logos filosófico e os processos de apropriação patriarcal, constituindo-se numa “[...] forma típica de viver na apropriação, inimizade, hierarquias e controle, autoridade e obediência [...]” (MATURANA, 2011, p. 51-52).

O despontar do logos filosófico, confluíu de um conjunto de fatores, que se constituíram num processo, “[...] muito lento preparado pelo passado mítico e cujas características não desapareceram ‘como por encanto’ [...]” (ARANHA, 1989, p. 36). Num lento processo - de tomada de consciência de sua própria existência espiritual -, o homem arcaico caminhou para a condição de unidade de um ser em si e para si, através do nascimento do logos. Enquanto individualidade, ele se diferenciou das forças externas que o tinham governado no âmbito da consciência mítica

Indubitavelmente, os deuses foram as vítimas dessa progressão do pensamento em direção à filosofia. Foram eles perdendo sua tarefa natural e imediata à medida que o homem se tornava mais consciente de sua própria existência espiritual [...] homem do século V carregava, na consciência de sua própria liberdade, também a responsabilidade das próprias decisões [...] (SNELL, 2012, p. 37).

Nesse processo de expulsão dos deuses e sua multiplicidade (no interior do homem arcaico), o logos – enquanto narrativa metafísica - gradativamente constituiu-se em “[...] expansão do espaço psíquico do patriarcado, por meio da apropriação [...]” (MATURANA, 2011, p. 22) da escrita, da ágora e da democracia. Dessa forma, o aparecimento da escrita – apropriada por um grupo restrito de indivíduos - contribuir para a consolidação do logos filosófico, através de

[...] uma nova idade mental, fixando a palavra e, conseqüentemente, o mundo para além daquele que a profere [...] A palavra, antes da escrita, ligada a um suporte vivo que a pronuncia, repete e fixa o acontecimento por meio da memória pessoal. A escrita, ao contrário, aparece como uma possibilidade maior de abstração, uma reflexão da palavra, que tenderá a modificar a própria estrutura do pensamento. Propicia o distanciamento do vivido [...] (ARANHA, 1989, p. 36).

Inicialmente a escrita - não desligada totalmente da ação dos deuses -, “[...] é mágica e reservada aos privilegiados, aos sacerdotes e aos reis. Entre os egípcios, por exemplo, *hieróglifos* significa literalmente “sinais divinos” [...]” (ARANHA; MARTINS, 1993, p. 64) e “[...] há uma tendência a sacralizar os sinais ou os signos, ou a lhes dar um caráter mágico (isto é, acredita-se que eles são as coisas assinaladas e que neles se encarnam forças divinas e demoníacas, de maneira que quem sabe escrever ou usar os sinais tem poder sobre as coisas e sobre os outros) [...]” (CHAUI, 2003, p. 37).

A apropriação da escrita confluíu com o processo de nascimento e constituição patriarcal do logos. Originada do emocionar da apropriação, a escrita impulsionou

[...] o aspecto patriarcal do modo objetivo de pensar [...] a autoridade que manda e determina. Os objetos e processos distinguidos são o que são por si mesmos e constituem uma autoridade para tudo o que tenha a ver com eles, com base no funcionamento de suas propriedades e características intrínsecas. Como resultado, segundo esse modo de pensar, o controle, o poder e a obediência devem prevalecer a qualquer custo. E assim surgem princípios explicativos transcendentais, que, como meios de dominação pela razão, dão origem ao modo filosófico linear de explicar, fundamentando verdades inegáveis. (MATURANA, 2011, p. 93).

Também nesse contexto, que o nascimento da ágora grega¹ compôs - juntamente com a escrita - a natureza patriarcal do logos, pois, a constituição da ágora exigiu da palavra uma autonomia que não existia antes, pois “a expressão da individualidade por meio do debate engendra a política, libertando o homem dos desígnios divinos, para ele próprio tecer seu destino na praça pública [...]” (ARANHA, 1989, p. 36). Com o logos filosófico, os assuntos da cidade – debatidos na ágora –, tornaram-se entidades objetivas, e

[...] a prática do pensamento objetivo surgiu com a democracia, inicialmente imerso no caráter autoritário de nossa cultura patriarcal europeia ainda presente. E tanto permanece assim, normativo, que ainda se mantém normativo na política, no seio da vida democrática e em muitos outros aspectos da vida fora dela. Como resultado, o que predomina desde o começo do pensamento europeu moderno, com a origem da democracia grega, é o uso normativo de teorias filosóficas que dão conta da experiência humana por meio de princípios explicativos. Estes são julgados como transcendentemente válidos *a priori*, ou pelo uso da razão sob a forma de teorias filosóficas de caráter político, moral ou religioso, fundamentadas em verdade aceitas *a priori* como evidentes e inegáveis. (MATURANA, 2011, p. 94).

¹ Praça pública onde se realizavam debates em torno dos problemas da cidade.

A apropriação do debate público por um grupo de indivíduos, fez da democracia nascente “[...] uma reordenação das relações de autoridade, que conservava as dimensões hierárquicas do patriarcado [...]” (MATURANA, 2011, p. 89). Assim, a origem patriarcal da democracia manteve-se ao longo dos séculos, e a “[...] longa luta pela ampliação do âmbito da cidadania e, portanto, pela participação no modo de vida democrático de todos os seres humanos que ficaram de fora dele em sua origem” (MATURANA, 2011, p. 90), permanece como um grande desafio ainda não equacionado - nas suas mais elementares urgências -, em vários países. A crise mundial,² pela qual passa a democracia representativa nos dias de hoje, demonstra que ela

[...] permanece em muitas das nações como um mero desejo literário, ou só é realizada de modo parcial. Isso se deve à sua negação direta ou indireta, por meio de uma longa história política de conversações recorrentes de apropriação, hierarquia, dominação, guerra e controle. (MATURANA, 2011, p. 95).

O emocionar da apropriação, como força de aglutinação dos processos que constituíram o *logos*, estruturou toda uma cultura política patriarcal onde “[...] cada desacordo é vivido como uma ameaça [...] cada oportunidade para uma nova ação aparece como um desafio que tem de ser vivido como confronto.” (MATURANA, 2011, p. 100). Nessa dinâmica patriarcal, a multiplicidade e a diversidade são percebidas como empecilhos, dificultando a expansão e o desenvolvimento da experiência democrática.

3 CONCLUSÕES

A relação histórica entre os processos de constituição do *logos*, e da experiência democrática clássica com a experiência da apropriação patriarcal, aponta para a dificuldade histórica em torno da ampliação da experiência democrática.

Vimos historicamente, que a multiplicidade foi gradativamente suplantada pela natureza metafísica e patriarcal do *logos* filosófico que, paulatinamente tornou-se narrativa de legitimação e justificação de uma experiência democrática restrita. Essa restrição permaneceu devido a sua natureza patriarcal – originada de um emocionar de apropriação – que encontra legitimidade numa cultura patriarcal preponderante que restringe as experiências democráticas na contemporaneidade.

Nesse cenário, os desafios frente à necessidade de expansão da experiência democrática, se desdobram em vários campos, em especial o educacional que, torna-se - por vocação histórica -, um lugar de oportunidades para outras experiências que não a rigidez hierárquica dos papéis pré-definidos pela cultura patriarcal, onde o educador é o detentor último do conhecimento, reproduzindo relações sociais de controle e submissão, comuns num agir educacional patriarcal. Portanto, refletir em torno dos alicerces da cultura patriarcal, que em última instância constitui o agir educacional, nos permite possibilidades de um olhar e ação diferenciados no interior das práticas educativas.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 1989.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando. Introdução à filosofia**. 2. ed. rev. e atual. São Paulo: Moderna, 1993.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. 13. ed. São Paulo: Ática, 2003.

SNELL, Bruno. **A Cultura Grega e as Origens do Pensamento Europeu**. Tradução Pérola de Carvalho. São Paulo: Perspectiva, 2012. (Estudos; 168).

MATURANA, Huberto; VERDEN-ZÖLLER, Gerda. **Amar e Brincar – fundamentos esquecidos do humano**. 9. ed. São Paulo: Palas Athena, 2011.

² Pesquisa realizada recentemente pela revista The Economist, aponta declínio mundial das experiências democráticas em âmbito mundial. Disponível em: <<http://www.correiodopovo.com.br/Noticias/Internacional/2018/2/641399/Estudo-da-The-Economist-aponta-declinio-na-democracia-mundial-e-do-Brasil>>. Acesso em: 10 jul. 2018.

DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO: A POSSIBILIDADE DE DESENVOLVIMENTO PARA INTEGRAÇÃO SOCIAL

MAGOGA, Patricia Melo
Universidade Estadual de Londrina (UEL)
patricia_magoga@hotmail.com

MURARO, Darcísio Natal
Universidade Estadual de Londrina (UEL)
murarodnm@gmail.com

Resumo: Este artigo analisa o papel da educação democrática na efetivação do desenvolvimento voltado para integração social. A proposta é compreender a relação entre os conceitos educação, democracia e desenvolvimento. A pesquisa tem caráter qualitativo configurando-se como estudo bibliográfico. Questiona-se o paradigma educacional imposto que prioriza conteúdos desvinculados dos valores democráticos. A vida escolar como modo de vida democrático pode formar uma sociedade democrática e indivíduos ativos no desenvolvimento voltado para integração social.

Palavras-chave: Democracia. Educação. Desenvolvimento. Integração social.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo analisar os conceitos de educação e democracia, buscando compreender o papel da educação democrática na efetivação do desenvolvimento voltado para integração social. A motivação surgiu da inquietação com a desagregação social gerada pelo regime em que vivemos e com a educação que, além de não conseguir enfrentar e desconstruí-lo, favorece a reprodução dele.

A educação tradicional não tem desempenhado a função de formar educadores reflexivos e capazes de desenvolver valores sociais nas escolas, bem como de preparar indivíduos para serem transformadores da realidade social, proporcionando a integração social de forma justa, igualitária e democrática.

Buscando entender o sistema educacional por meio da discussão acadêmica, política e prática acerca dos seus conceitos e finalidade, os estudos levaram à obra do filósofo americano precursor do pragmatismo e da educação progressiva John Dewey, *Democracia e Educação - Uma Introdução para a Filosofia da Educação*, que logo no prefácio apresenta a democracia como um elo entre educação e desenvolvimento.

Este livro é um esforço para penetrar e definir as ideias implícitas em uma sociedade democrática e para aplicá-las aos problemas da educação. [...] A filosofia exposta nas páginas deste livro mostra o desenvolvimento democrático em suas relações com o desenvolvimento do método experimental nas ciências, das ideias de evolução nas ciências biológicas e com a reorganização industrial e analisa as mudanças de matéria e método na educação que esses desenvolvimentos determinam. (DEWEY, 1944, prefácio).

A concepção de educação e democracia feita por eles traz o desenvolvimento como uma perspectiva de integração social e emancipação perante o domínio de um sistema opressor, haja vista que essa integração acontece com a democratização da educação reflexiva que gera processo de libertação e faz com que a sociedade se desenvolva e evolua coletivamente.

O olhar da pesquisa se inclina para uma perspectiva pragmática e progressiva que considera articulação do binômio teoria e prática, baseando-se na ciência humana e na teoria instrumental dos conceitos. Com caráter qualitativo, visa analisar os conceitos de democracia, educação e desenvolvimento partindo de estudos bibliográficos, observação e discussão sobre a situação contemporânea, com o fito de compreender o problema. Neste sentido, considera-se a pesquisa qualitativa pertinente:

A abordagem qualitativa de um problema, além de ser uma opção do investigador, justifica-se, sobretudo, por ser uma forma adequada para entender a natureza de um fenômeno social. Tanto assim é que existem problemas que podem ser investigados por meio de metodologia quantitativa, e há outros que exigem diferentes enfoques e, conseqüentemente, uma metodologia de conotação qualitativa. (RICHARDSON, 1999, p. 79).

A intenção do estudo é olhar a educação como fenômeno social, que pode contribuir para a sociedade democrática na efetivação do desenvolvimento voltado para integração social.

2 DESENVOLVIMENTO

Referência importante tem sido a obra *Democracia e Educação*, uma vez que Dewey traz em suas discussões a educação enquanto uma necessidade de vida. Ele explica que em uma geração influenciada por suas antecessoras que transmitem seus costumes, crenças, cultura e tradições do mais velho para o mais novo, e considerando que apenas o desenvolvimento físico ou o cumprimento das necessidades básicas para a subsistência não são suficientes para manter toda essa tradição viva, a educação é imprescindível. Dewey a compreende como fator de continuidade social da vida.

Para ele, qualquer membro de um grupo social nasce imaturo, sem experiências, sem saber falar e sem crenças, por isso, torna-se imperativo o mais velho transmitir sua experiência para o mais novo, o que determina necessidade de Educação. Esse processo de continuidade social é o ensinar e o aprender entre gerações. Afirma o autor:

Educação, no seu sentido mais amplo, é o meio dessa continuidade social da vida. Todos do elemento constituinte de um grupo social, em uma cidade moderna ou em uma tribo selvagem, nascem imaturos, carentes, sem idioma, sem crenças, ideias ou padrões sociais. Cada indivíduo, cada um que é a carreira da vida, experiência do seu grupo, em algum momento morre. Mas a vida do grupo continua. (DEWEY, 1944, p. 2).

Dewey continua sua reflexão trazendo a importância da comunicação para o desenvolvimento de um grupo social, pois é através dela que uma geração transmite seu conhecimento para outra. Para formar uma sociedade todos os seus membros devem ter consciência dos objetivos em comum e, para Dewey, essa consciência se alcança através da comunicação. Segundo o autor:

A educação é para a vida social aquilo que a nutrição e a reprodução são para a vida fisiológica. A educação consiste primariamente na transmissão por meio da comunicação. A comunicação é o processo da participação da experiência para que se torne patrimônio comum. Ela modifica a disposição mental das duas partes associadas. (DEWEY, 1944, p. 10)

Ter objetivos em comum, compartilhar o mesmo ambiente e ter suas atividades diretamente modificadas pelo outro, faz de cada indivíduo membro de um grupo social. O processo de viver em conjunto e a comunicação aumentam a troca de experiências e a partir dessa participação, um grupo social evolui e se auto desenvolve de tal forma que todos os envolvidos se transformam, estimulando, assim, a integração social. Por isso, o autor entende que a educação é fator decisivo na constituição do modo de vida social. Neste sentido, uma educação democrática dependerá de uma sociedade com experiência neste modo de vida, ou que tenha clareza, pratique e aposte todas as forças para caminhar nesta direção.

Percebe-se, então, que a Educação exerce uma função basilar no meio social e a relevância dessa função fez com que uma instituição fosse criada para isso. Essa instituição, a escola, é um ambiente especial, onde os imaturos conhecem de forma intencionalizada as experiências dos mais velhos, as quais refletem mental e moralmente o comportamento destes. Para Dewey, o ambiente onde os imaturos vivem é a reposta de como os mais velhos levam os mais novos a pensar e agir como eles, já que o meio onde um indivíduo vive o leva a ver e sentir as coisas de uma maneira que os demais aprovariam. Para ele, a Educação não acontece diretamente, mas indiretamente pelo meio, pelo ambiente.

Segundo Dewey (1944), conforme a estrutura e os recursos da sociedade se tornam mais complexos, a necessidade de ensino e aprendizagem formal e intencional cresce. Isto é, sem uma educação formal não é possível transmitir toda a complexidade de uma sociedade. Ela pode, conscientemente, libertar capacidades até então desenvolvidas pelo meio social e dar significado a elas. Por isso as escolas foram criadas e a tarefa de ensinar deixada para alguns.

Assim como Dewey, Anísio Teixeira percebe a educação como uma função social decorrente da vida em comunidade e para ele a evolução dessas comunidades trouxe a necessidade da escrita e da leitura, características de uma cultura avançada.

Teixeira resgata as fases da educação formal em sua obra *Educação no Brasil*. Ele lembra que até o século XVIII a escola era para os eruditos e intelectuais, isto é, um grupo pequeno e elitizado. Essa educação intelectualista foi quem deu à luz a ciência, que mudou a forma de vida do homem, iniciando a era da sociedade moderna e civilizada. Essa sociedade exigiu que toda a população fosse escolarizada. Segundo Teixeira: “As escolas passaram a ter dois objetivos: a formação geral e comum a todos os cidadãos e a formação do quadro de trabalhadores especializados e especialistas de toda espécie exigidos pela sociedade moderna.” (TEIXEIRA, 1969).

Entende-se por formação geral e comum a todos, hábitos e atitudes indispensáveis à vida comum da sociedade e por formação especializada, a formação de habilidades para a variedade de trabalhos na sociedade contemporânea. Na visão de Teixeira, a educação passou a ser um mero adestramento que empobrecia a escola e emburrecia os alunos.

Esse crescimento desenfreado da sociedade industrial e capitalista criou sérios problemas para a sociedade brasileira, como divisão de classes, discriminação social, improbidade na administração pública, violência, desemprego e um sistema educacional descompassado. Esse sistema precisou ser assumido pelo Governo Federal do Brasil, papel que antes cabia à rede privada. O estado conseguiu disciplinar e controlar a educação de tal forma centralizadora que fez dela mero processo de validação, exames e garantia de uma posição social dominante, isto é, a educação fortalecendo estes problemas.

Esses fatores justificam a necessidade de integração social e para Teixeira era claro que esse tipo de educação não preparava, formava e educava a população para a vida em sociedade.

Contudo, ele acreditava que mesmo assim ela se perpetuava pela alargada função pública que exercia e por fornecer mais oportunidades de trabalho, já que crescia rapidamente. Por isso, ele lutava por um sistema único de ensino que fosse igual a todos, o que seria a fusão do sistema educacional popular e o da elite. Para Anísio, esse sistema só funcionaria em um país verdadeiramente democrático:

Se o nosso desenvolvimento social e econômico obedecesse sincronizadamente aos dos demais países considerados civilizados, o embate se daria entre os dois sistemas e o mesmo processo de fusão ou conciliação se efetivaria aqui, como se efetivou, digamos, na Europa. (TEIXEIRA, 1969).

Dewey e Teixeira relacionam o crescimento da democracia com o desenvolvimento da sociedade e afirmam que se dá pela continuidade social da vida, a educação. Para compreender melhor essa relação, é necessário também analisar o conceito de democracia relacionado à educação a fim de entender a função social na construção de uma sociedade desenvolvida e integrada.

O amor da democracia pela educação é um fato cediço. A explicação superficial é que um governo que se funda no sufrágio popular não pode ser eficiente se aqueles que o elegem e lhe obedecem não forem convenientemente educados. Uma vez que a sociedade democrática repudia o princípio da autoridade externa, deve dar-lhe como substitutos a aceitação e o interesse voluntários e unicamente a educação pode criá-los. (DEWEY, 1944, p. 93).

Para Dewey, devemos pensar a democracia através do como o homem se organiza na sociedade. Ele afirma que o ideal democrático será alcançado se essa forma de organização ampliar a diversidade dos interesses comuns e recíprocos, compartilhando-os e aumentando a confiança neles. Igualmente importante é incentivar a adaptação as novas situações criadas por esse intercâmbio.

Anísio Teixeira defendia a criação de escolas públicas como um movimento para chegar nesse ideal democrático de uma organização social desenvolvida, pois ele entendia a educação como uma função cívica e que a ela cabia reconhecer e utilizar as diversas qualidades do indivíduo ao invés de classificá-las. “A escola pública é o instrumento da integração e da coesão da grande sociedade, e se deve fazer o meio de transformá-la na grande comunidade.” (TEIXEIRA 1969, p. 319).

Pensando as variadas possibilidades de associações que podem ser criadas nas relações humanas, Dewey (1979) conceitua a democracia não apenas como uma forma de governo, mas como uma forma de vida associada, de experiência conjunta e mutuamente comunicada. Neste sentido, o autor aponta para uma base socialista da vida democrática. É possível esta forma de democracia numa sociedade de classes? É possível chegar a esta prática numa sociedade com mentalidade colonialista?

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência conjunta representa um grupo de pessoas que compartilham, aprendem e ensinam um ao outro, isto é, crescem juntos. Para Dewey, crescer decorre do estado de dependência de outras pessoas. Tal afirmação fortalece a relação entre educação, democracia, desenvolvimento e integração social, pois ela enfatiza os objetivos comuns de uma sociedade, que são transmitidos através da comunicação. A educação, como forma de comunicação, é quem estimula o desejo por desenvolvimento.

Mesmo com a pesquisa ainda em progresso, é possível identificar que o desenvolvimento para a integração social acontece através da educação democrática, mas além de fundamentar melhor essa perspectiva, é necessário discutir

e experimentar essa prática. Para tanto, o trabalho do pesquisador nessa área deve ser um trabalho pedagógico, científico e político, a fim de romper com os paradigmas impostos pela massa dominante e fortalecer o papel da educação de formar a sociedade democrática e o indivíduo ativo na efetivação desse desenvolvimento voltado para a integração social.

REFERÊNCIAS

DEWEY, John. **Democracia e Educação**: uma introdução para a Filosofia da Educação. 1944.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação no Brasil**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

DO BIOPODER EM LEVINAS

LAGO, Clenio

Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)

clenio.lago@unoesc.edu.br

Financiamento: CAPES/PNPD/UNESP-Marília/SP

Resumo: Este ensaio procura evidenciar as bases do biopoder presentes em Levinas, especialmente em *Totalidade e Infinito* na medida em que reflete sobre a poética do rosto, sua potência, significância e a-significância em meio aos paradigmas da naturalização e da produção. O aceno prospectivo constitui-se não tanto no rosto ou no poético, em separados, mas articulados. Tomados em separados teríamos elementos isolados, apenas fragmentos, melhor, acentos fragmentários. O termo poética do rosto constitui a potência da conversação, da interlocução.

Palavras-chave: Poética. Rosto. Autoformação.

1 INTRODUÇÃO

Vivemos em um contexto de evidenciação, demarcação das diferenças como forma de governo das diferenças, via paradigma da identidade; num contexto em que a diferenciação se efetiva como desubjetivação, mais como estrutura de governo em que experimentamos as diferenças como oposições, o outro como inimigo, quase sempre uma afronta, um risco, um empecilho, algo a ser capturado, controlado, disciplinado, domesticado, formado nos moldes, desde e para os moldes do domínio. Portanto, num contexto em que diversidade se constitui sinônimo de conflito, de poder enquanto domínio pelos processos de diferenciação característicos do biopoder neoliberal (anátomo-política e uma biopolítica) e não enquanto experiência de alteridade. Em um mundo e economia em que a subjetividade é objetificada, acionada, cooptada para dar coesão e significância aos agenciamentos maquínicos.

Nesse contexto, a própria arte passa a se constituir e ser aceita dentro e como expressão de biopoder, na medida em que se efetiva como estratégia de esteticização do mundo da vida, como desconstrução e produção da própria ideia de verdade, da subjetividade. Temos, portanto, um regime de verdade em que a própria verdade só é verdade se esteticizada, belamente apresentada, perfumada, maquiada, expressa, dita de forma agradável ao paladar, do contrário não poderia aparecer, não seria verdade. Por outro, uma estética radicalmente cortante, em que a dor se constitui como estratégia de subjugação marcada pela violência, como “uma violência não-violenta”, porque é objetificação naturalizada. No fundo, um regime de verdade guiado e pautado pelo poder enquanto domínio, regulação, e não enquanto potência de vida.

Para melhor explicitar essa tese da esteticização das subjetividades, importante são as palavras do filósofo John Locke (1986, p. 80) para quem a dor e o prazer, o bem e o mal, a recompensa e o castigo “são como os ferrões que excitam a ação e como as rédeas que guiam o gênero humano inteiro”, pois “a única coisa que tememos, naturalmente, é a dor ou a privação do prazer.” (LOCKE, 1986, p. 161). Estas palavras que estão na base do liberalismo, são reeditadas pelo neoliberalismo, no que diz respeito à sujeição social enquanto forma de imposição e aceitação da lógica maquínica. Mas também, desde já constituem o elo entre a servidão maquínica e a sujeição social na medida em que estes elementos fazem parte da constituição da servidão maquínica, como uma espécie de ônus e bônus, sobre o qual se apoia a sujeição social.

Entramos, portanto, numa outra ordem, na ordem do produzido, não mais do natural, em que o desejo não mais constitui uma fonte inconsciente, uma pulsão a ser liberta, a ser liberada ou apenas controlada. Mas numa ordem em que a própria subjetividade, o desejo, emerge como o grande produto, podendo o rosto emergir como o outro desta produção, possível em meio e como multiplicidade radical.

É nesses contextos de poder enquanto domínio, enquanto biopoder, que tomamos de empréstimo o questionamento de Emmanuel Levinas (20014, p. 32) “A arte não é uma atividade que confere rosto às coisas? A fachada de uma coisa não é uma casa que nos olha?”. É suficiente esta definição contida na pergunta, ou seja, a ideia de que a autorreferenciação para que uma obra possa ser obra? É a obra de arte ou o outro que nos olha? Mas ainda, é necessário fazer vir um segundo questionamento do que compõe a afirmação: o que é o rosto? O que o constitui enquanto tal? Quais condições ao seu ser rosto e ao seu vir e aparecer? O que constitui a poética do rosto? Portanto, não é também o ouvir (no sentido amplo, como o dizer) uma atividade que vê, que sente o que nos olha? Por outro, é suficiente apenas, o “nos olhar” se não vemos? Se em dados momentos não é possível o diálogo e se a capacidade de voltar ao diálogo constitui a possibilidade de humanidade, a poética do rosto pode constituir-se nessa força constitutiva do humano da humanidade? O rosto é natural ou produzido? Ou é um enquanto acontecendo, sendo tecido, tecendo as relações de poder? Teria ainda o rosto força de humanidade? Como poderia constituir-se nesta força?

Pergunto desta maneira compreendendo que existe tanto um potencial na poética quanto um potencial no rosto, mas que sozinhos, não podem efetivar-se em sua potência máxima, beirando a dispotência. Disso, Levinas parece nos alertar. Mas, no que se refere ao rosto só, diria, é uma não escuta surda e cega, portanto que não ouve, que não vê, que não pode constituir-se em transcendência, revelar-se e efetivar-se como Infinito, em si e do outro. No que nos remete à estética, sem a potência do rosto esvazia-se, vira esteticismo, serve a qualquer coisa. Interpomos a poética do rosto, a relação entre a poética e rosto desde a ideia de que o humano, cujo modo de ser é relação, só se oferece numa relação que não é poder enquanto domínio. Por isso, defendemos que a estética pela estética ou poética pela poética, como o rosto pelo rosto, por si só são potentes, mas não parecem ser de forma suficiente, porque aparecem apenas como fragmentos: a estética perde a dimensão ética e o rosto não se efetiva, não se mostra em sua máxima potência.

2 DO FRUIR E DA SUA NEGAÇÃO

O eu existe separado na fruição e existe acima do ser, no desejo em que o viver ultrapassa o sobreviver, num viver na fruição do Desejo como criação. “O pensamento e a liberdade vêm-nos da separação e da consideração de Outrem” (LEVINAS, 2016, p. 96), como resultado de um ateísmo, de uma ruptura. Sendo assim, sem separação, não teria havido verdade, apenas teria havido ser.

A interlocução entre o Outro e o Mesmo, pode ocorrer como dois centros de gravidade do fruir: quando marcado pela negação do viver enquanto experiência do sobreviver, enquanto experiência de morte, de dispotência da vida. Nesse momento, a interlocução se efetiva como identificação do elemento que vem suprimindo a vida, o fruir e busca de supressão do estado carencial do Desejo, a pura necessidade, ou negação do fruir desejante. A proximidade ocorre pela acentuação da opressão sistêmica que nega a multiplicidade, como experiência de morte, pela necessidade; outro centro do acontecimento, do encontro, da interlocução entre Eu e o Outro se constitui em torno do Desejo, como confluência do fruir desejante, como um elo de felicidade, de efetivação da máxima potência da vida. Ocorre como encontro potente, como fruir que transborda o em si para si e efetiva como criação *ex-nihilo*, seja de quem se encontra, seja como criação, pela criatura que se faz vida: uma interlocução, encontro que cria. “A individuação pela felicidade, individua um ‘conceito’ [um acontecimento], cuja compreensão e extensão coincidem.” (LEVINAS, 2016, p. 111) noutra modo de ser, noutra ente.

No encontro com o outro, o fruir emerge como o fruir da e na relação, como um fruir intersubjetivo, numa amplitude da infinitude, possível na e como multiplicidade. Eliminada a multiplicidade ou transgredida, a relação enquanto relação de alteridade se perde, a epifania do rosto se perde, o rosto deixa de ser rosto que reluz, fica opaco. É preocupado com a redução do Outro ao Mesmo, como a pseudomultiplicidade, que Levinas (2016, p. 111) afirma que “o eu da fruição não é nem biológico nem sociológico”, mas um fruir que é para além do puramente biológico e puramente sociológico. A passagem é longa, mas elucidativa quanto às bases do biopoder e à proposição de referenciais capazes de transpor o biopoder enquanto domínio e evidenciá-lo enquanto potência, ou seja, em sua dimensão positiva. Cito:

A noção de pessoa separada, que abordamos na descrição da fruição e que se coloca na independência da felicidade – distingue-se da noção de pessoa tal como a filosofia da vida ou da raça a forja. Na exaltação da viola biológica, a pessoa surge como produto da espécie ou da vida impessoal que recorre ao indivíduo para assegurar o seu triunfo impessoal. A unicidade do eu, o seu estatuto de indivíduo sem conceito, desapareceria na *participação naquilo* que o ultrapassa. O patético do liberalismo, que por um lado tocamos, consiste em promover uma pessoa enquanto ela mais nada representa, ou seja, é precisamente um ‘si’. Portanto, a multiplicidade, só pode produzir-se se os indivíduos conservarem o seu segredo, se a relação que os agrupa em multiplicidade não for visível de fora, mas for de um ao outro. Se fosse inteiramente visível de fora, se o ponto de vista exterior se abrisse para a realidade última da multiplicidade, esta constituiria uma totalidade na qual os indivíduos participariam. O elo entre as pessoas não teria preservado a multiplicidade da adição. Para manter a multiplicidade, é preciso que a relação que vai de mim a outrem – atitude de uma pessoa a outra – seja mais forte do que a significação formal da conjunção em que toda a relação corre o risco de se degradar. Essa maior força afirma-se concretamente no facto de a relação que vai de Mim ao Outro não se deixar englobar numa rede de relações visível a um terceiro. Se o elo de Mim ao Outro se deixasse captar inteiramente de fora, eliminaria no olhar que o abrangeria a própria multiplicidade, ligada por esse elo. Os indivíduos apareceriam como participando na multiplicidade: outrem reduzir-se-ia a um segundo exemplar do eu – ambos englobados pelo mesmo conceito. O pluralismo não é uma multiplicidade numérica. Para que se realize um pluralismo em si, que a lógica formal não pode reflectir, é preciso que se produza em profundidade o movimento de mim ao outro, uma atitude de um eu em relação a Outrem. [...] O pluralismo supõe uma alteridade radical do outro que eu não *concebo* simplesmente em relação a mim, mas que *encaro* a partir do meu egoísmo. A alteridade de Outrem está nele e não em relação a mim, *revela-se*, mas é a partir de mim e não por comparação do eu com o Outro que eu lá chego. Tenho acesso à alteridade de Outrem a partir da sociedade que mantenho com ele e não abandonando essa relação para reflectir sobre os seus termos. A sexualidade fornece o exemplo dessa relação, realizada antes de ser refletida: o outro sexo é uma alteridade que um ser apresenta como essência e não como avesso da sua identidade. (LEVINAS, 2016, p. 111-112, grifo do autor).

Levinas indica a multiplicidade radical e não a pseudomultiplicidade presente tanto “na exaltação da viola biológica” em que o indivíduo nada mais é do que um modo de ser em que a espécie acontece, como um ente expressa a espécie, ou seja, ente apenas como expressão do ser. O indivíduo, o ente como mais um exemplar representativo da espécie, que nele, por ele, através dele, a espécie se efetiva como espécie – “um pessoal impessoal” – bases de uma anatomo-política. Outro ponto importante trazido por Levinas constitui a ontologia do Mesmo é o elemento político presente no liberalismo e aqui, nos termos das reflexões de Lazzarato (2016), acrescentamos o neoliberalismo, ao fazerem viver, “promover uma pessoa enquanto ela mais nada representa” (LEVINAS, 2016), enquanto ela é um si, desprovido de si, do seu fruir, apenas um elo do sistema, um ponto dos agenciamentos maquínicos. Nas duas situações, tanto na exaltação da viola biológica quanto no liberalismo o pluralismo, constitui-se em apenas soma numérica em que os indivíduos apareceriam como participando de uma pseudomultiplicidade em que o outro se reduz a um segundo exemplar do mesmo, englobados no mesmo conceito, circunstâncias em que a potência do rosto não existe ou é eliminada, ou é impossibilitada de ser percebida.

3 CONCLUSÕES

Embora, abertamente tematizado por Foucault, o tema do Biopoder, a demarcação conceitual e ampla reflexão já se encontram na obra de Levinas *Totalidade e infinito* publicada pela primeira vez no ano de 1961, tema recorrente na filosofia após a segunda Grande Guerra.

Ante a compreensão profunda das bases do biopoder, Levinas, aposta na alteridade radical em que a lógica formal não possa refletir, se apropriar, em que o pluralismo se produza, e produza em profundidade o movimento entre mim e o outro, o que implica a sociedade que mantenho com outro, ou seja, o modo de socialidade. Nesses termos, para Levinas somente é possível falar de legitimidade ou não do Estado “[...] a partir da relação com o Rosto ou de mim diante de outrem [...]. Um Estado em que a relação interpessoal é impossível, em que ela é por antecipação dirigida pelo determinismo próprio do Estado, é um Estado totalitário.” (LEVINAS, 2004, p. 145-146). Nos termos de Levinas o Estado não teria legitimidade enquanto um estado de necessidade, de sobrevivência.

REFERÊNCIAS

- FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**. Tradução Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- LAZZARATO, Maurizio. **Signos, máquina, subjetividades**. Tradução Paulo Domenech Oneto com colaboração de Hortencia Lencastre. 1. ed. São Paulo: Edições Sesc São Paulo/N-1, 2014.
- LEVINAS, Emmanuel. **Entre nós**: ensaio sobre a alteridade. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- LEVINAS, Emmanuel. **Totalidade e infinito**. 3. ed. Tradução José Pinto Ribeiro. Revisão de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 2016.
- LOCKE, John. **Pensamientos sobre la educación**. Madrid/Espanha: Akal, 1986.

DO REPRESENTACIONISMO PARA CONCEPÇÕES DINÂMICAS

STRIEDER, Roque

Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
roque.strieder@unoesc.edu.br

BENVENUTTI, Dilva Bertoldi

Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
dilva.benvenuti@unoesc.edu.br

Resumo: A reflexão denuncia a lógica da formação reduzida a mecanismos de competências para o utilitarismo rentável. Sinaliza ser essa lógica uma aliada de epistemologias representacionistas. Com base em referenciais teóricos, oriundos das ciências físicas, destaca a importância da reflexão e busca construtiva de epistemologias de participação, divergentes do poder técnico de domínio e exploração, seja da natureza ou do ser humano.

Palavras-chave: Educação. Representacionismo. Formação humana.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Boa parte dos fenômenos formativos na contemporaneidade têm sido discutidos a partir de concepções cujo ponto central de apoio é a redução a mecanismos de competências para o utilitarismo rentável (NUSSBAUM, 2015). Na reflexão da autora torna-se consenso que, diante da afeição lucrativa e da redução economicista, muitos países fechem seus sistemas educativos em prol da instrumentalização racionalista, da domesticação e do pragmatismo do ofício executado como um dever. Para Nussbaum (2015), uma educação para o lucro e crescimento econômico, tem por base uma concepção empobrecida e, por isso, renuncia imprudentemente a qualificações indispensáveis à convivência dos seres humanos como humanidade.

De outro lado, num contexto globalizado e repleto de racionalismos, que priorizam a maximização de competências e eficiências, sinaliza-se uma massa de seres humanos assombrados pelo desencanto, pela falta de esperança e por uma preocupante sensação de vazio interior. Uma população exausta demais para compreender-se, para revoltar-se para desejar conhecer as causas e visualizar possíveis vias alternativas.

Nosso objetivo é, diante dos inúmeros desafios formativos contemporâneos, destacar a importância da reflexão epistemológica capaz de aprofundar a compreensão das contradições presentes na instrumentalização racionalista e o utilitarismo rentável. O estudo, tem foco nas reflexões de autores que indicam limites para os ideais representacionistas, oriundos das ciências físicas e capazes de incentivar a busca construtiva de epistemologias de participação como observadores, seres humanos, aprendendo a observar e a conhecer.

Na atualidade carente de colaboração, carente de presenças, carente de conhecimentos como um fazer experienciado e não somente experimentado – mensurável e objetivo – temos diante de nós uma longa jornada de superações. Se a tecnociência e as instituições formadoras insistirem em orientar-se no interesse instrumental, continuarão negligenciando seu potencial de formação. Nem a ciência e nem as instituições formadoras podem seguir na conservação de sua autotransformação em poder técnico de domínio e exploração, seja da natureza ou do ser humano.

2 REPRESENTACIONISMO POSTO EM QUESTÃO

As organizações humanas, na atualidade, se defrontam com novos problemas e perplexidades com os quais são incapazes de lidar a partir de conceitos tradicionais, formulados e tendo a lógica da tecnociência instrumental como base única de reflexões.

O momento instável e conflituoso da crise existencial humana persiste inexplicável e precisa fazer emergir perturbações recheadas de coragem para ultrapassar a mobilizadora e enganosa visão instrumentalizadora de sempre encontrar uma finalidade utilitarista em tudo o que fazemos, seja de ordem pessoal, intelectual e profissionalmente.

Nos primórdios da modernidade foi determinada a validade do conhecimento se o mesmo tiver como fonte exclusiva o método científico. Nesse contexto, segundo Maturana (2001, p. 125), duas pressuposições gerais são suficientes, para a validação do conhecimento. A 1ª defende que o método científico “seja pela verificação, pela confirmação, ou pela negação da falseabilidade, revela, ou pelo menos conota, uma realidade objetiva que existe independentemente do que os observadores fazem ou desejam, ainda que não possa ser totalmente conhecida”. Na 2ª pressuposição a “validade das explicações e afirmações científicas se baseia em sua conexão com tal realidade objetiva”.

Os postulados da objetividade afirmam a existência do mundo objetivo, homogêneo, natural e independente de particularidades individuais e culturais, cujas regras de funcionalidade compete à ciência explicar. A viabilização dessa objetividade requer como postulado a existência de um mundo subjetivo, variável individualmente, cuja interferência sobre as formas de conhecimento precisa ser evitada. Os efeitos do mundo subjetivo devem ser abstraídos quando da descrição objetiva, consolidando a neutralidade e o silêncio do observador.

Feyerabend (1977), um controvertido autor de reflexões sobre a filosofia da ciência, elabora seus argumentos de ciência pautados na crença da falibilidade do conhecimento humano. Afirma que toda e qualquer teoria só pode ser entendida, inserida no contexto de significados nos quais foi concebida e formulada. Para além da objetividade e neutralidade o reconhecimento da presença humana, da voz humana, foram concebidas teorias que abalaram a infalibilidade da verdade científica e iniciaram o declínio dos paradigmas newtoniano/cartesiano. Trata-se, não somente de uma evolução, mas de uma revolução no modo de fazer ciências, colocando em questão “o escandaloso fetiche da objetividade” como enfatiza Flickinger (2010, p. 19):

Por meio da insistência na idéia da *objetividade* do processo de conhecimento, o sujeito conhecedor imuniza-se, obviamente, a si mesmo, no intuito de não sentir-se forçado a dar-se conta de sua própria competência restrita, referente ao domínio do processo que levaria à configuração de sentido a ser elaborado.

Em oposição ao “fetiche da objetividade”, constata-se a dinâmica da emergência de concepções e cenários que deram origem ao alvorecer da metamorfose da ciência, por exemplo, a teoria das estruturas dissipativas de Prigogine (2011)¹.

No entardecer das concepções objetivistas de aprendizagem como representação, de um ser humano receptivo, diferentes concepções, diferentes visões epistemológicas de mundo, de vida e de aprendizagem emanam a partir do reconhecimento da complexidade, da autopoiese, da auto-organização oriundos da Física, da Termodinâmica, da Biologia, da Neurociência, da Cibernética e outras. Sobre essa reviravolta para Assmann (2011, p. 87)

As epistemologias, articuladas a partir dessa ânsia de fixar o real em formas estáticas de conhecimento, estão sendo substituídas por uma visão epistemológica que tem como referência básica a autopoiese – o autofazer-se – dos processos vivos, imersos interativamente em ambientações (ecologias cognitivas), propícias ou adversas. O processo do conhecimento começou a reconciliar-se com a maneira dinâmica na qual acontece a vida, redefinida como encadeamento de aprendizagens pelas biociências de hoje.

Não se desenha como algo fácil o aceite de diferente concepção epistemológica considerando a dinâmica da vida, diante de séculos exilando ao esquecimento aspectos qualitativos da natureza, da vida e dos seres humanos. Mas, persiste forte a inspiração e a sensibilização para outros e diferentes embates teóricos, para outras e diferentes compreensões (*epistemes*) como afirmam Prigogine e Stengers (1991, p. 41) “A ciência de hoje não pode mais dar-se o direito de negar a pertinência e o interesse de outros pontos de vista, e, em particular, de recusar compreender os das ciências humanas, da filosofia e da arte.”

Mais especificamente na perspectiva da biologia do conhecer, Maturana elenca argumentos discordantes da determinação objetiva para mostrar que os seres humanos ao fazerem ciência produzem conhecimentos, que se relacionam “com o que fazemos ao vivermos nossas vidas cotidianas, revelando o status epistemológico ou ontológico daquilo que chamamos ciência.” (MATURANA, 2001, p. 126).

Para Prigogine (2011), diferentemente da mecânica clássica, de que a natureza é autômata e suas leis refletem essa característica é preciso perceber a natureza com toda sua complexidade e infinitude para superar certezas que a ciência insistiu em construir. Nessa posição os observadores já não exploram a natureza em sobrevoos, acreditando que a conhecem, mas caminham por ela e nela, para perceberem sua multiplicidade e complexidade. Cria-se a possibilidade da responsabilidade, ao abandonarmos uma ciência dogmática e objetiva, pois ela pode ser uma dinamizadora de processos e decisões para a existência em sociedades mais justas.

Diferentemente das formulações de teorias tradicionais capazes de descrever um mundo estável e idealizado, a nossa presença e participação possibilita reconhecer que em todos os fenômenos existe uma sensibilidade às condições iniciais. Essa sensibilidade nos torna participantes e os fenômenos assumem a condição de dinâmicos e instáveis e os mundos nos quais vivemos são evolutivos (PRIGOGINE, 2011). Para o autor as escolhas, as diferentes possibilidades, a própria incerteza, são simultaneamente propriedades do universo e próprias da existência humana. Essas concepções

¹ Físico russo e prêmio Nobel de Química, em 1977, por seu trabalho sobre estruturas dissipativas e o papel das mesmas nos sistemas termodinâmicos.

abrem diferentes perspectivas para a ciência, para a aprendizagem e para a formação humana. São portas abertas para uma diferente racionalidade, na qual a verdade científica já não é sinônimo de certo e determinado e o incerto e o indeterminado não mais significam ignorância. Segundo Prigogine (2011), a ciência, na atualidade tenta expressar nossos questionamentos diante de realidades mais complexas e, porque não dizer mais inesperadas do que as imaginadas pela ciência clássica. Importa, na atualidade, abandonar a tranquila quietude simplificadora de já termos decifrado toda a realidade.

Por isso mesmo, na contemporaneidade, tanto o ser humano quanto a ciência deixam de ser e ter estabilidade para serem e terem as marcas da evolução, da participação criativa e da capacidade da mudança. O reconhecimento dessa emergência, não mais limitada a situações simplificadoras e idealizadas, nos coloca diante da complexidade do mundo real, como afirma Prigogine (2011, p. 14): “[...] 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.” Criatividade porque elementos de subjetividade estão presentes nas teorias científicas, significando que os acontecimentos dependem da forma pela qual realizamos as observações ou ainda que podemos alterar os resultados pelo próprio ato de observar. Nas palavras de Heisenberg (1999, p. 39) “o próprio ato de observar altera o objeto que esteja sendo observado, quando seus números quânticos são pequenos.”

Assim, mudanças paradigmáticas nas ciências da natureza, sejam físicas, químicas ou biológicas perturbam a estabilidade e, ao fazê-lo, podem provocar mudanças significativas nas ciências humanas e em particular educativas. São diferentes linguagens que produzem a gênese de diferentes formulações epistêmicas, e estas como convites para diferentes paradigmas, visões e fazeres, para também inovadores modos de vida em convivência.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos, diversas vezes se posicionam contra as tendências associadas à simplificação, fragmentação, objetividade e instrumentalização do ser humano. Essas reflexões prestigiam as mudanças, a variabilidade e a contingência, a participação e responsabilidade, para fazer frente e responder às insuficiências que os modelos tradicionais do conhecimento são incapazes de suprir. Fica difícil, diante desses avanços, nos mais diversos âmbitos da ciência e experiências de vida, sustentar que comportamentos adequados e bem-sucedidos resultam da captação das características do mundo externo e independente e, no armazenamento de representações dessas regularidades.

Como sustentamos, a saída do paradigma representacionista torna-se uma possibilidade se substituirmos a noção de mundo externo e independente, cujas características tem existência prévia e que precisam ser recuperadas como forma de compor nosso conhecimento.

Contra a violência da domesticação, contra a violência da instrumentalização utilitarista e rentável e da redução dos sistemas de ensino ao economicismo, propomos ser importante constituir-se como pessoa e esta pessoa em seu mundo vivido ser o centro de suas experiências.

O debate entre os interesses mercadológicos e de instrumentalização e as possibilidades de formação com participação criativa de mundos, pode pender para a última, se entendermos a pobreza existencial presente nos “aprendizados” de saberes especializados e de técnicas de subordinação do eu às lógicas da tecnociência e do mercantilismo utilitarista. No desafio da formação humana o desejo de construir explicações, o desejo de sonhar mundos e futuros abertos, aposta na construção de realidades, porque se entende que todo e qualquer argumento explicativo também saboreia a beleza, o intangível e o imensurável.

REFERÊNCIAS

- ASSMANN, Hugo. **Metáforas novas para reencantar a educação**: epistemologia e didática. Piracicaba: Ed. Unimep, 2011.
- FEYERABEND, Paul. **Contra o método**. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1977.
- FLICKINGER, Hans-Georg. **A caminho de uma pedagogia hermenêutica**. Campinas: Autores Associados, 2010.
- HEISENBERG, Werner. **Física e filosofia**. 4. ed. Brasília: Universidade de Brasília, 1999.

LENOIR, Yves. O utilitarismo de assalto às ciências da educação. **Educar em Revista**, Curitiba: UFPR, n. 61, p. 159-167, jul./set. 2016.

MATURANA, Humberto. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

NUSSBAUM, Martha. **Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades**. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

PRIGOGINE, Ilya. **O fim das certezas: tempo caos e as leis da natureza**. 2. ed. São Paulo: Ed. Unesp, 2011.

PRIGOGINE, Ilya; STENGERS, Isabelle. **A nova aliança: metamorfose da ciência**. Brasília: Universidade de Brasília, 1991.

FORMAR PARA A VIDA: A ÉTICA COMO PRESSUPOSTO FILOSÓFICO E PEDAGÓGICO NA FILOSOFIA ANTIGA

BECHER JÚNIOR, Paulo
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
paulinhobecher@gmail.com

MARTINS, Vilmar
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
vilmarmartins@hotmail.com
Financiamento: CNPq

Resumo: ao longo do tempo se vinculou a ideia de formação ao conhecimento. Na Grécia Antiga a formação era outra coisa. Nela o que se buscava era o autoconhecimento. Assim, a filosofia grega propõe como projeto formativo a autonomia moral, que passa pelas ideias de *preocupação* e *cuidado* de si. A autonomia espiritual, enquanto pensamento livre é revelador de um modo de vida onde a *sabedoria* se apresenta como “saber fazer”. Onde não há uma separação entre o discurso filosófico e a vida cotidiana. A filosofia é um modo de vida sustentado por uma teoria.

Palavras-chave: Formação. Ética. Sabedoria. Vida.

1 INTRODUÇÃO

Há certa acusação em relação à filosofia. A de que ela seria apenas uma disposição pessoal de alguns indivíduos em relação ao saber. E que esta agradável consideração, fundada em uma *amizade pela sabedoria*, está desvinculada da realidade. De tal modo, que parece sempre muito difícil apresentar uma finalidade prática para o conhecimento filosófico. Ainda mais, apresentar as suas reais contribuições para a vida do indivíduo, enquanto partícipe produtivo do meio social onde está inserido.

Estabelecendo um recorte da presença da filosofia na vida humana, em particular naquilo que diz respeito à educação, em tantas vezes, muito se entende que a filosofia cumpre o papel de ser o fundamento mais consistente do fazer pedagógico. Ou ainda, é considerada como um eficaz mecanismo para se desenvolver uma pedagogia “mais assertiva” e “mais verdadeira”. Em variadas circunstâncias, tantos parecem conferir uma espécie de soberba para a filosofia, na medida em que a entendem como absolutamente esclarecedora e capaz da “verdade última”.

Assim, parece se considerar o conhecimento filosófico como um efetivo recurso estritamente teórico. De tal maneira que o seu saber fica encastelado em si mesmo, estabelecendo proposições aparentemente alienadas da relação pedagógica de formação e ensino. E por assim dizer, se torna um discurso tão somente. E esta consideração pode deixar transparecer um suposto distanciamento entre filosofia, vida e educação. Cabe aqui, então, questionar-se: é certo então que a filosofia sempre foi distante da vida? Em que medida a filosofia ainda pode contribuir para o processo pedagógico, subsidiando uma perspectiva humanizadora da sua realização? Que propostas podem ser encontradas para se estabelecer um fundamento ético para a educação?

Tencionar as possibilidades de respostas para tais questionamentos é a aspiração do presente estudo. E assim, buscar-se-á fazer, tendo a filosofia antiga como Pierre Hadot a considerava, como premissa inicial. E ainda suscitar da filosofia possibilidades pedagógicas que venham ao encontro das interpelações aqui apresentadas. De tal maneira, que seja possível entender que as coisas “que são”, podem ser tratadas de “outra maneira”.

Esta reflexão bibliográfica, de valor heurístico, que assume metodologicamente a condição de ensaio, é parte integrante de pesquisas junto ao Grupo de Estudos Biografia Nietzsche, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, que vislumbram a possibilidade de se operar com uma pedagogia em Nietzsche, dando destaque a uma filosofia da orientação.

2 A FILOSOFIA COMO MODO DE VIDA E A ÉTICA DA EXISTÊNCIA

“O *sophós* é aquele que sabe muitas coisas, que viajou muito, ou o que sabe se conduzir bem na vida e é feliz?” (HADOT, 2014, p. 39). Este questionamento elaborado por Pierre Hadot (1922-2010) apresenta “o saber” com o sentido de “saber fazer”. Com isto, o autor aponta para o direcionamento da compreensão da filosofia como *um modo de vida*. Também nele, é possível encontrar o nexos entre a filosofia e a educação, segundo a perspectiva aqui assumida.

A *sabedoria* é tomada em uma perspectiva factual. Apresenta-se como “capaz de transformar completamente o modo de ser, de ver o mundo e a personalidade daquele que ama o saber.” (ALMEIDA JÚNIOR, 2017, p. 145). Pode-se falar que se trata de uma vida filosófica, onde há uma influência direta entre o que se pensa e o que se vive, buscando unir pensamento e vida. A ideia de “saber fazer”, desta forma, apresenta a *sabedoria* como um modo de orientação formativa que impacta na vida concreta do sujeito, e não simplesmente habita os seus pensamentos.

A Filosofia Antiga era dotada de uma condição na qual os diálogos, sejam eles orais ou escritos, parecem sempre demonstrar que a relação pedagógica entre o mestre e os discípulos buscava a çodar uma resposta para um questionamento concreto. Primordialmente, se apresenta como uma “relação viva entre pessoas, em vez de uma relação abstrata com ideias.” (HADOT (2016, p. 79). Por assim se constituir a filosofia na Antiguidade mostra que o lugar para se pensar é o cotidiano, inclusive a e na escola. A filosofia não era e não precisa ser na atualidade somente teórica.

Desde já, se faz necessário lembrar, que a compreensão da Filosofia Antiga apresentada por Hadot, subjaz na sua relação uma proposta ética. Na compreensão do autor francês, Sócrates, por exemplo, merece destaque especial nesse plano. Isso porque, este filósofo parece nunca apresentar um distanciamento entre o pensar e o agir. De outro modo, Sócrates foi “o primeiro filósofo a pôr a ‘vida’ (bios) enquanto sua principal pergunta.” (ALMEIDA JÚNIOR, 2016, p. 351).

A maneira como se considera a *sabedoria* na antiguidade nestes termos, pode estabelecer um interessante diálogo com a educação. A partir do instante em que se abre a perspectiva de uma espécie de melhoramento da vida, tendo o agir ético como ponto de partida, se deixa transparecer a função pedagógica da ética em relação à vida. Hadot postula a filosofia como uma “prática voluntária, pessoal, destinada a operar uma transformação do indivíduo, uma transformação de si.” (HADOT, 2016, p. 115-116). Então, o que se realiza é um exercício com o objetivo de o *sábio* aprender a “se conduzir bem na vida”, como sugere o questionamento inicial. Assim sendo, o artifício proposto por esta compreensão da *sabedoria* pode apresentar a formação como a *arte da existência*. Onde, mais uma vez, transparece a condição da filosofia de não ser apenas teórica. Também, demonstra que se a reflexão filosófica assumiu tal condição, tal intento ocorre ao longo da sua história.

Em favor deste modo filosófico de condução da vida, que busca vincular aquilo que se pensa com aquilo que se vive, e que encontra em Sócrates um ícone significativo dessa *sabedoria* que opera com a vida prática, parece oportuna a declaração socrática na I Parte da “Apologia de Sócrates”, onde lemos:

E é por isso, por obediência ao deus, que ainda continuo essa busca, investigando cidadãos e estrangeiros que suponho sábios. E quando não encontro a sabedoria esperada, lhes mostro, como servidor do deus, que não são sábios. Por causa dessa ocupação, não tenho tido tempo de atender aos deveres públicos nem às pobreza. Entretanto, enquanto me dedico a essa atividade, muitos jovens com tempo livre, pois são filhos de famílias ricas, me acompanham por sua própria vontade e parecem sentir grande prazer em observar como examino os homens. Muitas vezes eles me imitam e tentam examinar aqueles que encontram. E acredito que encontrem muitos homens que pensam muito saber, mas que pouco ou nada sabem. Em consequência, todos os que são examinados se enfurecem com eles e também comigo, dizendo que Sócrates é um imundo que corrompe os jovens. Mas se alguém lhes pergunta o que ele faz ou o que ensina, não sabem responder. Então, para que não pareçam tolos, dizem aquelas coisas banais que geralmente se diz dos filósofos: “que ele especula sobre as coisas do céu e da terra, que não acredita nos deuses e faz argumentos frágeis parecerem fortes”. (PLATÃO, 2009, p. 26).

A intenção não é incentivar uma ação individual que traga qualquer tipo de ônus para outros ou para a sociedade. O pensamento socrático revela que sua atividade de *examinar* as pessoas o levou a deixar outras ações valorizadas pela sociedade, e até mesmo em relação as suas responsabilidades familiares. O que aqui se busca dar relevo é para o fato que a *sabedoria*, enquanto modo de condução da vida se encontra no ato de examinar a própria existência. Bem como, na possibilidade de levar o outro para o exame da sua própria vida. Como não há uma separação entre aquilo que se pensa e aquilo que se vive, “na filosofia antiga o discurso filosófico não tem autonomia num plano teórico separado, podendo ser compreendido apenas no contexto de uma opção existencial.” (ALMEIDA JÚNIOR, 2016, p. 351).

O sentido apresentado pela Filosofia Antiga para a categoria *sabedoria* se sustenta na ideia de transformação. O que os filósofos antigos nomeavam como *psicagogia*. Isto é, a transformação do sujeito. A filosofia enquanto *modo de vida* se apresenta como uma forma de viver melhor. Daí o caráter ético da formação. É uma espécie de enfrentamento de si, na perspectiva da “superação de si mesmo”. A filosofia da educação desvelada com o mundo grego antigo demonstra o caráter importante do diálogo com a realidade, como o pressuposto da formação. Esta se constituía com o intento de responder a uma real necessidade do indivíduo ou da sociedade.

Neste instante, é possível o seguinte questionamento: a ética está presente na educação enquanto fundamento? A ação pedagógica ainda é capaz de levar os seus agentes a “questionar a si mesmo e os valores que dirigem nossa própria

vida.” (HADOT, 2014, p. 55). O que aqui está se colocando em xeque é a possibilidade da educação atual de ainda levar o indivíduo a ocupar-se consigo mesmo, possivelmente com o intuito de tornar a vida social mais democrática e mais justa.

De certa maneira, a escola que transparece com a Filosofia Antiga não é uma escola de conteúdos. Mas sim de uma ação ética. Quem não apenas fala sobre a verdade, por exemplo. Mas a vive. O filósofo/mestre presente na antiguidade filosófica grega possui uma coerência entre a fala e a ação.

3 CONCLUSÕES

A Filosofia Antiga se constitui como um modo de vida que é sustentado por uma teoria. Deste modo, pode sugerir uma educação que se realiza também fora dos espaços institucionalizados. Esse modo filosófico de enfrentar a vida a configura não apenas como um discurso, mas também com uma atividade filosófica. Buscar viver na prática aquilo que se aprendeu como verdadeiro em uma teoria. “O Verdadeiro saber é, finalmente, um saber-fazer, e o verdadeiro saber-fazer é um saber-fazer o bem.” (HADOT, 2014, p. 39).

A ideia de *sabedoria* parece ter perdido o sentido de transformação de uma forma de vida apresentado pela antiguidade. O que possivelmente tenha continuado é a sua identificação como saber racional. Tal fato pode acontecer pela condição da filosofia, ao longo do tempo, de ser submetida à teologia (Idade Média), depois a ciência (Modernidade) e a tecnologia (Atualidade). Os gregos intentaram realmente formar sujeitos para a vida. Sua prática filosófica sugere um exercício espiritual em vistas de transformar a subjetividade.

Nestas condições, a filosofia enquanto forma de vida ajuda a viver melhor. A precariedade da vida, condição da existência ainda mais evidente diante dos problemas dos dias atuais, postula um exame da vida com mais acuidade. O discurso filosófico parece não bastar. Com ele se constitui uma prática. Há uma busca por coerência entre o discurso e a ação. Desta forma, o papel pedagógico da ética apresentado na filosofia grega antiga, é o de propor uma educação que não apenas privilegie o discurso filosófico. Mas que também constitua um modo de operar no mundo.

A ética então se pode dizer, é uma forma de vida que vislumbra a transformação do “eu”. Parece não haver ética sem o trabalho sobre si. Como o professor é um pouco daquilo que ensina, o mestre aparece como um modelo de vida. O seu modo de vida considera elementos pessoais, um “*phatos*” (sentimento) e um “*ethos*” (espaços públicos). Deste modo, sua atividade ética, que se realiza na cidade, pode ser entendida como um “cuidado de si” e um “cuidado dos outros”.

A inserção do mestre no espaço formativo é discursiva. Porém, seu discurso parece que não é pronto. O mestre é *atopos*, estranho em relação à realidade, na medida em que não se conforma com a mesma, e busca transformá-la. A formação desenvolvida com a filosofia antiga não sugere neutralidade. Ao contrário, seu fulcro está na “transformação de todo o modo de ser daquele que a pratica, mais do que a formulação de doutrinas e sistema de pensamentos.” (ALMEIDA JÚNIOR 2016, p. 380).

Os juízos apresentados sugerem importantes movimentos para a educação. O contexto social da atualidade postula examinar a vida humana em todos os seus aspectos. Considerando que um dos grandes desafios do ser humano é o de ocupar-se consigo mesmo e com o mundo que o rodeia, a educação enquanto movimento formativo da alma humana pode encontrar na filosofia, um modo de vida que oriente a trajetória vital do indivíduo ensinando-o saber fazer o bem.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA JÚNIOR, George Matias de. *Atopía* em Pierre Hadot (parte 1). **Archai**: Revista sobre as origens do pensamento ocidental, Coimbra, Portugal, p. 347-386, n. 18, set./dez. 2016.

ALMEIDA JÚNIOR, George Matias de. *Atopía* em Pierre Hadot (parte 2). **Enunciação**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Filosofia da UFRRJ, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 141-157, 2017.

HADOT, Pierre. **A filosofia como maneira de viver**: entrevistas de Jeannie Carlier e Arnold I. Davidson. Tradução Lara Cristina de Malimpensa. São Paulo: É Realizações, 2016.

HADOT, Pierre. **O que é a filosofia antiga?** Tradução Dion Davi Macedo. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2014.

PLATÃO. **Apologia de Sócrates; O Banquete**. Tradução Sueli Maria de Regino. São Paulo: Martin Claret, 2009.

O DIZER DEUS PATRIARCAL: DESAFIO À MULTIPLICIDADE DE FORMAS DE DIZÊ-LO NO INTERIOR DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS

ROSSI, Juliano

Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)

juliano.rossi@unoesc.edu.br

Resumo: O presente trabalho tem por objetivo, detectar nas narrativas mítico-religiosas de fundamentação do agir humano, elementos que apontem a natureza patriarcal e dogmática que sustenta o dizer Deus no interior das práticas educativas do ensino religioso. Pretendemos com isso, apontar como essas narrativas tolheram a multiplicidade e a diversidade em favor de uma unidade metafísica que, - na contemporaneidade pós-metafísica - desemboca na tensão entre o dizer Deus patriarcal e a multiplicidade de formas de dizê-lo.

Palavras-chave: Cultura patriarcal. Ensino Religioso. Multiplicidade.

1 INTRODUÇÃO

Segundo o neurobiólogo chileno, Humberto Maturana, duas grandes matrizes culturais - redes de conversações -, pavimentaram a história de nossa espécie: uma patriarcal, outra matrística.¹ Para ele, o agir humano nessas culturas, “[...] seguiu a trajetória do emocionar [...] o curso dos desejos, e não o da disponibilidade dos recursos e oportunidades naturais ou a trilha das ideias, valores e símbolos, como se estes existissem por si próprios [...]” (MATURANA, 2011, p. 11). Dessa forma, é a natureza do emocionar que diferencia tanto a cultura patriarcal, quanto a matrística, colocando-as em oposição e conflito.

[...] a forma matrística [...] na qual nos formamos como seres sociais absorvidos na dinâmica relacional da biologia do amor [...] abre intrinsecamente um espaço de coexistência, com a aceitação tanto da legitimidade de todas as formas de vida quanto da possibilidade de acordo e consenso na geração de um projeto comum de convivência. O modo de vida patriarcal restringe intrinsecamente a coexistência mediante as noções de hierarquia, dominação, verdade e obediência, que exigem a autonegação e a negação do outro. (MATURANA, 2011, p. 107).

A origem do emocionar matrístico encontra-se na maternidade – que inclui o feminino e o masculino – da biologia do amor, onde “[...] nossas mães nos ensinam sem saber que o fazem, e aprendemos com elas, na inocência de um coexistir não refletido, o emocionar de sua cultura; e o fazemos simplesmente convivendo.” (MATURANA, 2011, p.43). Desse convívio amoroso, nasce uma cumplicidade construtiva, baseada na confiança e na segurança, “[...] num viver centrado na biologia do amor como o domínio das ações que tornam o outro um legítimo outro em coexistência conosco.” (MATURANA, 2011, p. 44). No entanto, no decorrer da passagem da vida infantil para a vida adulta patriarcal “[...] a criança principia uma vida centrada na luta e na apropriação, num jogo contínuo de relações de autoridade e subordinação [...] como um contínuo esforço pela apropriação e controle da conduta dos outros, lutando sempre contra novos inimigos.” (MATURANA, 2011, p. 44). Seguindo esse entendimento, o âmbito do emocionar – entrelaçado com a linguagem –, torna-se a fonte primária do agir humano em geral, e do educacional especificamente. Nessa perspectiva, seguiremos com nossas reflexões no intuito de detectar elementos que apontem a natureza patriarcal e dogmática que sustenta o dizer Deus fechado e patriarcal, frente à multiplicidade de formas de dizê-lo.

2 DESENVOLVIMENTO

Na cultura patriarcal “[...] que nos aliena para nossos fundamentos, alienando-nos na apropriação, no poder, nas hierarquias, na guerra” (MATURANA, 2011, p. 106-107), o dizer Deus apresenta-se como “[...] apropriação de uma verdade mística ou espiritual que se sustenta como verdade universal [...]” (MATURANA, 2011, p. 74). Sua origem relaciona-se diretamente com o emocionar básico do patriarcalismo: a apropriação. Assim, nascido da apropriação de uma verdade metafísica, acessível apenas aos ‘ungidos’, ‘escolhidos’, e ‘iniciados’, torna-se fonte de exclusão e negação daqueles que não participam dessa verdade.

Sendo a ação da apropriação de uns sobre os outros, o elemento estruturador e difusor da cultura patriarcal, “[...] criou o espaço psíquico que tornou possível a destruição da colaboração fundamental [...] própria da vida

¹ Matrística designa relações sociais não hierárquicas, de participação e confiança mútuas.

matrística.” (MATURANA, 2011, p. 22). Do ponto de vista histórico, essa destruição está relacionada com o surgimento de um modo de vida pastoril:

[...] a vida pastoril de nossos ancestrais surgiu quando uma família que vivia seguindo os movimentos livres de alguma manada silvestre adotou o hábito de impedir a outros animais – que eram comensais naturais – seu livre acesso à dita manada. Em tal processo, esse hábito se transformou numa característica conservada de modo transgeracional, como forma de vida cotidiana dessa família. (MATURANA, 2011, p. 55).

Na prevalência do hábito de rechaçar os animais - que ameaçavam os rebanhos que constituíam fonte de alimentação para as comunidades pastoris -, a apropriação dos rebanhos consolidou a pedra angular do sedentarismo que originou as primeiras organizações sociais (civilizações), estruturando as bases da cultura patriarcal e suas narrativas de legitimação e fundamentação do agir patriarcal, e do dizer Deus fechado ao diálogo no interior das tradições religiosas.

Sabemos hoje, pelas pesquisas arqueológicas e históricas, que é possível identificar na existência de vestígios religiosos² e textos sagrados, elementos das visões de mundo das primeiras civilizações. Visões que se constituíram gradativamente, da relação entre relatos cosmogônicos e teogônicos³ e o surgimento e desenvolvimento das religiões, dando origem aos códigos religiosos como reguladores do modo de vida cotidiano dessas civilizações. Nos relatos míticos encontramos uma mentalidade com características fundacionais do agir humano patriarcal. Nessa direção, Adriani (1988, p. 11-12) reflete em torno dessas características:

[...] o mundo dividiu-se em dois, a Terra em baixo e o Céu na abóboda superior, com o Mar a assinalar o limite dos dois domínios: *in illo tempore* emergiram do Caos originário as primeiras figuras divinas, ainda informes e distantes de um perfil e de um papel bem definido, lutando entre si pela posse do universo; *in illo tempore* apareceram, num ambiente ornado, até então de árvores e de florestas, e habitado por uma multidão de animais, seres formados do barro terrestre, os primeiros homens; ainda *in illo tempore*, delineou-se, pela primeira vez, a separação violenta e quase incolmatável entre a estirpe dos imortais, dos deuses – assim chamados porque imunes ao pesado destino da morte – chefiados pelo Céu-pai e pela Terra-mãe, e a linhagem dos mortais – não por acaso assim chamados devido ao seu inelutável destino -, da decadência, da corrupção e da dissolução; daí, da consciência desta separação imensa, o “temor de Deus”, a admiração, a reverência e o medo, a submissão, a oração e todo o conjunto de gestos que tem como resultado as formas ainda rudimentares do rito, isto é, o culto pelos homens das Potências divinas superiores. E já temos, neste esboço, a fisionomia da religião “primitiva”.

No relato acima, características como luta, posse, violência, temor, reverência e submissão - associadas com a noção de separação -, ilustram elementos da cultura patriarcal. A possibilidade da concepção Céu-pai e Terra-mãe, indicar elementos de uma cultura matrística, se encontra no processo onde ambos chefiaram a separação entre os deuses imortais e a linhagem dos mortais. No entanto, uma possível relação de coexistência entre ambos, é contradita quando o relato define a mãe como Terra e o pai como Céu, pois historicamente essas imagens associam “[...] a masculinidade à força e à dominação, e a feminilidade à debilidade e à emoção” (MATURANA, 2011, p. 78), ou o pai à perfeição (céu) e a mãe a corrupção (terra). Percebe-se dessa forma, uma relação histórica entre as narrativas mítico-religiosas e a cultura patriarcal, que, enquanto fundamento do agir humano, estruturou as narrativas mítico-religiosas. Nesse contexto

[...] a experiência mística provavelmente foi vivida como pertença a um âmbito cósmico imenso, temível e sedutor, de uma autoridade arbitrária e invisível. O que deve ter implicado a exigência de uma absoluta negação de si mesmo, pela total submissão a esse poder, própria do fluxo unidirecional de inimizade e amizade de toda autoridade absoluta. (MATURANA, 2011, p. 67).

Reverenciando e adorando uma realidade transcendental, a experiência mística patriarcal fortaleceu uma noção de unidade metafísica através da conexão com um Deus absoluto e abstrato. Fechando-se em si, passou-se a negar o outro e, no outro a multiplicidade no nível concreto do viver. Pois, na experiência mística, hierárquica e autoritária do patriarcal, “[...] o místico é vivido em relação à subordinação a uma autoridade cósmica e transcendental, que requer obediência e submissão.” (MATURANA, 2011, p. 76).

Outro elemento central, nas narrativas mítico-religiosas, é a divisão entre Céu e Terra. Essa divisão constitui um elemento interno das religiões, e encaminha para o significado da palavra religião, que “[...] vem do latim *religio*, formada pelo prefixo *re*, (“outra vez, de novo”) e o verbo *ligare* (“ligar, unir, vincular”) [...]” (CHAUI, 2003, p. 253). Tal concepção, não significa uma união de coexistência equivalente, e sim, uma conexão hierárquica entre o mundo profano (Terra) e o mundo sagrado (Céu), diferenciados por uma relação de inferioridade e superioridade. Em

² Ver Adriani (1988, p. 13).

³ Ver Chauí (2003, p. 36).

[...] várias culturas, essa ligação é simbolizada no momento de fundação de uma aldeia, vila ou cidade: o guia religioso traça figuras no chão (círculo, quadrado, triângulo) e repete o mesmo gesto no ar (na direção do céu, ou do mar, ou da floresta, ou do deserto). Esses dois gestos delimitam um espaço novo, sagrado (no ar) e consagrado (no solo). Nesse novo espaço erguem-se o *santuário* (em latim, *templum*, “templo”) e à sua volta os edifícios da nova comunidade. (CHAUI, 2003, p. 253).

Nessa dinâmica, a influência do emocionar da apropriação patriarcal, torna-se “[...] justificção racional das ações que implicam a apropriação da verdade.” (MATURANA, 2011, p. 41). A estrutura hierárquica e patriarcal, do céu (sagrado) e da terra (consagrado), expressa a diferenciação entre o mundo superior transcendental e o inferior mundano. Neste contexto, o guia religioso torna-se o representante do sagrado, um patriarca com poder espiritual e detentor do poder mundano na terra. Apropriando-se da experiência mística religiosa, centraliza o poder e passa a negar a possibilidade de autonomia do agir humano político, no interior da multiplicidade do mundo da vida.

A dinâmica da apropriação da vontade divina - no interior das religiões patriarcais -, construiu estruturas transcendentais e metafísicas que levaram ao “[...] desejo de abandonar a comunidade viva, mediante experiências de pertença a uma unidade cósmica, a qual configura um domínio de espiritualidade invisível que transcende os vivos.” (MATURANA, 2011, p. 57). Esse afastamento rumo a uma unidade cósmica, reprimiu a multiplicidade do mundo da vida, em favor de uma unidade metafísica na forma de um Deus patriarcal. Essas estruturas metafísicas fundamentaram o agir humano ao longo da história ocidental. Nesse processo, “[...] a religião, ao estabelecer o laço entre o humano e o divino, procura um caminho pelo qual a vontade dos deuses seja benéfica e propícia aos seus adoradores.” (CHAUI, 2003, p. 256).

Dessa forma, a vontade divina (céu) – apropriada pelas religiões - se constituiu na possibilidade de comunicação - (religare) - com os seres humanos (terra). Tal comunicação exprime “[...] o mesmo acontecimento: aos humanos é dado conhecer seu destino e o de todas as coisas, isto é, as **leis divinas**.” (CHAUI, 2003, p. 256). Juntamente com o conhecimento do destino - revelado pela vontade divina patriarcal - as leis divinas “[...] surgem como autoridades normativas arbitrarias, que exigem total submissão e obediência” (MATURANA, 2011, p. 76), fundamentando e controlando o agir humano, na materialização de valores como certo e errado, bem e mal. Assim, fundamentou-se a legitimidade dos primeiros códigos morais das civilizações, onde “[...] os mais conhecidos, na cultura ocidental, são os Dez Mandamentos, dados por Jeová a Moisés. Também são de origem divina as Doze Tábuas da Lei que fundaram a república romana [...]” (CHAUI, 2003, p. 256).

3 CONCLUSÕES

No decorrer do presente trabalho, apontamos para o elemento da apropriação patriarcal enquanto um emocionar que pavimentou historicamente as narrativas mítico-religiosas de fundamentação do agir humano. Detectamos historicamente alguns elementos que consolidaram uma cultura patriarcal na qual emerge o dizer Deus, que estrutura em última instância a tensão entre um dizer Deus fechado e dogmático e a multiplicidade de formas de dizê-lo no interior das práticas educativas de ensino religioso. Nesse contexto, o papel do educador tende a ser a do pastor de rebanhos, alguém que ‘ainda’ detém o conhecimento e a capacidade de conduzir seu rebanho, numa dinâmica educacional próxima as experiências religiosas doutrinadoras de natureza dogmática e avessas a uma prática dialógica e democrática. Frente a isso, o presente trabalho pretendeu apontar a importância - por parte do educador -, da construção de uma crítica aos elementos patriarcais e dogmáticos que fundamentam o dizer Deus no interior das práticas educativas do ensino religioso.

REFERÊNCIAS

ADRIANI, Maurílio. **História das religiões**. Lisboa: Edições 70, 1988.

CHAUI, Marilena. **Convite à Filosofia**. 13. ed. São Paulo: Editora Ática, 2003.

MATURANA, Humberto; VERDEN-ZÖLLER, Gerda. **Amar e Brincar – fundamentos esquecidos do humano**. 3. ed. São Paulo: Palas Athena, 2011.

O ENSINO DE FILOSOFIA E O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA NO PENSAMENTO, UMA PROPOSTA KANTIANA

BATISTA, Rafael
Universidade Federal do Paraná
rafaelbatistafilosofia@gmail.com

Resumo: O presente trabalho tem por objetivo pesquisar as contribuições de Immanuel Kant para o ensino de filosofia na educação básica. Investiga o ensino de filosofia e sua contribuição para o desenvolvimento de um pensamento autônomo e que conecte a vida com os conceitos filosóficos. O procedimento adotado consiste numa pesquisa bibliográfica na tentativa de aproximar o autor com uma discussão teórica sobre o ensino de filosofia. Desta forma, delineiam-se possibilidades de contribuição do ensino de filosofia na educação básica: o pensamento autônomo e a relação da vida com os conceitos filosóficos.

Palavras-chave: Autonomia. Ensino. Filosofia. Humanidade.

1 INTRODUÇÃO

A filosofia como componente curricular da educação básica sempre viveu uma situação desafiadora em nosso país. Entre idas e vindas no currículo oficial da Educação Básica, destacam-se sua eliminação no período pós-1964, em virtude de sua natureza crítica, sendo retirada pela reforma empreendida pela Lei 5.692/71. Em julho de 2006, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer CNE/CEB nº 38/2006, propondo a inclusão das disciplinas de Filosofia e Sociologia. Efetivamente, seu retorno é marcado pela promulgação da lei federal nº 11.684, de 2 de junho de 2008, acrescentando o inciso V ao artigo 36 da LDB (Lei de Diretrizes e Bases): Serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio. Passados alguns anos, um novo cenário de instabilidade paira sobre a presença da disciplina de filosofia na educação básica, agora instituída por meio da obrigatoriedade de ‘estudos e práticas’ no Ensino Médio, perdendo caracterização de componente curricular obrigatório. Mudança instituída pela Medida Provisória MPV 746/2016. O cenário é incerto, pois a presença e os rumos do trabalho com filosofia no Ensino Médio ainda serão definidos, após a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pelas redes de ensino.

Pode-se observar que esta crise instaurada no ensino de filosofia no Brasil é um efeito de uma crise mundial que se materializa num projeto restritivo para a área das humanidades. Essa restrição se dá em nome de uma educação voltada para o crescimento econômico que desconsidera o papel inegável das humanidades para com a democracia.

Tanto no ensino fundamental e médio como no ensino superior, as humanidades e as artes estão sendo eliminadas em quase todos os países do mundo. Consideradas pelos administradores públicos como enfeites inúteis, num momento em que as nações precisam eliminar todos os elementos inúteis para se manterem competitivas no mercado global, elas estão perdendo rapidamente seu lugar nos currículos e, além disso, nas mentes e nos corações dos pais e filhos. (NUSSBAUM, 2015, p. 4).

Diante desse cenário, intensifica-se a necessidade de compreender o papel da filosofia na educação básica e qual sua contribuição para a formação dos jovens e adolescentes. Comumente acredita-se que a filosofia ajude na emancipação do jovem estudante, construindo um sujeito com autonomia de pensamento. Papel este que não é exclusivo da filosofia, mas que é esperado da sua presença na educação básica. Associado a isso, há uma necessidade implícita, nesta etapa de ensino, de que ocorra uma conexão dos conteúdos específicos com a vida do estudante, de modo que os conceitos estudados façam sentido e ressignifiquem a experiência e a visão de mundo do jovem. O que se pretende é estabelecer uma fundamentação filosófica para pensar o ensino de filosofia alicerçado na autonomia do sujeito estudante.

Dado o presente contexto, este artigo discorre sobre a seguinte problemática: O ensino de filosofia na educação básica é capaz de promover a autonomia de pensamento e estabelecer conexões da vida com os conceitos filosóficos?

Cabe salientar que este trabalho não se constitui num manifesto para a permanência da filosofia no ensino médio, nem tampouco tem a pretensão de delimitar, por exaustão, o papel da filosofia na formação do jovem estudante. O que se quer é traçar o entendimento das possibilidades de contribuição do ensino de filosofia para a formação na educação básica.

Estuda-se possibilidades de contribuição para a formação a partir de Immanuel Kant. Estudando no autor o conceito e a finalidade da educação, fazer com que a criança seja um sujeito autônomo e cidadão do mundo.

2 KANT E O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA PELA EDUCAÇÃO

Para o presente trabalho é válida uma reflexão de Kant sobre a educação, a partir de ideias que contribuíram para o estabelecimento da educação na sociedade moderna. Buscar-se-á uma análise de sua obra *Sobre a pedagogia*, que possibilitou o entendimento da educação como uma prática da liberdade, objetivando a autonomia das crianças.

A obra foi organizada em três partes. Na introdução é feita uma análise da disciplina desde a infância, visando um desenvolvimento para a maturidade, sendo necessária para a formação humana. A segunda parte trata 'Sobre a educação física', que aborda os cuidados com o corpo e a saúde. Por fim, a terceira parte, 'Sobre a educação prática', dá contribuições voltadas para a moral e para a formação cultural, essenciais para uma convivência harmoniosa em sociedade.

A questão da educação permeia o pensamento de Kant, que a entende como o "processo inicial do esclarecimento da razão, que culmina obrigando o homem a ver-se como humanidade." (PINHEIRO, 2007, p. 13). Para o filósofo, existem vários obstáculos no desenvolvimento do homem e da humanidade, fazendo com que a educação seja necessária, somente por ela o indivíduo torna-se plenamente responsável. "O homem não pode se tornar um verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação dele faz. Note-se que ele só pode receber a educação de outros homens, os quais a receberam igualmente de outros." (KANT, 1999, p. 15).

Mas o que é o homem? Há aqui um duplo aspecto, entre um ser biológico e um ser racional, entre a natureza e a humanidade, sendo o segundo aspecto sempre uma espécie de resultado produzido pela educação. Nesse sentido, a educação está relacionada com uma ideia de progresso, que carrega consigo um ideal de perfeição do homem, em vista de seu ingresso na humanidade. "Não se deve educar as crianças segundo o presente estado da espécie humana, mas segundo um estado melhor, possível no futuro, isto é, segundo a ideia de humanidade e de sua inteira destinação." (KANT, 1999, p. 22). Percebe-se que o autor busca uma teoria da educação em que a ideia de humanidade é a orientadora do progresso. Esse progresso seria como que impulsionado pelos obstáculos, dando início à reflexão. A partir disso ocorreria a passagem do homem natural para a humanidade racional. A humanidade, para Kant se encontraria no campo de uma natureza racional. É preciso deixar claro que tal conceito não está relacionado a uma natureza humana, mas sim à racionalidade que faz com que o homem dê um princípio de ação e seja levado a agir a partir de tal princípio.

Esse duplo aspecto que constitui o ser humano é expresso em dois âmbitos: o fenomênico e o numênico. "O primeiro é representado pela condição de cidadania do indivíduo na sociedade, e o segundo pela liberdade desse indivíduo, agora sujeito moral." (PINHEIRO, 2007, p. 38). O papel da educação diante dessa perspectiva é estabelecer a ligação possível entre esses dois mundos, dando sua contribuição para o progresso citado anteriormente. Vale ressaltar que o homem é uma unidade, mas que só podemos observar cada face separadamente.

Percebe-se que a educação é um problema para o homem. Analisando o célebre texto kantiano *Resposta à Pergunta "O que é Esclarecimento?"* (*Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?*) conclui-se que a saída da menoridade, necessária para o esclarecimento, depende da educação. Assim, remete-se a questão da possibilidade de passagem da sensibilidade ao entendimento, superando as adversidades impostas pela natureza e levando o homem a sua mais alta destinação. "Não cabe ao indivíduo a tarefa de conseguir atingir o fim supremo, mas à humanidade." (PINHEIRO, 2007, p. 61).

Acima foi dito que a educação em Kant se daria em uma prática da liberdade, mas de que forma? Como ensinar a liberdade? A liberdade deve ser pensada sempre visando a humanidade

Kant nos ensina, na *Crítica da razão pura*, que o objeto desejado, quer seja todo o fenômeno, ou a prova da liberdade, é inacessível ao indivíduo, por ele não ser objeto do conhecimento, mas, quando muito, de fé. Ora, a dificuldade sobre a questão da possibilidade de ensinar liberdade vai além dos limites do individualismo. Apenas quando se leva em conta a humanidade é possível pensar nas condições de possibilidade de ensino da liberdade. (PINHEIRO, 2007, p. 72).

Pode-se perceber que a educação visa o alcance da humanidade e o estabelecimento de uma racionalidade que faça com que os seres humanos sejam levados a agir. Esta seria a meta final da espécie, que, para Kant, é a realização de uma constituição política perfeita. Neste sentido, política e educação são indissociáveis.

Até agora se analisou um entendimento sobre o processo de educação em Kant. Mas o que seria, então, a pedagogia? Em que situação fica a filosofia perante essa problemática? O filósofo entende que a educação se constitui em um processo filosófico e a pedagogia se caracteriza como uma ciência da educação. Então a educação ocupa-se de fundamentar o que é o homem e qual sua tarefa no mundo, enquanto a pedagogia deve fazer com que essa destinação seja efetivada.

No âmbito desse trabalho, deve-se pensar em alternativas para que a filosofia no ensino básico cumpra com essa destinação, que é a promoção da autonomia do pensamento. Um dos possíveis caminhos para a realização desse projeto é o entendimento do que Kant propõe: “No cultivo da razão é preciso praticar o método de Sócrates. [...] Contudo, devemos proceder de tal modo que busquem por si proceder de forma a perseguir por si mesmas esses conhecimentos, ao invés de inculcar-lhos. O método socrático deveria constituir a regra do método catequético.” (KANT, 1999, p. 70).

O método socrático se daria através da apresentação de uma série de problemas e, a partir desses, fazer com que os estudantes efetuem um julgamento. Esse procedimento, para Kant, se diferiria de um método mecânico de ensino. Através do método socrático o ser humano pode atingir o uso pleno da razão, em termos kantianos.

Desta forma, a tarefa fundamental da educação é dar mecanismos para que o homem se torne moral. Mas isso só ocorrerá se ele puder pensar por si mesmo, sendo autônomo, capaz de dar a si mesmo leis que possam ser universais.

É, portanto, nesse ponto que a filosofia na educação básica se faz necessária e pode auxiliar no desenvolvimento de um pensamento autônomo. O que se quer é pensar em possibilidades do ensino de filosofia na educação básica como o desenvolvimento da autonomia do pensamento.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de um momento de instabilidade da presença da filosofia no currículo da Educação Básica, torna-se urgente saber quais as suas contribuições e qual o espaço da experiência filosófica na formação do estudante.

Pode-se dizer que há fortes evidências para fundamentar a contribuição da filosofia para a autonomia do pensamento na educação básica. Verifica-se a partir da fundamentação em Kant, de uma educação que contribua para o ideal de humanidade. Essa vocação da filosofia pode se dar ao apresentar e discutir com os estudantes temas importantes para que eles se compreendam como humanidade.

Desta forma, a presença da filosofia da educação básica dá referencial e instrumentaliza o estudante para que seja possível pensar por si mesmo. Essa característica vem somar às habilidades e competências que devem ser desenvolvidas ao longo do processo formativo na educação básica. Assim, a filosofia acrescenta essa característica e se consolida como um componente curricular de extrema importância nesse percurso formativo.

REFERÊNCIAS

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. 2. ed. Piracicaba: Unimep, 1999.

NUSSBAUM, Martha. **Sem fins lucrativos**: Por que a democracia precisa das humanidades. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

PINHEIRO, Celso de Moraes. **Kant e a educação**. Caxias do Sul: Educs, 2007.

O RISO COMO FORÇA FORMATIVA PARA A LIBERDADE

LORENZINI, Stefania Peixer
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
fafalorenzini@gmail.com
Financiamento: Capes

Resumo: Este trabalho se propõe refletir sobre o riso como força que provoca certo tipo de experiência formativa, fundamentando assim uma *atitude crítica* nos sujeitos, própria à constituição de uma *prática ética* para a liberdade. Esse riso que duvida será apresentado a partir do filósofo Friedrich Nietzsche, elaborando assim a ideia de uma formação que dá margem ao *dever*, ao solicitar dos sujeitos a reflexão constante sobre as circunstâncias de que fazem parte. O tema será abordado a partir de uma pesquisa teórica.

Palavras-chave: Riso. Formação. Atitude crítica. Liberdade.

1 INTRODUÇÃO

O significado de formação se modifica de acordo com sua finalidade e procedimentos necessários à realização, mas podemos notar que nas tradições consideradas mais importantes da filosofia ocidental, sempre se trata de dar forma aos humanos, condicionando suas condutas a partir de um tipo ou outro de educação – pretendendo um tipo ou outro de fim. Educação que pode ser tutelada por outros humanos, pela solidão, pela experiência que o meio pode proporcionar e/ou pelo uso orientado da razão. Tal direção parece sempre estar voltada a um *telos*, uma finalidade última, universal, moralmente determinada. Seria possível, contudo, pensar em um tipo de formação outro? É concebível uma educação que não se prenda na solidez de uma moralidade que se quer eterna, ou de teorias que, movidas por uma vontade de verdade, desejam determinar as regras do jogo humano?

Propõe-se neste trabalho uma possibilidade de formação – sem ignorar, nem excluir outras perspectivas – que, ao admitir o *dever* como aspecto incontrolável da própria vida, pretende orientar os sujeitos a uma *atitude crítica* por meio da experiência do riso que suspeita, duvida, provoca um distanciamento de si e de tudo que parece sólido e eterno. Esse riso pode ser encontrado na filosofia de Friedrich Nietzsche como umas das muitas forças que atuam em nosso corpo, e que influenciam, como resultado de embates internos, na maneira como damos sentido consciente à existência, ou seja, na forma como *conhecemos*.

2 DA FORMAÇÃO PELO RISO

Para Nietzsche (2012), a vida se movimenta a partir da lógica do poder, tema que será posteriormente desenvolvido por Foucault (1999, 2015). A *vontade de poder* entre os homens ocidentais que buscam conhecimento é intrínseca a *vontade de verdade*, ou seja, vontade de definir invariáveis na existência humana. Zarathustra acusa os sábios: tudo “[...] deve se adequar e se dobrar a vós! Assim quer vossa vontade. Liso deve se tornar, e submisso ao espírito, como seu espelho e reflexo. Esta é toda a vossa vontade, ó mais sábios entre todos, uma vontade de poder; e também quando falais de bem e mal e das valorações.” (NIETZSCHE, 2011, p. 108). Para o filósofo, essa necessidade de um *telos* e de uma moralidade até agora nos manteve vivos, serviu à conservação da espécie. Algo que é da ordem da linguagem, pois sustenta a comunicação entre todos: motivo pelo qual talvez ainda estejamos aqui. Sobrevivendo através das relações coletivas, estabelecemos sentidos também coletivamente, sobre os quais *concordamos*, “não importando se tais coisas são verdadeiras ou falsas.” (NIETZSCHE, 2012, p. 98).

Nietzsche (2012) provoca uma grande crise no pensamento ocidental ao questionar as certezas metafísicas, expondo os mecanismos que lhes dão potência, e nos mostrando que tanto a moralidade que rege nossas crenças, como as verdades científicas que estabelecem nossa capacidade de controlar a vida são fruto de relações de poder, estabelecidas tanto entre os sujeitos, como dentro de nossos próprios corpos. Toda filosofia, para o pensador, é produto de um corpo e de sua saúde. Como pensar, então, em uma formação que não estabelece parâmetros fixos, verdadeiros, compulsórios, que garantiriam a existência em coletivos e, portanto, nossa sobrevivência? Não se trata, contudo, de eliminar a própria ideia de verdade ou de crença num *telos*. Segundo o próprio Nietzsche (2012), são *ficções necessárias*. A ideia que aqui se deseja expressar é a de uma formação que oriente os sujeitos a por em movimento tais noções, dando abertura à criação, ao novo, por meio de um riso que nos põe em suspensão reflexiva. Uma postura de liberdade:

não, a vida não me desiluiu! A cada ano que passa eu a sinto mais verdadeira, mais desejável e misteriosa – desde aquele dia em que veio a mim o grande liberador, o pensamento de que a vida poderia ser uma experiência de quem busca conhecer – e não um dever, uma fatalidade, uma trapaça! – E o conhecimento mesmo: para outros pode ser outra coisa, um leito de repouso, por exemplo, ou a via para esse leito, ou uma distração, ou um ócio – para mim ele é um mundo de perigos e vitórias, no qual também os sentimentos heroicos têm seus locais de dança e de jogos. “*A vida como meio de conhecimento*” – com este princípio no coração pode-se não apenas viver valentemente, mas até *viver e rir alegremente!* E quem saberá rir e viver bem, se não entender primeiramente da guerra e da vitória? (NIETZSCHE, 2012, p. 190-191).

Ora, considerando a hipótese foucaultiana, de que é impossível estar fora de uma moralidade, de um *ethos* – apoiada pela filosofia nietzschiana de que não podemos viver sem *ficções reguladoras* –, e que sempre estaremos entrelaçados em relações de poder, tal formação prepararia os sujeitos a tomar decisões críticas de acordo com os contextos de que participam; ela torna o sujeito capaz de questionar tais relações – que são de poder-saber – que o constituem historicamente. A *atitude crítica* a que se refere Foucault (2013) tem origem na resposta de Kant a uma revista alemã, que perguntava publicamente aos seus leitores *o que é o esclarecimento?* O filósofo, segundo Foucault (2013, p. 357) acaba por expressar uma nova atitude filosófica, que coloca em jogo os limites do conhecer. Sua crítica – que tiraria o homem do seu estado de menoridade, elevando-o ao de maioridade – perpassa determinados questionamentos: você tem o discernimento dos limites do que pode saber? Até onde vai nossa liberdade de raciocinar? Assim, quando a crítica torna o homem capaz de considerar estas questões, ela lhe confere a autonomia do *governar a si mesmo*. Essa postura tem um efeito paradoxal: trata-se de “[...] uma via filosófica em que a crítica do que somos é simultaneamente análise histórica dos limites que nos são colocados e prova de sua ultrapassagem possível.” (FOUCAULT, 2013, p. 368). Porque considerar os limites é delimitar suas possibilidades de travessia, ao mesmo tempo em que permite entender quando sua impossibilidade é dada. Mas é muito mais. É considerar a complexidade das relações de que fazemos parte, que não se limitam no âmbito binário do certo e do errado, promovendo uma *prática ética*, ou seja, a possibilidade de fazer escolhas de acordo com as regras, mas pautado pela liberdade de reflexão sobre elas (FOUCAULT, 2013).

Uma formação a partir dessas premissas deseja sujeitos capazes de tomar decisões refletidas de acordo com experiências que lhes afetam em seu cotidiano. Nesse sentido, ao permitirmos que nosso corpo *veja* por meio da força do riso, tal experiência fisiológica produz a possibilidade de um distanciamento, colocando qualquer que seja o conteúdo, em suspenso: “ocasionalmente precisamos descansar de nós mesmos, olhando-nos de cima e de longe e, de uma artística distância, rindo de nós ou chorando por nós [...]” (NIETZSCHE, 2012, p. 124). Distância essa que nos permite a criação, num ato de liberdade diante da gravidade que sempre nos puxa para o *chão da realidade*, mesmo que, por vezes, isso signifique nos perdemos nos ar. Ora, mas “é preciso saber ocasionalmente perder-se, quando queremos aprender algo das coisas que nós próprios não somos.” (NIETZSCHE, 2012, p. 184). Assim, uma formação que nos permita tomar essa distância crítica, através da força do riso, oferece-nos a possibilidade de por o *eterno* em perspectiva, tanto das verdades que movimentam o meio social, como aquelas que continuamos a afirmar em nós mesmos.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O riso de Nietzsche é um riso que constringe. Aqui se propõe direcioná-lo às certezas, fórmulas acabadas, solidez e verdades últimas. Um riso destrutivo, mas criador: permite nos distanciar de nós mesmos, para o alto, colocando-nos em perspectiva diante da vida, de como *as coisas aparentam ser*, e fazendo essa roda girar em direção ao devir. Um riso que se volta a nós mesmos, permitindo a autocrítica constante. Assim, uma formação que orienta os sujeitos ao exercício da suspeita, porque ela também permite conhecer, não deseja fazer qualquer possibilidade de verdade desaparecer, pelo contrário: deseja ensinar à por em movimento os sentidos que construímos sobre a vida e sobre nós mesmos. Nesse sentido, “quem um dia ensinar aos homens a voar, deslocará todos os marcos de limites; os marcos mesmos voarão pelos ares, e esse alguém batizará de novo a terra – de ‘a Leve’.” (NIETZSCHE, 2011, p. 183). Para isso, *será preciso* rir.

REFERÊNCIAS

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamentos**. (Ditos & Escritos; II). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 1: a vontade de saber**. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

NIETZSCHE, Friedrich. **A Gaia Ciência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

NIETZSCHE, Friedrich. **Assim falou Zaratustra**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

POLÍTICA E LINGUAGEM: ENFRENTANDO O GREGARISMO

MARTINS, Vilmar
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
vilmarmartins@hotmail.com

BECHER JÚNIOR, Paulo
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
paulinhobecher@gmail.com
Financiamento: CNPq

Resumo: A proposta deste texto é problematizar a partir de Nietzsche o pressuposto que somos animais políticos. A partir da crítica a linguagem, o texto traça possibilidades que podem ser construídas via enfrentamento do gregarismo. Nesta análise utilizamos a genealogia enquanto interpretação que se opõe ao caráter absoluto dos valores. Mesmo afirmando a solidão enquanto valor, para além de concluir, os encaminhamentos de tal análise são provisórios e circunstanciais, elaborando verdades e valorações que buscam afirmar a vida.

Palavras-chave: Filosofia. Linguagem. Política. Educação.

1 INTRODUÇÃO

Aristóteles na obra denominada Política, nos definiu como *Zôon logon* e *Zoon Politikon*, definição está válida, aceita e incentivada desde a Grécia clássica. Não são poucas as interpretações destes termos, desde animais cívicos, animais políticos, animais dotados de discurso, animais racionais, seres vivos dotados de fala, etc.

[...] um homem que por natureza, e não por mero acidente não fizesse parte de cidade alguma, seria desprezível ou estaria acima da humanidade (como o “sem clã, sem leis, sem lar” de que fala Homero com escárnio, pois ao mesmo tempo ele é ávido de combates), e se poderia compará-lo a uma peça isolada do jogo de gamão. Agora é evidente que o homem, muito mais que a abelha ou outro animal gregário, é um animal social. Como costumamos dizer, a natureza nada faz sem propósito, e o homem é o único entre os animais que tem o dom da fala. (ARISTÓTELES, 1985, 1253a, p. 15).

Com o mestre grego compreendemos que um tipo humano não gregário seria desprezível ou superior a humanidade. Pensando com Nietzsche as implicações de nos definirmos como animais falantes e animais sociais em detrimento dos impulsos, pulsões, forças, etc., observamos que como animais sociais, exercemos a política a partir da fala e da persuasão.

Nossa hipótese é que a imbricação entre política e linguagem não é casual, mas que a política se funda em uma linguagem, sendo assim um debate sobre política precisa considerar a linguagem a ser utilizada.

2 LINGUAGEM E POLÍTICA

Para Nietzsche (2016), nós lançamos mão da linguagem devido a necessidade, pois enquanto animal fraco e entregue a violência da natureza, nos unimos a partir da linguagem para assim cooperar diante das adversidades

Uma primeira dificuldade surgida nestes tempos de fundação da sociabilidade foi o acordo linguístico sobre questões essenciais para a vida. Não poderia haver desacordo na definição de aliado e de adversário, assim como entre o que é bom e o que é ruim. “Quando é maior o perigo, maior é a necessidade de entrar em acordo, com rapidez e facilidade, quanto ao que é necessário fazer; não entender-se mal em meio ao perigo, eis o que os homens não podem dispensar de modo algum no convívio.” (NIETZSCHE, 2017a, p. 166).

Se em um primeiro momento a linguagem possuía um forte caráter arbitrário e artístico, agora a mesma encontra-se encerrada nos acordos de significados, ou seja, por medo, abdicamos do nosso papel de criadores de palavras, de nomeadores do mundo.

Enquanto produto da necessidade e da fraqueza, a linguagem não possui uma origem divina ou nobre, pois não advém de uma irrupção criativa de vida, mas da necessidade. Assim como a linguagem, para Nietzsche a consciência também é fruto da exigência de comunicar de forma precisa nossas necessidades.

A consciência entendida aqui não como razão, mas como internalização da comunicação através da memória, pois para se comunicar e fazer-se compreensível é necessário saber comunicar, saber o que se sente, saber o que se falta,

sendo assim é a necessidade que funda a consciência, o pensamento consciente, visto pelo filósofo do martelo como a mais superficial forma de pensamento.

[...] o ser humano, como toda criatura viva, pensa continuamente, mas não o sabe; o pensar que se torna consciente é apenas a parte menor, a mais superficial, a pior, digamos: - pois apenas esse pensar consciente ocorre em palavras, ou seja, em signos de comunicação, com o que se revela a origem da própria consciência. (NIETZSCHE, 2016, p. 222).

O pensamento consciente traduzido em signos de comunicação é sempre a vulgarização, o nivelamento, o achatamento, um ímpeto destrutivo que formata todo desconhecido em conhecido. Conhecer ou tornar consciente seria então uma forma de reduzir um processo vário, de simplificar a complexidade múltipla do que acontece, esta simplificação nos beneficia pois não permite que sejamos tragados pelo caos do devir.

Se por um lado a consciência e a linguagem nos auxiliam ancorando o devir vital, estabilizando o mundo, nos protegendo da violência da abundância dos impulsos e da profusão das sensações, por outro lado ela nos conserva fracos. Como produtos de uma linguagem castradora e niveladora, somos protegidos, nos mantendo incapazes de lidar com nossos impulsos e forças.

O problema aparece quando a consciência e a linguagem não cumprem sua promessa, demonstrando-se incapazes de deter o devir existencial. “O fluxo ininterrupto de forças é muito superior à nossa capacidade simbólica de contenção. O que o filtro da linguagem, e consequentemente da consciência, termina por fazer é produzir uma interioridade autopunitiva, que ele chama de má consciência.” (MOSÉ, 2011, p. 120).

Impossibilitada de deter o fluxo instintivo a consciência instaura mecanismos não para deter e consolidar os impulsos, mas para inverter a direção das forças, fazendo com que nos voltemos cada vez mais para uma interioridade, providos de uma consciência de si, somos alçados ao papel de juizes e carrascos de nós mesmos, nos autoflagelando com a crueldade e a força que foi impedida de se manifestar.

Se por um lado a consciência vulgariza e nivela, por outro lado a cultura deveria produzir a superação deste rebaixamento, incentivando a solidão e o cultivo da individualidade. Porém não é isso que ocorre, os valores modernos retiraram o caráter utilitário da vida em sociedade, da comunicação e do convívio social, alçando os mesmos a patamar de bens absolutos.

Ao colocarmos a vida em sociedade como valor supremo, priorizamos o conforto, a ausência de conflitos, a igualdade, até mesmo uma certa comodidade. O que a modernidade exige em troca desta comodidade? A eliminação da diferença, a exclusão do outro, a extirpação da singularidade, em última instância estes valores não criam indivíduos, mas sim um único rebanho.

Desta forma o que temos é um discurso único, com o propósito de conter o conflito e apagar as individualidades, o objetivo da linguagem na vida gregária seria cumprir um papel harmonizador, impondo-se como valor único, não permitindo a multiplicidade de perspectivas ou a multiplicidade de valores. Em suma o que se pretende é uma interpretação que faça cessar nosso ímpeto interpretativo e se apresente como única, cabal e absoluta.

Voltando a questão inicial, somos animais dotados de discurso sim, porém de um discurso único, que objetiva promover a harmonia desfazendo os dissensos. No contraponto da linguagem gregária que intenta construir a harmonia, Nietzsche propõe uma linguagem sustentada no combate dos afetos, na tensão das pulsões e não pela rejeição de tudo o que conflita.

É visível que nossos discursos políticos habitualmente são carregados de certo maniqueísmo, articulando e definindo um *nós*, e um *outro*. O nós como o exemplo a ser seguido, o grupo ao qual devemos nos filiar, a personificação do bom, belo e justo; o outro é apresentado como o elemento a ser combatido, o outro como a personificação de tudo o que recusamos, o outro enquanto mal a ser extirpado, ou na melhor das hipóteses, convertido.

Nesta lógica de bem e mal operamos nossos discursos políticos preocupados com o exercício do poder e com a rápida definição de aliados e de adversários. Esta forma dicotômica de operar nossos discursos e ações políticas, refletem um niilismo implícito na nossa concepção de política.

Este niilismo advém da desvalorização dos valores presente em nossos discursos, pois o conflito, o *agon*, a disputa, tão presente e tão valorizado pelos antigos, até mesmo como elemento fundante da política, foi tornado um caricato que permite apenas dois polos nos quais devemos nos filiar, e filiar-se rapidamente sem muito pensar e sopesar a filiação, importa ser a favor ou contra.

Além da desvalorização dos valores outro elemento importante para pensar nossos discursos políticos é a moralização das palavras. Ora se a linguagem que funda a sociabilidade e os nossos discursos opera na lógica do bem e do mal, certamente que esta é uma moralidade gregária, com valores que priorizam o coletivo.

Vide a carga valorativa de termos como: comunidade, igualdade, vontade da maioria, coletivo, grupo, nós, acordo, harmonia; em contraponto direto com termos como: Eu, indivíduo, dissenso, divergência, diferença, conflito, etc. Como desbatizar este mundo? Retirando os valores incrustados nestes termos.

Tal como agora nos educam, adquirimos primeiro uma segunda natureza: e a temos quando o mundo nos considera maduros, maiores de idade, utilizáveis. Alguns poucos são cobras o bastante para um dia desfazer-se dessa pele: quando, sob seu invólucro, sua primeira natureza tornou-se madura. Na maioria, o gérmen dela ressecou. (NIETZSCHE, 2016a, p. 208).

A primeira natureza gregária se fez madura, precisamos de uma nova linguagem, para construirmos novos valores. Nietzsche enquanto educador da cultura argumenta que um dos remédios mais eficazes contra o ímpeto castrador da linguagem em prol da sociabilidade é o cultivo da solidão.

3 CONCLUSÕES

Uma outra linguagem, para novos valores afastados dos liames das relações sociais e que abduquem da malha conceitual nascida da necessidade de comunicar-se.

Uma linguagem Estética. É neste sentido que caminha a crítica de Nietzsche a linguagem e a política. A afirmação de uma linguagem capaz de ser atravessada pelos afetos, pelas forças em disputa, pelo devir e que se efetiva desautorizando a linguagem gregária.

Na passagem intitulada “O regresso” a solidão ensina à Zarathustra “Aqui, todas as coisas vêm afagantes ao encontro da tua palavra, e te lisonjeiam.” (NIETZSCHE, 2017, p. 175). É importante observar que esta passagem fala de uma linguagem que não nega a pluralidade, pois na solidão as palavras são abertas e não consolidadas em conceitos. Na solidão o movimento de nomeação se inverte, pois, como diz a solidão “as coisas vêm ao encontro da palavra” ao contrário do que ocorre gregariamente quando as palavras vão ao encontro das coisas.

Em outro momento desta mesma passagem Nietzsche (2017, p. 176) fala para a solidão: “Aqui se abrem para mim as palavras e as arcas de palavras de todo o ser: todo o ser quer vir a ser palavra, todo vir-a-ser quer comigo aprender a falar.” Neste momento quem deseja falar é o devir, pois na solidão a linguagem não está submetida a acordos de comunicação. Na solidão a consciência se cala, não há a necessidade de tornar consciente o que se fala, pois, todo ser quer se tornar palavra.

Porém aqui também aparece a sutileza da filosofia de Nietzsche, pois ele não está operando na lógica de bem e mal, opondo solidão e gregarismo, mas sim fazendo um elogio a solidão, para desta forma criticar os valores gregários e nos desafiar a cultivar a solidão.

Uma linguagem construída na solidão, abdicaria da busca pela verdade e harmonia, mas assumira a impossibilidade dessa busca. Em sua expressão estética a linguagem voltaria a ser a condição de possibilidade do humano novamente vivenciar o devir criador.

A solidão enquanto educadora. A solidão como critério de comunicabilidade. A solidão para não se comprometer rapidamente com os discursos prontos. A solidão como possibilidade de autossuperação. A solidão como encontro consigo.

Para encerrar retomo a minha hipótese inicial e concluo que a política é fruto de uma linguagem gregária que se proclama única, e pensar a política para além da tradição moral é lançar mão de outra linguagem, de outros valores, originados na solidão, ou no embate do indivíduo para consigo e não apenas no embate para com o outro.

Sendo assim retomo Aristóteles – que aqui teve uma função puramente ilustrativa - dou alguns passos com Estagirita, abandono ele e prossigo com Nietzsche, quando digo: Somos animais políticos e dotados de fala, sim, mas para darmos vazão a nossa condição humana sem criar rebanhos, ou sublimes abortos, convém cultivar a solidão e nos calar, permitindo que o devir vital fale.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **Política**. Tradução Mário da Gama Kury. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1985.

MOSÉ, Viviane. **Nietzsche e a grande política da linguagem**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011. 237 p.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **A Gaia Ciência**. Tradução, notas e posfácio de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia de Bolso, 2016. 340 p.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Além do bem e do mal**: prelúdio de uma filosofia do futuro. Tradução, notas e posfácio de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia de Bolso, 2017a. 247 p.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Assim falou Zaratustra**: um livro para todos e para ninguém. Tradução, notas e posfácio de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2017. 359 p.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Aurora**: reflexão sobre os preconceitos morais. Tradução, notas e posfácio de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia de Bolso, 2016a. 305 p.

POR UMA MATEMÁTICA DA COMPLEXIDADE: QUALITATIVA

ALVES, Elisandra
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
elisandra.alves@unoesc.edu.br

Resumo: Este texto aborda uma breve revisão dos seis critérios do pensamento do novo paradigma, descritos por Capra. Evidenciam a evolução da visão da física clássica para a física moderna/relativa. Das fontes consultadas apresentamos argumentos que contemplam as características do novo paradigma, que nos leva a refletir sobre a importância de evoluirmos na compreensão e aprendizagem matemáticas, uma matemática qualitativa, a matemática da vida.

Palavras-chave: Física moderna. Novo paradigma. Matemática.

1 INTRODUÇÃO

Capra lançou em 1976 o livro “O *Tao* da Física - Um paralelo entre a Física Quântica e o Misticismo Oriental”. Como o próprio nome indica, Capra traça um paralelo entre a física moderna e o misticismo oriental, mais especificamente o hinduísmo, taoísmo e budismo. Após quinze anos do lançamento, em 1991, fez uma reflexão sobre a validade de sua tese original, identificando seis critérios com características comuns ao pensamento do novo paradigma em diversas áreas das ciências, correlacionando exemplos da física moderna com as tradições místicas orientais. Os sábios taoístas concentravam toda a atenção na observação da natureza, a fim de discernir os “atributos do *tao*” através de uma descrição intuitiva, portanto inválida sob o ponto de vista científico.

As características do novo paradigma abrangem a complexidade dos fenômenos que nos envolvem e a matemática clássica (quantitativa), base da ciência moderna, se torna limitada para descrever e compreender os fenômenos naturais, biológicos, sociais e humanos. Origina-se uma nova matemática que contempla as relações e os padrões, mais qualitativa, a contemplar uma visão de mundo contemporâneo, definida por Capra como matemática da complexidade, como veremos nas reflexões que seguem.

2 MUDANÇA DE PARADIGMA CIENTÍFICO MECANICISTA CLÁSSICO PARA O NOVO PARADIGMA

Física é a ciência responsável pelos estudos do funcionamento da natureza e seus fenômenos. A Física Clássica, amparada no método científico e lógica quantitativa, é considerada insuficiente para descrever as novas descobertas no nível atômico, como a teoria da relatividade e a quântica que originaram a Física Moderna.

Capra, a partir das concepções do princípio da indeterminação (Heisenberg), princípio da complementaridade (Bohr), Teoria das Estruturas Dissipativas (Prigogine), Teoria da Autopoiesis (Maturana e Varela), Teoria da Enação (Varela), teoria *bootstrap* (Chew), a mecânica quântica (Planck), a noção do organismo compreendido como um sistema (Goldstein), entre outras, evidencia que todas as formas de vida, desde as células mais primitivas até as sociedades humanas, organizam-se segundo o mesmo padrão e princípios básicos: o padrão de redes. Este se manifesta em unidades e sistemas interconectados, similar às características descritas intuitivamente por místicos orientais, segundo as quais todas as coisas são vistas como interdependentes, inseparáveis e como padrões transitórios de uma mesma realidade (CAPRA, 2008).

Para ampliar as reflexões sobre a importância desse novo paradigma, procuramos evidenciar a evolução dos pontos de vista do pensamento clássico mecanicista para o sistêmico, a partir desses critérios referenciados por Capra.

3 UM PANORAMA GERAL COM CARACTERÍSTICAS COMUNS AO PENSAMENTO DO NOVO PARADIGMA

No paradigma mecanicista acreditava-se que em qualquer sistema complexo, a dinâmica do todo podia ser entendida a partir das propriedades das partes. Mas, à medida que se avança neste procedimento, fragmentando as partes, deixando-as cada vez menores, em alguma etapa acaba-se encontrando elementos, substâncias, partículas, com propriedades que não podem mais ser explicadas (CAPRA, 2008). Nesse sentido, o objeto de estudo “desaparece” em partes que desconsideram a visão do “todo”.

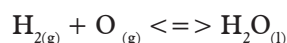
Nos princípios de explicação do paradigma reducionista, separação e fragmentação unificam o que é múltiplo, quantificam o que é qualificável, simplificam o que é complexo e, isso tudo implica que “O pensamento redutor atribui a ‘verdadeira’ realidade não às totalidades, mas aos elementos, não às qualidades, mas às medidas, não aos seres e aos entes, mas aos enunciados formalizáveis e matematizáveis.” (MORIN, 2008, p. 27).

O pensamento linear clássico predominante é um conjunto de conceitos filosóficos fundamentados na mecânica newtoniana que tem orientado as pesquisas científicas. Esse pensamento clássico, tido por alguns teóricos como ideal e suficiente por si só, deixou de identificar necessidades dos sistemas como um todo.

Por sua vez o pensamento sistêmico interliga as partes e abre para pensar sistemicamente sem perder de vista os seus componentes. Na visão sistêmica e nas inter-relações entre as partes, podem surgir novas propriedades, impossíveis de reconhecimento no pensamento linear.

Na visão do mundo oriental, todas as coisas são interdependentes, inseparáveis e como padrões transitórios de uma mesma realidade. A essência das tradições místicas orientais está, como diz Chuang-Tzu (apud, CAPRA, 1989, p. 257): “Na transformação e crescimento de todas as coisas, cada broto e cada atributo têm sua forma própria. Nisso temos a sua maturação e corrupção graduais, o constante fluir da transformação e da mudança.”

Por ex., algo que podemos perceber, na talvez mais elementar reação química da formação da água. Átomos de oxigênio e de hidrogênio são elementos em estado natural gasosos, mas resultam, em determinada organização, em líquido (água). A partir dessa organização, podemos afirmar que a soma de dois elementos gasosos não será igual a outro também gasoso, mas sim um líquido.



A base explicativa da água tem de ser encontrada nas relações internas que se estabelecem entre esses átomos no preciso momento em que essa molécula se forma. Algo emerge nessa organização dos gases H e O para formar água em estado líquido. É esse algo que emerge que faz o todo ser maior que a soma das partes.

Segundo Morin (2008, p. 260), os sistemas sociais, assim como os atômicos e biológicos, revelam que “um sistema não é só uma constituição de unidade a partir da diversidade, mas também uma constituição de diversidade (interna) a partir da unidade”. Seria o mesmo que atribuir à população (todo) a mesma realidade atribuída normalmente aos indivíduos (partes) que a compõem. Nessa perspectiva, se os indivíduos são concretos, a população não seria mais do que uma noção genérica.

O conhecimento de uma organização biológica exige compreender as inúmeras interações com seu ecossistema. Tal mudança de concepção implica ver a relação do ser humano com o ambiente também como seu constituinte ao mesmo tempo em que é constituído por ele. Ambos compõem um sistema uno, no qual o todo e as partes se influenciam em interações mútuas.

Na educação escolar a fragmentação disciplinar é uma prática exercida e questionada na atualidade devido à dificuldade de levar os alunos/as a compreenderem o todo. Uma ação unificadora do conhecimento possibilitaria resgatar a interação e simbiose ser humano-mundo. Para Morin (2001, p. 88), ao estarmos inseridos em realidades complexas devemos pensar de forma complexa para compreender:

[...] que o conhecimento das partes depende do conhecimento do todo e que o conhecimento do todo depende do conhecimento das partes, que reconheça e examine os fenômenos multidimensionais, em vez de isolar, de maneira mutiladora, cada uma de suas dimensões, que reconheça e trate as realidades, que são concomitantemente solidárias e conflituosas [...] que respeite a diferença, enquanto reconhece a unicidade.

A complexidade é uma oportunidade para abandonar, como ação educativa e pedagógica, o mero enquadramento às lógicas rígidas, às verdades absolutas para qualificar o potencial humano da compreensão e não, prioritariamente, habilidades de repetição.

O paradigma mecanicista reduz, separa e simplifica para tornar o objeto/sistema de estudo conhecível e manipulável, independente do observador humano, uma separação absoluta entre objeto e sujeito que percebe/concebe. A verificação por parte de diversos observadores é suficiente, não só para atingir a objetividade, como também para excluir o sujeito conhecedor.

No entendimento de Maturana (2001) para conhecer a cognição e o conhecimento é necessário compreender e explicar o observador e o observado. Trata-se da experiência do observador, observando-se enquanto observa. Significa aceitar, como importante, compreender como, alguém que constrói um argumento a partir da vivência dessa experiência

de construí-lo. Não mais como um observador que se diz independente do processo de construção da explicação, mas como alguém que utiliza elementos exteriores ao ato de observar para construir esse explicar (MATURANA, 2001).

No paradigma mecanicista o conhecimento é comparado à construção de um edifício em fundações sólidas (leis fundamentais), no qual toda contradição aparece necessariamente como erro e, o resultado obtido será a verdade. Em a “A teia da vida”, Capra (2006, p. 41) destaca o desenvolvimento da mecânica quântica, iniciada por Planck em 1900, com reflexões sobre a existência de padrões como probabilidades de interconexões e não de coisas:

A teoria quântica forçou os físicos a aceitarem o fato de que os objetos materiais sólidos da física clássica se dissolvem, ao nível subatômico, em padrões de probabilidades semelhantes a ondas. Além disso, esses padrões não representam probabilidades de coisas, mas sim, probabilidades de interconexões. As partículas subatômicas não têm significado enquanto entidades isoladas, mas podem ser entendidas somente como interconexões, ou correlações, entre vários processos de observação.

Na mecânica clássica a posição inicial pode ser determinada com precisão, porém, na quântica, que também observa quantidades determinadas, segue-se o princípio da indeterminação sugerindo que a natureza da quantidade observada é diferente da observável no mundo atômico. Confere-se aqui a dimensão da subjetividade do observar. A certeza tão precisa nas formulações da mecânica é permeada pela incerteza na mecânica quântica. Nela o estado inicial de uma partícula não pode ser estabelecido com precisão uma vez que a mecânica quântica lida com probabilidades e não com leis sólidas (MACHADO, 2007).

Na visão mecanicista o mundo é uma coleção de objetos que, naturalmente, interagem uns com os outros, ou seja, existem relações, mas consideradas secundárias. Na visão sistêmica compreendemos que os próprios objetos são redes de relações, embutidas em redes maiores. Para o pensador sistêmico, as relações são fundamentais e as fronteiras dos padrões discerníveis (“objetos”) são secundárias. Os pensadores sistêmicos defendem que:

[...] as interações simultâneas de muitas variáveis geram os padrões de organização característicos da vida, mas eles careciam de meios para descrever matematicamente a emergência desses padrões. Falando de maneira técnica, os matemáticos estavam limitados às equações lineares, que são inadequadas para descrever a natureza altamente não-linear dos sistemas vivos. (CAPRA, 2006, p.76).

O pensamento linear é estrutural, o sistêmico é não-linear e processual, se baseia no estudo dos padrões, conjuntos e totalidades. Nesse paradigma a concepção de mundo, como uma rede de relações sem alicerces firmes, rege-se pela teia dinâmica de fenômenos inter-relacionados. Pensar em termos de padrões implica uma mudança de quantidade para qualidade, pois as propriedades dependem de contextos, de relações, formas e padrões, cujas mensurações exigem contextualização na teia maior de relacionamentos. Esse pensar processual é uma das principais características das tradições míticas do Oriente, onde o mundo é concebido em termos de movimento, de fluxo e de mudança (CAPRA, 2006).

O reconhecimento da limitação das concepções científicas, nos leva aos conhecimentos aproximados. A demora na generalização das leis da natureza, em termos de irreversibilidade (denotativa de incertezas) deveu-se, afirma Prigogine (1996) a dois grandes motivos: 1º “ideológico”, referente a uma visão praticamente divina da natureza, eternamente determinável quanto ao seu comportamento; o 2º deve-se ao fato de a formulação estatística da natureza requerer um “novo arsenal matemático” e esta mais qualitativa, indisponível outrora. O comportamento de um sistema não-linear, cujos processos são irreversíveis, só é “previsível” por meio de leis estatísticas apropriadas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na atualidade a mudança de paradigma está sendo construída a partir do reconhecimento da complexidade inerente aos fenômenos. Esse fato evidencia a necessidade evolutiva das concepções científicas, na medida em que o conhecimento complexo estimula nossa capacidade de reflexão em busca de soluções harmônicas com a organização da vida no planeta.

Abre-se assim, espaço para a matemática da complexidade, mais qualitativa junto com possibilidades de aprendizagens mais humanizadas, por sintonizarem com a dinâmica da vida. Vida que oscila entre ordem e desordem, entre o diverso e o singular, que considera a dinâmica das interações ser humano/mundo. A matemática qualitativa é fonte de inspiração para reflexões mais abrangentes e abertas, muito diferente dos tradicionais fazeres formalizados em busca de resultados certos e lógicos.

REFERÊNCIAS

CAPRA, Fritjof. **A Teia da vida**: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. São Paulo: Cultrix, 2006.

CAPRA, Fritjof. **O Tao da física**: uma exploração dos paralelos entre a física moderna e o misticismo oriental. São Paulo: Cultrix, 1989.

MACHADO, Júlio César da Rosa. **O Erro na Construção do Conhecimento Sob a Perspectiva do Construtivismo Sistemico Autopoiético**. Tese (Doutorado em Educação)–Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

MATURANA, Humberto. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

MORIN, Edgard. **A religação dos saberes**: o desafio do século XXI. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

MORIN, Edgard. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

EIXO TEMÁTICO
FORMAÇÃO E TRABALHO
DOCENTE

A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO CONSTITUINTE DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DO ENSINO FUNDAMENTAL

ARRUDA, Leticia
Universidade do Planalto Catarinense (Uniplac)
letiarruda2908@gmail.com

VIEIRA, Denise Cristiane do Nascimento
Universidade do Planalto Catarinense (Uniplac)
decnvieira@gmail.com

GROSCH, Maria Selma
Universidade do Planalto Catarinense (Uniplac)
selmagrosch@gmail.com

Resumo: A formação continuada de professores da educação infantil e ensino fundamental é o enfoque de reflexões nesse texto. A formação continuada de professores é algo que necessita ser analisado, repensado e reavaliado. Sendo assim, cabe aos órgãos competentes oportunizarem condições de formação inicial e continuada, e ao professor assumir seu papel de protagonista nessa formação. A partir de alguns estudos já realizados, algumas questões foram analisadas em relação à importância dessa temática, de modo a refletir sobre a atualização profissional.

Palavras-chave: Formação Continuada de Professores. Educação Infantil. Ensino Fundamental.

1 INTRODUÇÃO

O texto em questão tem a intenção de aprofundar o tema de pesquisa do Mestrado em Educação. Essa pesquisa terá como intuito a análise de aspectos e relevância da formação continuada para professores da educação infantil e ensino fundamental, bem como suas relações com o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

A formação continuada é um dos temas da educação que merece destaque, pois é ela que irá oportunizar as condições necessárias ao fazer docente, tendo em vista que a formação inicial não dá o suporte necessário para o enfrentamento das problemáticas cotidianas inerentes à profissão. Para tanto, foi feita a leitura de artigos, livros e outros materiais, e realizadas algumas reflexões acerca do tema.

Essa discussão teve como base os estudos de Rosa, Grosch e Lorenzini (2017) que dá ênfase nos desafios da formação docente e realiza reflexões sobre educação na contemporaneidade, Freire (1996) que analisa a interação afetiva entre educador e educando, Lazaretti (2013) que trata da organização didática da educação infantil, Arendt (1992) com a questão da responsabilidade do ser professor, Masschelein e Simons (2017) que tentam resgatar o papel fundamental da escola, Grosch (2018) refletindo sobre políticas de formação, além das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) que é a lei soberana que trata da educação em nosso país.

Após análise, podemos considerar que é de suma importância o processo de formação continuada e que o professor precisa receber esse suporte dos órgãos competentes, de modo a contribuir e melhorar sua prática pedagógica.

2 FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Sabe-se que o primeiro grupo social com o qual a criança se depara, depois da família, é a escola. No que se refere às crianças pequenas, é na educação infantil, primeira etapa da educação básica, que a mesma entrará em contato com outras crianças e com um adulto diferente de seus familiares, a (o) professora (r) da educação infantil, em um ambiente escolar com uma educação formal, com intencionalidade. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96, no artigo 29º, a educação infantil “tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”.

No que se refere às (aos) professoras (es) da educação infantil, reconhecemos nelas (es), a atribuição primordial de ensinar com seriedade, compromisso e afetividade, primando por uma educação que vise o ato de tecer relações socioafetivas que vai muito além do cuidar e educar, como já dizia Freire (1996):

[...] é preciso estar aberto ao gosto do querer bem, às vezes, à coragem de querer bem aos educandos e à própria prática educativa[...] a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. Significa esta abertura ao

querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano. Na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre *seriedade docente e afetividade*. (FREIRE, 1996, p. 159).

Assim agindo, a (o) professora (r) da educação infantil estará devidamente comprometida (o) com sua prática pedagógica, sem renegar a integridade e afetividade que seus atos pedagógicos exigem diariamente. Pois, cabe a ela (e) planejar seu trabalho de uma maneira que busque situações que estimulem a criança a querer aprender, de modo que a mesma se sinta à vontade, interessada, segura e sujeito de afeto, e que partindo desses princípios pedagógicos possa constituir seu entendimento em relação ao mundo que a cerca numa proveitosa interação com o educador e seus pares.

[...] a finalidade da educação infantil é organizar o ensino de modo intencional e sistemático, mediante objetivos que visem promover a aprendizagem e desenvolvimento da criança, de modo a torná-la humana, no sentido de apropriar-se progressivamente dos múltiplos elementos culturais, ou seja, promover o desenvolvimento das complexas habilidades e capacidades humanas, pela mediação da aprendizagem escolar. (LAZARETTI, 2013, p. 116).

Partindo desse pressuposto, é imprescindível que a (o) professora (r) da educação infantil, receba a formação propícia e proveitosa a esta faixa etária, que compreende do zero aos cinco anos de idade. Sendo assim, é por meio das políticas públicas de formação continuada que tais propostas de formação serão capazes de atender a esse público de professoras (es) da educação infantil, para que aprofundem o que já sabem e entendam que a teoria pretende colaborar para a ampliação de novos e constantes saberes, e nesse sentido Grosch (2018) defende que,

[...] o espaço da formação continuada pode constituir-se numa instância de constante exercício da humildade, no sentido de compreender, sem pré-julgamentos, nem meras teorizações, o que de fato acontece na prática pedagógica que revele uma compreensão da teoria que a fundamenta. (GROSCH, 2018, p. 77).

3 FORMAÇÃO CONTINUADA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Sem dúvidas, não é mais possível conceber a educação sem adequação às mudanças constantes que ocorrem, seja no campo tecnológico, social e/ou interacional. A (o) educadora (r) necessita reformular, transformar e/ou ampliar seus conceitos diariamente, de modo a acompanhar e manter a importância de uma função ligada às práticas sociais. “Os sujeitos envolvidos na práxis pedagógica: alunos e professores vivem em circunstâncias sociais, e nessa atividade, ao mesmo tempo em que participam de um movimento social, constroem a si mesmos.” (ROSA; GROSCH; LORENZINI, 2017, p. 1047).

A mudança do ciclo da educação infantil para o ensino fundamental, exige dos profissionais uma preocupação e adequação do fazer docente que possibilite contribuir para que a aprendizagem seja oportunizada nas melhores condições pedagógicas. O ensino fundamental é uma fase que engloba em seu contexto, diferentes fases com mudanças significativas na constituição do ser humano, e a escola necessita encarar essas dificuldades e assegurar a permanência desse aluno em seu espaço, porém essa permanência precisa ser acompanhada de significação e crescimento individual.

Desse modo, a (o) professora (r) que é a (o) profissional que atua diretamente com essas crianças e adolescentes, necessita de uma formação continuada que lhe ampare e dê suporte às suas necessidades, proporcionando condições de sucesso nessa fase do escolar. Aos professores cabe a responsabilidade de estar disponível às mudanças e engajados nas etapas necessárias para o êxito em sua função, Arendt menciona que “A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, porém sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por esse mundo.” (ARENDR, 1992, p. 239).

O ensino fundamental é a segunda etapa de educação na vida de um estudante, ele é obrigatório e ofertado às crianças a partir dos seis anos de idade, sendo gratuito nas escolas públicas, seu principal objetivo é a formação básica do ser humano, e segundo o artigo 32º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96, ele deve garantir:

I- o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II- a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III- o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV- o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

Em tempos de crise na educação, o ensino fundamental precisa ter como meta a manutenção de uma educação que seja capaz de superar as dificuldades, e manter no educando a possibilidade de enfrentamento dessas, de modo a oferecer condições básicas para que esse aluno que chega à escola tenha motivação para permanecer nela, e com auxílio de profissionais comprometidos consiga encontrar caminhos de superação. Sendo assim, a formação continuada tem papel primordial na preparação contínua desses profissionais, ela precisa estar ligada às mudanças que ocorrem constantemente, bem como oferecer suporte para que as (os) professoras (es) também avancem e superem suas dificuldades.

Atualmente é grande a cobrança aos profissionais da educação para os resultados positivos dos alunos em provas e exames, recai sobre a escola a necessidade de uma formação momentânea que garanta boas notas e bons índices, porém muitas vezes uma formação integral do ser humano que possibilite sua interação com o mundo e outros que o cercam, é muitas vezes esquecida ou deixada de lado, passando a importar somente os valores numéricos, como afirmam Masschelein e Simons (2017) quando retratam que a escola vem perdendo sua função de tempo livre, uma suspensão entre família e sociedade, “a escola é um tipo de vácuo no qual é dado tempo aos jovens e aos alunos para praticarem e se desenvolverem.” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 73). Sendo assim, muitas vezes a formação continuada também sofre distorções, passando a preparar somente os professores para a avaliação final e não para uma avaliação do processo e engajamento na causa educacional, “[...] a educação consiste muito mais em não dizer aos jovens o que fazer, é sobre transformar o mundo (coisas, palavras, práticas) em algo que fala com eles.” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 98).

Para tanto, pensamos que a formação continuada precisa assegurar uma integralidade também dos profissionais, para que esses tenham a possibilidade de garantir uma preparação melhor dos seres humanos pelos quais assumem responsabilidade. Que o foco da formação continuada não seja somente na certificação, mas sim em uma qualificação profissional capaz de proporcionar ao professor se ver como agente desse processo de formação.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O dia a dia escolar é repleto de desafios e questionamentos, que exigem da (o) professora (r) uma postura ativa e constantemente preocupada em solucionar os impasses que fazem parte do fazer pedagógico. A educação passa por uma crise social e a escola necessita assumir seu papel, de maneira a auxiliar no desenvolvimento de seres humanos para que sejam capazes de enfrentar as dificuldades presentes no seu cotidiano.

É sabido que na maioria das vezes a formação inicial não oferece os aportes necessários, cabe então à formação continuada auxiliar a (o) professora (r) nessa função desafiadora, oportunizando condições de atualização e reflexão, de modo a aprimorar a prática pedagógica. Ao profissional que atua na educação, cabe a função de adequação ao tempo e estágio presentes, bem como uma atenção redobrada nas transições de ciclos, de modo a garantir sucesso em cada fase do escolar.

O tema da formação continuada é algo que necessita estar em constante discussão, pois a partir do desenvolvimento dessa temática, mudanças significativas e práticas podem ocorrer resultando em melhorias na educação. Iniciamos com nossas análises e reflexões acerca do tema, porém há muito o que estudar e pesquisar, de modo a contribuir e qualificar nossa própria práxis pedagógica.

REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução Mauro W. Barbosa de Almeida. São Paulo: Perspectiva, 1992.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e bases da Educação Nacional. **Ministério da Educação**. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 03 jul. 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GROSCH, Maria Selma. Ação humana, atividade docente e formação continuada de professores: perspectiva a partir do pensamento de Hannah Arendt. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, Sergipe, v. 11, n. 25, p. 71-82, 2018.

LAZARETTI, Lucinéia Maria. **A organização didática do ensino na educação infantil**: implicações da teoria histórico-cultural. 2013. 204 p. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade Federal de São Carlos, São Carlos: UFSCar, 2013.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**. Tradução Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

ROSA, Geraldo Antonio da; GROSCH, Maria Selma; LORENZINI, Vanir Peixer. Reflexões sobre educação na contemporaneidade: certezas, (in) certezas e desafios. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. 2, p. 1037-1055, 2017. doi: <http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v12.n2.8871>

A FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: DAS REFORMAS CURRICULARES A APRENDIZAGEM DOCENTE

ZAPELINI, Cristiane A. E
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
cristianeantunes@ifsc.edu.br

MIGUEL, Juliana D. R.
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
juliana.miguel@ifms.edu.br

Resumo: As políticas de formação docente para o ensino médio integrado à educação profissional e tecnológica (EPT) no contexto dos institutos federais são os objetos deste trabalho. Busca-se identificar como se compõem na legislação a temática da formação docente e a sua relação com a discussão sobre o currículo integrado, a partir dos projetos de Reforma do Ensino Médio, tramitados a partir dos anos 1990.

Palavras-chave: Formação de professores. Educação profissional. Ensino médio.

1 REFORMAS CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO NA EPT

O presente trabalho é uma síntese acerca dos debates sobre quais conhecimentos têm sido exigidos dos professores para o exercício da docência no ensino médio integrado, a partir das reformas da proposta curricular para a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Para isso, analisaram-se a legislação da EPT e as propostas de reformas curriculares para o ensino médio e educação profissional.

Com a expansão da Rede Federal de EPT, pela Lei nº 11.892/08, houve o crescimento de aproximadamente 45% de unidades educacionais, por meio da criação de 38 Institutos Federais, dados obtidos no site da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica apontam que

A Rede Federal está vivenciando a maior expansão de sua história. De 1909 a 2002, foram construídas 140 escolas técnicas no país. Entre 2003 e 2016, o Ministério da Educação concretizou a construção de mais de 500 novas unidades referentes ao plano de expansão da educação profissional, totalizando 644 campi em funcionamento. (BRASIL, 2016).

O ordenamento jurídico que regulamenta a rede federal de educação profissional, científica e tecnológica aponta claramente sua função social e sua posição¹. No entanto, esta intencionalidade ainda está sendo gestada nos últimos 10 anos, nas tensões entre as condições objetivas nas instituições, os saberes docentes e as novas aprendizagens exigidas aos professores pelas reformas.

A previsão na Lei 9.394/96,² de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a EPT, articulada à formação geral do educando, visa prepará-lo para o exercício de profissões que favoreçam a continuidade da formação. Com a publicação do Decreto nº 2.208/97,³ passou-se a determinar a separação obrigatória entre o ensino médio e a educação profissional técnica de nível médio, acentuando assim, a formação fragmentada.

Já na Lei 9.394/96,⁴ de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), e a posterior publicação do Decreto nº 2.208/1997,⁵ no que se refere à oferta da educação profissional, passou-se a determinar a separação obrigatória entre o ensino médio e a educação profissional técnica de nível médio, exacerbando assim, a formação fragmentada, embora ambas com ênfase na profissionalização. Já a Portaria nº 2.080/05 determinou que todas as instituições federais de Educação Profissional e Tecnológica ofertassem cursos técnicos integrados ao ensino médio na modalidade da Educação de Jovens e Adultos.

Com a universalização da rede federal, esse cenário de possibilidades tornou-se *locus* de uma multiplicidade de objetos passíveis de investigação científica e intervenção, tendo em vista que os professores e aprendizes precisam ressignificar sua atuação em uma instituição de ensino profissional construindo sentidos das políticas governamentais,

¹ É preciso compreender como se marca uma posição não apenas no plano pessoal, mas também no interior de uma dada configuração profissional. Perceber que as posições não são fixas, mas dependem de uma negociação permanente no seio de uma dada comunidade profissional (NÓVOA, 2017, p. 1190).

² Complementada pelo Decreto 5.154/2004, que revogou o Decreto nº 2.208/1997.

³ Governo Fernando Henrique Cardoso.

⁴ Complementada pelo Decreto 5.154/2004, decreto este que revogou o Decreto nº 2.208/1997.

⁵ Governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso.

da cultura e gestão escolar, na busca de uma concepção de escola que acomode esses diferentes grupos e seus diferentes saberes sobre a educação profissional.

Conforme exposto até então, observa-se que a partir da segunda década dos anos 1990, houve uma série de tentativas de reformas da proposta curricular para o ensino médio, que evidenciam as relações de poder entre economia e educação estabelecidas, assim como, as discontinuidades e/ou rupturas das políticas para educação profissional. A rede federal de educação profissional, científica e tecnológica, constituiu-se em razão dos projetos de reforma curriculares propostos para o ensino médio, exigindo novos saberes docentes.

2 A DOCÊNCIA NA EPT: APRENDIZAGEM DOCENTE E CONSTRUÇÃO DE SABERES

O campo da formação de professores constituiu-se sob a argumentação de que a ação docente se desenvolva a partir de “uma disposição pessoal, uma interposição profissional, uma composição pedagógica, uma recomposição investigativa e uma exposição pública” e afirma não ser possível “firmar a nossa posição se, ao mesmo tempo, não afirmamos a profissão.” (NÓVOA, 2017, p. 1130). Ao dizê-lo, demarca “a dimensão colectiva do professorado e trabalha no sentido de compreender que há um conhecimento e uma responsabilidade que não se esgotam num entendimento individualizado do trabalho docente. É esta dimensão colectiva, de construção interna, mas também de projecção externa.” (NÓVOA, 2017, p. 1130).

É nesse contexto teórico-prático de discussão e práxis profissional que emergem reflexões sobre a formação continuada como lócus privilegiado de formação e construção de saberes pelos professores na EPT. O conceito predominante de formação continuada nas pesquisas da década de 90 era o processo crítico-reflexivo, o saber docente e suas múltiplas determinações, muito embora, na sua maioria avançavam da prática reflexiva, dando um enfoque político-emancipatório ou crítico-dialético.

Com a Lei 11.892/08, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, surgem com a prerrogativa de fomentar o desenvolvimento local e regional e transferir conhecimentos, tecnologias e inovação para a sociedade e em meio a diversidade de níveis e modalidades de ensino, o trabalho pedagógico passa a ser um novo desafio e a formação docente um campo de diálogo. A complexidade institucional foi tamanha com a nova roupagem dos institutos que o foco no ensino médio técnico deixou de ser prioridade.

Silva (2014) que investigou a identidade profissional dos docentes da Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio (EPTNM), no Brasil e em SC, indica que há quatro eixos que demonstram os saberes necessários para a formação de professores na EPTNM. São eles:

- a) Saberes contextuais: que possibilitem a compreensão das relações existentes entre o Estado, a sociedade, a economia, a política, a cultura, o trabalho como princípio educativo, a ciência, a tecnologia, a educação e o ser humano [...]
 - b) Saberes epistemológicos, filosóficos e éticos: que possibilitem o conhecimento das teorias educacionais e princípios que sustentam a práxis profissional do professor da EPTNM [...]
 - c) Saberes pedagógicos e didáticos: que oportunizem aos docentes a compreensão em torno do processo de ensino e aprendizagem e das estratégias de ensino que melhor se adequam às características de cada grupo de estudantes considerando os diferentes níveis de atuação do professor da EPTNM [...]
 - d) Saberes específicos: referem-se aos saberes próprios de cada área, eixo ou componente curricular de atuação [...]
- (SILVA, 2014, p. 220).

Saberes que precisam ser apresentados ao longo da trajetória profissional docente com vistas à profissionalização, porque a aprendizagem docente é um processo contínuo que não se limita aos espaços formais e tradicionais de formação (REALI, 2009). Reali (2009) e Mizukami (2010), sobre a formação docente, compreendem a categoria de análise “aprendizagem docente” como uma ação contínua ao longo da carreira, em que os professores aprendem ensinando e com outros professores.

Aprendem, ainda, via processos de observação vivenciados ao longo de suas vidas como estudantes. [...] Em diferentes fases da vida, como as que antecedem a formação inicial, [...] e nos primeiros anos de inserção profissional. Entende-se que as demandas formativas dos professores se alteram em razão da fase da carreira em que se encontram. (REALI, 2009, p. 20).

A busca pela formação integral, intencionalidade proeminente na EPTNM, com vistas à emancipação dos sujeitos vem de encontro às demandas do capital. Estar em pé de igualdade, um ensino que promova a emancipação e atenda tais demandas parece ser um campo frágil e que exige reflexão por parte dos professores, as quais só podem ser construídas ao longo de sua formação e atuação profissional. Exige refletir o exercício da profissão para deixar de ser

um terreno de certezas frágeis e possibilitar a construção provisória de saberes individuais e coletivos. Provisória pois, ao longo da carreira docente, os conhecimentos são produzidos, refletidos, alguns descartados e outros qualificados.

Portanto, a legislação da EPT aponta um movimento em que surge a descentralização e autonomia em uma lógica perversa de ampliação da oferta de vagas e manutenção das baixas taxas de financiamento. Em outras palavras, entende-se que sob esse ideário a economia passa a deliberadamente influenciar as políticas educacionais dos países, em especial daqueles em desenvolvimento, sob a justificativa de que as reformas educacionais serão garantias para o desenvolvimento econômico, a redução das desigualdades e, por consequência, do pagamento de dívidas do Estado-Nação.

A constituição de espaços na escola de reflexão crítica, por meio da formação continuada, compreendida como um projeto coletivo institucional, faz-se necessária uma vez que o aperfeiçoamento isolado docente não garante que a eventual melhoria individual encontre na prática as condições propícias para uma melhoria da qualidade dos sistemas públicos de ensino brasileiro.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Emenda Constitucional n. 14, de 13 de setembro de 1996. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 set. 1996.

BRASIL. Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, [...] e dá nova redação 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 nov. 2009.

BRASIL. Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 abr. 1997

BRASIL. Decreto 5.154 de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jul. 2004.

BRASIL. Lei n. 11.741 de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 jul. 2008.

BRASIL. Lei n. 11.892 de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 dez. 2008.

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.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Expansão da rede federal. **Portal da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica**, Brasília, DF, mar. 2016. Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>>. Acesso em: 30 jun. 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria n. 2.080, de 23 de junho de 2005. Estabelece, no âmbito dos Centros Federais de Educação Tecnológica [...] as diretrizes para a oferta de cursos de educação profissional de forma integrada aos cursos de ensino médio, na modalidade de educação de jovens e adultos – EJA. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 jun. 2005.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: Edufscar, 2010.

MOEHLECKE, S. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, p. 39-58, jan./abr. 2012.

NÓVOA, Antônio. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2018.

REALI, Aline M. M. Rodrigues. Políticas Públicas e desenvolvimento profissional de professores: a escola como foco de formação. In: MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; REALI, Aline M. M. Rodrigues. **Teorização de práticas pedagógicas: escola, universidade, pesquisa**. 1. ed. São Carlos: Edufscar, 2009.

SILVA, Filomena Lucia Gossler Rodrigues da. **Identidade profissional dos professores da educação profissional técnica de nível médio no Brasil e em Santa Catarina: desafios para a sua formação**. 2014. 237 p. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

A FORMAÇÃO DOCENTE NAS DISCIPLINAS A DISTÂNCIA EM CURSOS DE GRADUAÇÃO PRESENCIAIS DE UMA IES PRIVADA

TEIXEIRA, Tatiani Fernandes Teixeira
Faculdade Capivari (Fucap)
tatianift@outlook.com

Resumo: O presente artigo é um recorte da dissertação de mestrado intitulada “O perfil docente nas disciplinas a distância em cursos de graduação presenciais”. Sua finalidade é analisar a formação docente nas disciplinas a distância em cursos de graduação presenciais em uma IES privada. Realizou-se um estudo bibliográfico e de campo, cujo contexto da pesquisa foram os cursos de graduação, oferecidos na modalidade presencial por uma Instituição de Ensino Superior privada do estado de Santa Catarina. A fundamentação teórica do estudo teve como horizonte analítico-interpretativo a dialética. Trata-se de professores que se formaram por unanimidade na modalidade presencial, e que em sua maioria possuem formação até em nível de mestre, tendo obtido o título recentemente e que já realizaram curso de atualização/aperfeiçoamento sobre Educação a Distância.

Palavras-chave: Formação Docente. Disciplinas a Distância. Ensino Superior.

1 INTRODUÇÃO

A formação de docentes para o Ensino Superior no Brasil não está regulamentada sob a forma de um curso específico como nos outros níveis, neste contexto, profissionais de vários campos de conhecimento inserem-se no magistério, passando a atuar como consequência natural das atividades que já desempenham. Das experiências que adquiriram como alunos de diferentes docentes formam modelos de professor nos quais se espelham para reproduzir ou negar, mesmo que na maioria das vezes esses processos sejam inconscientes, assim, acumulam vivências de docência no papel de aluno que mais tarde servirão de referência para formação de sua atuação docente.

O primeiro momento de oficialização da possibilidade de oferta de disciplinas na modalidade a distância em 20% da carga horária total dos cursos regulares das IES no Brasil foi a aprovação da Portaria nº 2.253/2001 (BRASIL, 2001). Passados três anos, a mesma é substituída pela Portaria nº 4.059/2004 (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2004), que fica vigente por doze anos, até também ser substituída pela Portaria MEC nº 1.134/2016 (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2016a).

As substituições que ocorreram ao longo do tempo de uma norma pela outra abriram as portas para que outros tipos de instituições de ensino, além das universidades e centros universitários, pudessem oferecer disciplinas a distância em seus cursos autorizados para serem oferecidos de maneira presencial.

Qual a formação docente nas disciplinas a distância em cursos de graduação presenciais em uma IES privada? Para responder à questão central, um estudo empírico foi realizado em uma IES privada localizada estado de Santa Catarina. O universo da pesquisa foram 75 (setenta e cinco) professores da graduação da IES campo de pesquisa, a partir do qual foi selecionada uma amostra de 17 (dezessete) professores, sendo o critério desta seleção atuar como docente de disciplinas ofertadas através da EaD nos cursos de graduação presenciais. Trata-se de professores com experiência na Educação Superior, mas em sua maioria com pouca experiência em disciplinas a distância. Além disso, a maioria trabalha maior carga horária em outras atividades profissionais do que como docente.

2 A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES NAS DISCIPLINAS EAD EM CURSOS DE GRADUAÇÃO PRESENCIAIS DE UMA IES PRIVADA

Com a revogação da Portaria nº 4.059/2004 (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2004) e a publicação da Portaria nº 1.134/2016 (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2016a), não havendo mais para as IES a necessidade de aguardar reconhecimento dos cursos presenciais para a oferta dos 20% das disciplinas a distância, caso já possua no mínimo um curso reconhecido, a IES campo de pesquisa implanta no primeiro semestre de 2017 disciplinas a distância em todos os seus dez cursos presenciais.

Na versão mais recente do PDI da IES campo de pesquisa, 2015-2019 a IES informa no documento que há uma grande preocupação em manter no quadro professores que atendam aos padrões de qualidade que emanam dos instrumentos de avaliação, no que diz respeito à titulação.

A grande maioria, 88%, realizou a graduação em IES privada, o que é condizente com a realidade da formação docente no ensino superior a nível nacional. 100% dos pesquisados concluíram a graduação na modalidade presencial e 24% possuem mais de uma graduação.

Sendo a Especialização *lato sensu*, titulação mínima exigida na IES para a contratação docente, todos os pesquisados possuem ao menos esse nível de formação que assume predominantemente forma de aperfeiçoamento e especialização na área (SAVIANI, 2000). Todos informaram especializações diferentes, e condizentes às disciplinas o qual lecionam. A grande maioria, 82%, realizou a pós-graduação *lato sensu* numa IES particular. Assim como na graduação, 100% realizaram a Especialização em modalidade presencial e 23% possuem mais de uma Especialização.

Partindo para a análise da formação dos pesquisados, em nível de pós-graduação *stricto sensu*, é importante destacar o quão é imprescindível este espaço de formação acadêmica (SAVIANI, 2000; PIMENTA; ANASTASIOU, 2008) para os professores que atuam no Ensino Superior que tem sido uma exigência no processo de avaliação das IES, no credenciamento e reconhecimentos institucionais e de cursos de graduação (INEP, 2015).

Denominando-se como Faculdade, a IES campo de pesquisa, entre outras prerrogativas, não tem, como regra a cumprir, a necessidade de que um número mínimo de seu corpo docente tenha pós-graduação *stricto sensu*, ou seja, professores com título de Mestrado ou Doutorado (BRASIL, 1996).

Por ser um dos critérios de admissão de professores titulares e promoção dos professores assistentes na IES campo de pesquisa, a grande maioria já concluiu o Mestrado, 76% da amostra. Dos que já concluíram ou estão com o Mestrado em andamento, a maioria, 67%, realizaram ou estão realizando em IES federal, enquanto os outros 33%, em IES particular.

Com relação ao nível de formação dos professores analisados, no que se refere ao Doutorado, a porcentagem dos que não têm esse título é ainda maior na comparação com os que não são mestres. Apesar de a IES campo de pesquisa se tratar de uma faculdade como natureza, e não possuir a exigência de doutores em seu corpo docente, conforme supracitado há na IES a preocupação em manter em seu quadro de funcionários, professores com titulação que atendam aos padrões de qualidade que emanam dos instrumentos de avaliação. Apenas 18% possuem Doutorado acadêmico, e os demais, 82%, não possuem.

Na medida em que se volta a análise para níveis de formação mais altos, gradativamente, observa-se um afunilamento no número de professores. O que não será diferente no próximo nível de formação analisado, onde apenas 6% possui título de Pós-Doutorado.

Devido ao contexto em que estão inseridos como docentes, a formação como alunos na modalidade presencial e a inegável importância da qualificação para trabalhar na modalidade a distância os professores foram questionados quanto à realização de algum curso de atualização e/ou aperfeiçoamento sobre EaD.

Apesar de a Direção acadêmica ter informado que 100% dos professores envolvidos na oferta de disciplinas EaD haviam participado de cursos de capacitação oferecidos pelos desenvolvedores do sistema utilizado como plataforma na oferta das disciplinas online, 18% responderam não possuir nenhuma capacitação específica quanto a EaD. Há a possibilidade de que esses 18% dos professores, não reconheceram esses cursos como uma oportunidade de se aperfeiçoar e/ou se atualizar sobre a EaD, ou terem considerado que já tinham essas informações.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quanto a formação dos professores nas disciplinas EAD em cursos de graduação presenciais de uma IES privada constatou-se que se trata de professores que se formaram por unanimidade na modalidade presencial e, com relativa alta formação, onde 76% possuem no mínimo título de mestre e com poucas horas de curso de atualização/aperfeiçoamento sobre EaD.

O fato dos professores não terem vivenciado processos de formação específicos para a docência em nível superior, torna-se um agravante pelo fato de a maioria não ter se formado nesta modalidade de ensino, isto é, não terem vivido a experiência como discente nesta modalidade e não terem tido, em seu período de formação, o contato com professores desta modalidade para se espelhar.

Considerando separadamente as especificidades da modalidade de ensino presencial e da modalidade EaD, a metodologia de ensino-aprendizagem de cada uma e concomitantemente o perfil do(s) docente(s) envolvidos(s), acredita-se que a análise sobre a formação do professor na convergência de ambas é válida, principalmente levando em conta as recentes alterações na legislação sobre a implantação de 20% na modalidade EaD em cursos presenciais e que tem influenciado para que a combinação de duas modalidades tão singulares sofra expansão.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução nº 1, de 3 de abril de 2001**. Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/CES0101.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2017.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 28 ago. 2016.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação - presencial e a distância**. INEP, 2015. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2015/instrumento_cursos_graduacao_publicacao_agosto_2015.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2017.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria n. 1.134, de 10 de outubro de 2016a. Revoga a Portaria MEC nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004, e estabelece nova redação para o tema
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Referenciais de qualidade para Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 out. 2016b. Disponível em: <<https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/1988/portaria-n-1134>>. Acesso em: 17 out. 2017.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação a Distância. Portaria n. 4.059, de 10 de dezembro de 2004. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 dez. 2004.
- PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2008.
- SAVIANI, Dermeval. A Pós-Graduação em Educação no Brasil: trajetória, situação atual e perspectivas. **Diálogo Educacional**, v. 1, p. 1-95, jan./jun. 2000.

A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE INGLÊS PARA FINS ESPECÍFICOS E SUA RELAÇÃO COM A QUALIDADE SOCIAL DO ENSINO

BARUFFI, Liamara
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)
liabaruffi@gmail.com

Resumo: Este artigo trata da relação entre a formação inicial e/ou continuada dos professores de inglês para fins específicos e a qualidade social do ensino. Busca analisar a literatura especializada sobre o tema; relacionar esses tópicos; e discutir o valor desse ensino de qualidade. Este artigo é uma pesquisa qualitativa e bibliográfica que conclui com a relevância da formação do professor haja vista que esta é uma relação direta e de extrema importância na formação de cidadãos atuantes na sociedade.

Palavras-chave: Formação de professores. Qualidade social do ensino. Inglês para fins específicos.

1 INTRODUÇÃO

Neste artigo, retrato a relação existente entre a formação dos professores de inglês para fins específicos e a qualidade social do ensino, tendo por objetivo: I) analisar a literatura especializada sobre o tema; II) estabelecer a relação entre os tópicos; e III) discutir a importância do ensino com qualidade social.

Ao abordar a formação do professor de inglês relacionando-a com a qualidade social do ensino, busco explorar de que modo a disciplina de inglês para fins específicos tem relação com a formação integral do ser, com o papel de cidadão crítico e atuante na sociedade, desempenhado pelo aluno.

Para possibilitar essa discussão, este artigo é constituído por uma pesquisa qualitativa e bibliográfica; visa discutir: a formação do professor de inglês para fins específicos, pautada em autores como Paiva (2003) e Araki (2013); a qualidade social do ensino - assunto latente entre os profissionais da educação; e a relação entre a qualidade social do ensino e a formação do professor de inglês para fins específicos. Para finalizar, apresento as conclusões pautadas na discussão, nas quais identifico a necessidade da formação do professor de inglês para que ele também contribua para o tão falado ensino de qualidade social, posto que esta é uma relação direta e de extrema importância na formação de cidadãos, principalmente nos dias atuais com o advento da internet e, com ela, dos meios de comunicação.

2 FORMAÇÃO DO PROFESSOR E A QUALIDADE SOCIAL DO ENSINO

Com tantas modificações que a sociedade atual vive, o professor precisa de leituras, estudos e, principalmente, de formações continuadas para também manter-se atualizado. De acordo com Volpi (2008, p.133), “o professor não mais pode ser encarado apenas como um mero monopolizador do saber e transmissor de conhecimentos, senão como aquele que deve desempenhar um papel decisivo na preparação das pessoas para a vida.”

A formação do professor de inglês não pode ser diferente. Formar docentes pode ser um processo desafiador, mas é mister que seja feito com qualidade. Não basta ter vasto conhecimento teórico e pouco conhecimento prático. Muito menos o oposto. Ambos precisam equilíbrio.

Em específico na área de Ensino de Línguas para Fins Específicos (ELFE), ainda persistem lacunas na formação de professores. Nesse aspecto, Guimarães (2014, p. 7, grifo nosso) conclui que

ainda que os estudos sobre ELFE, no “hoje”, tenham ganhado relevância em publicações na Linguística Aplicada, o debate quanto ao melhor termo, quanto ao conceito e a natureza do ELFE, novas práticas, materiais e planejamentos de cursos, **formação de professores para atuar em ELFE são ainda insuficientes**, difusos e de urgências do “hoje”.

Araki (2013, p. 120) confirmou em sua pesquisa que alguns professores, embora lecionem ou tenham lecionado disciplinas de ELFE, “não têm conhecimento sobre o que subjaz a Abordagem Instrumental” e muitos não “tinham conhecimento sobre a importância da análise de necessidades” dos estudantes.

Embora a formação de professores seja responsabilidade da universidade, é incomum encontrar cursos de Letras que capacitem o profissional para trabalhar com inglês para fins específicos, do mesmo modo que não se encontram muitas pesquisas referentes a esse ensino, despertando uma análise aprofundada do assunto com vistas à evolução, tanto da formação do professor, quanto do seu processo de ensino.

Outro ponto relevante quando se trata do ensino da língua inglesa é o domínio da língua. Entretanto, sabemos que essa não é a realidade. Um grande número de professores que atuam com as disciplinas de inglês não possuem, ou possuem somente nível básico de proficiência da língua.

Esse hiato de conhecimento se torna um obstáculo no ensino de inglês técnico, pois este exige conhecimentos específicos da área de interesse dos estudantes. Se o professor só possui inglês básico, não será fácil para ele compreender e preparar a aula pensando nos seus alunos e nos conteúdos de seus interesses. Ainda, pensando em nossa realidade, professores da rede pública, principalmente, possuem um número expressivo de turmas e disciplinas para fechar sua carga horária semanal, o que impacta em não dispor de tempo livre para estudar o conteúdo ou buscar aperfeiçoamento para aulas de maior qualidade.

Muito se tem falado sobre o ensino de qualidade. Mas, o que isso representa? Libâneo (2015, p. 62, grifo do autor) descreve a educação de qualidade como

aquela que promove *para todos* os domínios de conhecimento e o desenvolvimento de capacidades cognitivas, operativas e sociais necessários ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos, à inserção no mundo do trabalho, à constituição da cidadania, tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Em outras palavras, escola com qualidade social, significa a inter-relação entre qualidade formal e política, é aquela baseada no conhecimento e na ampliação de capacidades cognitivas, operativas e sociais, com alto grau de inclusão.

Logo, percebe-se que o ensino de qualidade não é aquele que prepara o aluno apenas para o mercado de trabalho, para a parte técnica ou teórica. Ele precisa estar voltado para o desenvolvimento integral do aluno, afinal, “buscar qualidade em qualquer instituição significa trabalhar com seres humanos para ajudá-los a se constituírem como sujeitos.” (LIBÂNEO, 2015, p. 62).

Outros autores também discutem a qualidade social do ensino. Alves (2012, p. 8), por exemplo, apresenta em seu artigo uma citação do Secretário Estadual da Educação da época, José Clóvis de Azevedo, que explica:

Nós temos um objetivo que é a educação de qualidade social, uma educação que tenha qualidade e dialogue com a cidadania, com a formação de um sujeito com consciência social, identidade aos conceitos da democracia e com competência técnica, para se colocar no mercado de trabalho e buscar a sua sobrevivência.

Libâneo (2015) ainda destaca que a escola deve ser um lugar onde a criança realmente aprenda, e que aprenda a se posicionar, a pensar, e a agir, o que nem sempre acontece. Ainda mais com a necessidade de preparar para as avaliações do ensino, geralmente aplicadas pelo MEC.

Mais uma vez, Alves (2012, p. 7) se posiciona, preocupada com a formação social do aluno, e declara que:

a qualidade social da educação mostra-se humanizadora, promotora da emancipação humana, quando coloca a possibilidade da participação, enquanto direito de cidadania, a necessidade de igualdade de acesso aos bens historicamente construídos pelo homem (PARO, 2007), a gestão democrática da escola pública e seus mecanismos de participação popular e o reconhecimento dos profissionais da educação.

É difícil avaliar as dimensões afetivas, estéticas, sociais, éticas e físicas, e é nesse ponto que entra a análise crítica do professor, visando compreender seu aluno e suas necessidades e/ou conquistas, tendo como referência “o que os estudantes aprendem, como aprendem e em que grau são capazes de pensar e atuar com o que aprendem.” (LIBÂNEO, 2015, p. 64).

Apesar do conceito parecer simples, seus desdobramentos não o são, haja vista que as visões e perspectivas sobre ele são muitas. Portanto, a qualidade social do ensino está mais conectada com os conteúdos que o aluno levará para a vida, e não com os conteúdos que, muitas vezes, constam no currículo apenas como pré-requisitos.

Certamente existem falhas na formação inicial e continuada de professores de inglês, e, assim, no conhecimento dessa abordagem de ensino e na qualidade social dele. Mas, qual é a relação da formação inicial e continuada com a qualidade social do ensino? A resposta vem, outra vez, de Libâneo (2015, p. 187), que diz que a formação continuada

torna-se crucial numa profissão que lida com a transmissão e internalização de saberes e com a formação humana, numa época em que se renovam os currículos, introduzem-se novas tecnologias, acentuam-se os problemas sociais e econômicos, modificam-se os modos de viver e de aprender, reconhece-se a diversidade social e cultural dos alunos.

Logo, a formação continuada vem para apoiar o professor para que ele possa fazer a diferença e garantir a formação de qualidade do aluno. Ainda, de acordo com Libâneo (2015), essa formação não serve somente para desenvolvimento profissional dos professores e especialistas, mas também para a evolução pessoal e cultural, pois é através da formação continuada que os professores solucionam problemas e definem estratégias de trabalho, contribuindo para suas carreiras. A formação continuada “é responsabilidade da instituição, mas também do próprio professor, porque o compromisso com a profissão requer que ele tome para si a responsabilidade com a própria formação.” (LIBÂNEO, 2015, p. 188).

Assim, essa relação se torna, de certo modo, óbvia. O ensino só terá qualidade social se o professor estiver munido dos saberes necessários para a preparação do estudante. Essa preparação é a preparação para a vida, como cidadão crítico e atuante, como cidadão que domina a leitura e a compreende, que se vale de seu conhecimento para compreensão da realidade, enfim, que faça e aconteça em nossa sociedade.

3 CONCLUSÕES

Fica evidente que a formação do professor está diretamente conectada com a qualidade social do ensino, uma vez que se o professor não estiver conectado com as situações do mundo atual, qual será sua atuação para tornar seu aluno um cidadão atuante na sociedade? Qual será o nível de conhecimento de mundo que este estudante terá? Como o estudante se posicionará na sociedade sem receber embasamento necessário para compreender as situações vivenciadas?

Referente ao ensino de inglês, essa relação permanece. E arrisco dizer que a disciplina de língua inglesa, de modo geral, tem papel muito importante no que concerne a qualidade social do ensino, visto que um dos pontos principais da disciplina é variação cultural existente entre os países, que proporciona ao estudante uma visão ampliada da sociedade, da cultura, da linguagem, da educação, de mundo.

Com relação aos questionamentos levantados no decorrer do texto, referente a preparação e capacitação do professor de língua inglesa, creio que o professor pode ter suas formações continuadas voltadas para a sua área em específico (sem ser *mais do mesmo*), com elaboração de material e muito mais, de acordo com suas necessidades.

Cabe ressaltar, ainda, duas ações para incentivar a formação continuada dos professores e, com isso, favorecer a qualidade social do ensino, citadas por Libâneo (2015): 1) garantia de horas remuneradas para seminários, reuniões, reflexões coletivas, etc.; 2) criação de um Centro de Apoio à Formação Continuada.

Tendo o comprometimento do profissional da educação com a sua formação continuada e o auxílio e reconhecimento das entidades governamentais e gestoras, a qualidade social do ensino se torna um efeito real desse processo.

Ainda assim, por vezes, sou questionada sobre onde a língua inglesa se encaixa nessa educação de qualidade. Trazendo a nossa realidade à tona, vemos a língua inglesa em todos os lugares. Somos uma aldeia global e a língua inglesa é essencial para nossas relações. A língua inglesa precisa estar incluída, e precisa ser de qualidade.

REFERÊNCIAS

ALVES, Aline Aparecida Martini. Qualidade total x qualidade social: duas correntes dicotômicas na educação pública do Rio Grande do Sul no início do século XXI. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., 2012. *Anais...* 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anped-sul/9anpedsul/paper/viewFile/155/102>>. Acesso em: 11 jul. 2018.

ARAKI, Ligia Enomoto. **A disciplina Inglês Instrumental no Ensino Superior e as representações de seus professores: um estudo de caso.** Dissertação (Mestrado)–Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

CARVALHO, Rosângela Tenório de. A qualidade social da educação básica no discurso do ministério da educação. **Revista Estudos de Sociologia**, v. 2, n. 18, 2012.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; BEATO-CANATO, Ana Paula Marques. A formação de professores de línguas para fins específicos com base em gêneros textuais. **D.E.L.T.A.**, v. 32, n. 1, p. 45-74, 2016.

GUIMARÃES, Renata Mourão. O ensino de línguas para fins específicos (ELFE) no Brasil e no mundo: ontem e hoje. **Helb**, a. 8, n. 8, 2014. Disponível em: <<http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-8-no-8-12014/227-o-ensino-de-linguas-para-fins-especificos-elfe-no-brasil-e-no-mundo-ontem-e-hoje>>. Acesso em: 20 maio 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da Escola**: teoria e prática. 6. ed. São Paulo: Heccus, 2015.

MOOR, Anne Marie; CASTRO, Rafael Vetromille; COSTA, Giordana Pozza. O ensino colaborativo na formação do professor de inglês instrumental. In: LEFFA, V. J. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras**: construindo a profissão. 2. ed. Pelotas: EDUCAT, 2008. p. 165-183.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professores de língua inglesa. In: STEVENS, C. M. T.; CUNHA, M. J. **Caminhos e colheitas**: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília: UnB, 2003. p. 53-84.

VOLPI, Marina Tazón. A formação de professores de língua estrangeira frente aos novos enfoques de sua função docente. In: LEFFA, V. J. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras**: construindo a profissão. 2. ed. Pelotas: EDUCAT, 2008. p. 133-141.

A IMPORTÂNCIA DA PESQUISA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR EM PROJETO DE BOLSAS DE ESTUDOS PIBIDIANOS

ANSAI, Rosana Beatriz
Universidade Estadual do Paraná, União da Vitória (Unespar/UV)
ansairosana@yahoo.com.br

CASSOL, Luana dos Santos
Universidade Estadual do Paraná/União da Vitória (Unespar/UV)
luanadossantoscassol@hotmail.com
Financiamento: Capes

Resumo: O estudo aborda a pesquisa como agente facilitador da formação do professor em um projeto pibidiano. O escopo do estudo de caráter exploratório e apoiado em pesquisa de campo, objetiva evidenciar a importância da pesquisa como agente de formação inicial do professor pesquisador em um projeto pibidiano de Pedagogia. Os resultados apontam que a formação docente inicial é facilitada pela produção e publicação de pesquisas. Constatou-se que tal fator vem contribuir de forma significativa aos acadêmicos docentes em formação inicial.

Palavras-chave: Curso de Pedagogia. Formação docente. Projeto pibidiano. Pesquisa.

1 INTRODUÇÃO

O estudo é relevante pela temática que envolve a pesquisa como agente que facilita a formação do professor em um projeto pibidiano no curso de Pedagogia. Neste tocante, se acredita ser de grande valia que pibidianos pesquisem para construir reflexões sobre a importância da espiral dialética que se pode estabelecer entre a teoria e a prática educativa.

Sob este viés, no curso de Pedagogia, um projeto pibidiano proporcionou aos professores em formação inicial e continuada, momentos de estudos voltados para elaboração de pesquisa e artigos científicos.

Assim se questiona: qual a importância da pesquisa na formação docente inicial? Na composição do escopo deste estudo de caráter exploratório e apoiado em pesquisa de campo, o objetivo consiste em evidenciar a importância da pesquisa como agente de formação inicial do professor pesquisador em um projeto pibidiano no curso de Pedagogia.

2 DESENVOLVIMENTO

O projeto de formação docente pibidiano em tela foi oferecido pelo curso de Pedagogia da UNESPAR/UV e operacionalizado durante oito anos tendo como objetivo fortalecer a formação inicial dos bolsistas a partir da inserção em escolas parceiras do município de União da Vitória/PR. Assim explicita Ansaí (2013, p. 148)

Os objetivos do Projeto Mão Amiga vêm ao encontro dos propósitos do PIBID, uma vez que ambos viabilizam o diálogo reflexivo entre os três pilares em que se fundamentam o Ensino Superior, para incentivar e promover a formação de professores para a educação básica: a inter-relação entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

O projeto ofereceu diversos estudos e oportunidades de desenvolvimento da *performance* docente dos bolsistas envolvidos, mas no presente estudo nos deteremos em evidenciar a pesquisa como um dos pilares de formação docente.

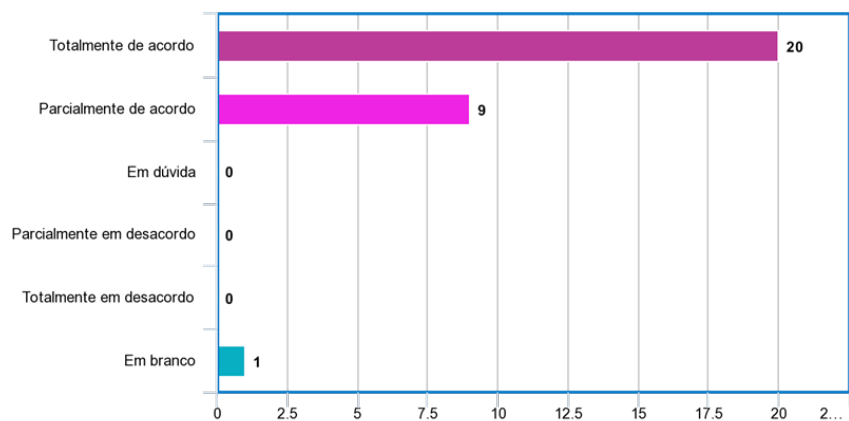
É muito importante que o acadêmico, já logo no início de seus estudos, tenha a oportunidade de trabalhar a teoria e a prática juntas a partir da realidade do chão da escola. Para o trabalho pedagógico competente em sala de aula, se deve pesquisar o objeto de estudo e quais os métodos de ensino e aprendizagem. Quando o professor não tem condições favoráveis para exercitar a pesquisa, acaba muitas vezes encontrando dificuldades profissionais. Assim, acreditamos que na formação de professores o domínio da elaboração e consolidação da pesquisa em cursos de formação docente é um agente consistente de formação, pois [...] nos cursos de formação docente a pesquisa vem sendo um elemento, [...] articulador do ensino e do aprendizado de futuros docentes, os quais se aprofundam em temas ligados ao cotidiano da escola e do aprendizado em diversos níveis (PIETROBON; OLIVEIRA; FRASSON, 2016, p. 67).

No projeto em tela, o processo da pesquisa foi um momento de formação docente muito importante. A pesquisa de campo teve como população alvo os trinta bolsistas pibidianos do curso de Pedagogia da UNESPAR/UV que frequentaram o projeto no ano de 2017 até o final do projeto em fevereiro de 2018. O instrumento de coleta de dados foi um questionário estruturado respondido na última reunião dos bolsistas como forma de avaliação do Plano

de Trabalho. Neste instrumento de coleta de dados, havia questões abertas e questões fechadas sobre a importância da pesquisa na formação docente. A seguir destacaremos os dados que julgamos mais relevantes dos achados da pesquisa.

A questão 01 apresentou uma afirmação que relacionou os estudos e pesquisas realizados pelos bolsistas no projeto pibidiano com as práticas docentes realizadas na comunidade escolar, sendo que foi solicitado aos respondentes que qualificassem o grau de concordância com o que vivenciaram no referido projeto. Os dados coletados são apresentados no Gráfico 1.

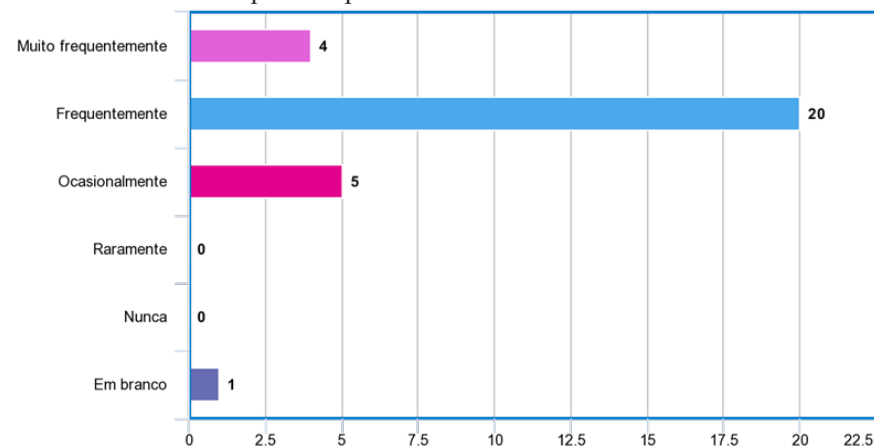
Gráfico 1 – Grau de concordância dos respondentes sobre a formação do professor pesquisador de acordo com a proposta dos objetivos do projeto e de forma articulada com a realidade da comunidade



Fonte: os autores.

A questão dois arguiu aos respondentes a frequência com que realizaram pesquisas sistematizadas a partir dos estudos e vivências docentes no projeto. O Gráfico 2 apresenta os achados da pesquisa.

Gráfico 2 – Frequência de realização de pesquisas sistematizadas a partir dos seus estudos e vivências docentes realizadas pelos respondentes



Fonte: os autores.

A questão três arguiu sobre a perspectiva dos respondentes sobre a importância da elaboração de pesquisa e publicações na formação docente inicial dos bolsistas respondentes. O Quadro 1 apresenta alguns relatos significativos.

Quadro 1 – Visão sobre a importância da elaboração de pesquisa e publicações para a formação docente dos respondentes

BOLSISTA RESPONDENTE	RESPOSTA
L. M. F. (bolsista formanda/2018)	A pesquisa nos faz buscar novos conhecimentos e novas práticas de ensino. Faz refletir sobre os métodos utilizados em aula e sua eficácia. Publicando as experiências obtidas no projeto possibilitou a troca de experiências e vivências com outros estudantes.
T. M. L. (bolsista acadêmica do 3.º ano/2018)	A elaboração de pesquisas e publicações é crucial para a formação docente, pois do professor responsável pela formação da criança espera-se que esteja munido de informações e que seja capaz de transformá-las em conhecimento para assim ser um mediador e crítico em sala de aula.
R. R. (bolsista acadêmico do 3.º ano/2018)	Nós futuros professores, devemos estar extremamente ligados à pesquisa, tanto na formação inicial quanto na continuada. Pois, quando elaboramos pesquisas e publicamos algo, sem dúvida estamos sendo um docente muito mais autônomo e com olhar crítico.
J. A. D. S. (bolsista acadêmica do 3.º ano/2018)	Pesquisar e elaborar publicações sobre o projeto foi de grande relevância para ampliar meu vocabulário, tanto na escrita, quanto na fala, pois ao realizar minhas pesquisas obtive um conhecimento diferenciado sobre planejamento das atividades docentes, adquirir também maior segurança para falar sobre o assunto.
C. A. C. (bolsista acadêmica do 4.º ano/2018)	A pesquisa se torna peça chave da formação docente, preparando-se para a rotina diária que requer um olhar científico e indagador, e a experiência com a pesquisa traz à tona todo o potencial do acadêmico.
J. F. K. (bolsista acadêmica do 4.º ano/2018)	A elaboração de pesquisas auxilia muito na formação docente pois é possível conhecer mais sobre os temas abordados, assim podemos refletir melhor. A pesquisa nos dá uma base para o futuro trabalho docente. Com as pesquisas podemos encontrar soluções para os problemas da educação.
L. S. K. A. (bolsista formanda/2018)	A elaboração da pesquisa com publicações contribuíram muito para a minha formação docente. A pesquisa e sua elaboração juntamente com as publicações nos ajudou a ser profissionais sensatos e reflexivos, capazes de saber lidar com todas situações.
A. I. L. F. (bolsista formanda/2018)	As pesquisas e publicações contribuíram muito para o meu perfil profissional enquanto acadêmica. As reflexões geradas pelas pesquisas realizadas auxiliaram minha formação enquanto docente do projeto, me fazendo ter outros olhares sobre a sala de aula e também como acadêmica, me fazendo compreender ainda mais a teoria estudada.

Fonte: os autores.

Como se constata no Gráfico 1, os respondentes em sua maioria concordam totalmente que o projeto PIBIDiano auxiliou na articulação de pesquisas de acordo com a realidade escolar, fator que contribui na estruturação da formação dos graduandos. Com bem destacam Ansai e Junges (2017), a pesquisa institucional é uma condição imperativa na formação de graduandos no país.

O gráfico 02 demonstra dados que apontam que os PIBIDianos respondentes construíram estudos e pesquisas frequentemente, o que representa um grande ganho para a formação docente inicial para além da sala de aula da Universidade. Segundo pontuam Castilhos e Ansai (2014) é imperativo que os licenciandos produzam pesquisas para que aprendam a tomar decisões e que compreendam que a ciência é um conhecimento que se atualiza constantemente.

No Quadro 1 se constatam relatos consistentes que, sem embargo consolidam a importância da pesquisa na formação docente inicial dos PIBIDianos como base em suas ações pedagógicas. Os relatos apontam que a pesquisa no projeto PIBIDiano é uma ação formativa, educativa e reflexiva que possibilita diferentes oportunidades para se problematizar e buscar o conhecimento. Destarte, nos fundamentamos em Silva e Limonta (2012, p. 760) que pontuam

Acreditamos que a pesquisa é fundamental no processo de formação e no trabalho dos professores da educação básica, pois na possibilidade da práxis e na recusa de ser homem-massa está a possibilidade de formação de sujeitos autônomos, capazes de resistência e de tomar suas próprias decisões. A pesquisa proporciona um esclarecimento que permite desvelar a superfície da realidade, das políticas e das práticas sociais aparentemente naturalizadas e cristalizadas. Isso significa que na pesquisa está também a possibilidade da emancipação humana e da transformação da realidade.

Como pontua Beillerot (2016, p. 73) “[...] ‘fazer pesquisa’ implica outros procedimentos, em especial aqueles que o verbo “fazer” impõe: encontrar meios para uma objetivação de questões e de preocupações para poder estudá-las.”

3 CONCLUSÕES

Os relatos dos pibidianos apontam a pesquisa como sendo parte da natureza do trabalho docente e intelectual e demonstram a compreensão da importância da pesquisa como base para o ato pedagógico da docência. Também entenderam que a pesquisa implica em estudos constantes e que ela é parte integrante da profissão docente.

Através dos dados levantados, fica evidente o quão importante foi o projeto pibidiano para a formação do professor com base na pesquisa como uma ação norteadora das ações pedagógicas tanto no curso de Pedagogia, como também na Educação Básica.

Os resultados do estudo apontam que a formação docente inicial fica facilitada pela produção e publicação de pesquisas de forma real, sistemática, eficiente e formativa. A pesquisa se constitui num elemento formativo fundamental de estabelecimento da relação teoria e prática em projetos de formação docente. Desse modo, pode-se constatar que tal fator vem contribuir de forma imensamente significativa aos acadêmicos docentes e pesquisadores em formação inicial.

REFERÊNCIAS

ANSAI, Rosana Beatriz. Projeto Mão Amiga/PIBID: lócus contributivo de desenvolvimento da *performance* e do status profissional docente no curso de pedagogia da UNESPAR/FAFIUV. In: MARTINS, Ilton César; BRITO, Karim Siebeneicher (Org.). **Prática docente inicial e continuada: O Pibid na UNESPAR**. Palmas: Kaygangue, 2013. p. 145-170.

ANSAI, Rosana Beatriz; JUNGES, Kelen dos Santos. A construção do projeto de pesquisa como processo científico de “carpintaria intelectual”: um roteiro de estudos. In: SILVA, Eliane Paganini da; SILVA, Sandra Salette de Camargo. **Metodologia da pesquisa científica em educação: dos desafios emergentes a resultados iminentes**. Curitiba: Íthala, 2016. p. 25-41.

BEILLEROT, Jacky. A “pesquisa”: esboço de uma análise. In: ANDRÉ, Marli et al. **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 12. ed. Campinas: Papirus, 2012.

CASTILHOS, Grasiela Pereira da Silva; ANSAI, Rosana Beatriz. As contribuições do Projeto Mão Amiga CAPES/PIBID na formação docente inicial das acadêmicas bolsistas do curso de Pedagogia da FAFIUV. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PROFESSORADO PRINCIPIANTE E INSER, 2014. **Anais...** UFTPR: Curitiba, 2014.

PIETROBON, Sandra Regina Gardacho; OLIVEIRA, Antonella Carvalho de; FRASSON, Antonio Carlos. Métodos de pesquisa em educação: conceitos e definições. In: SILVA, Eliane Paganini da; SILVA, Sandra Salette de Camargo. **Metodologia da pesquisa científica em educação: dos desafios emergentes a resultados iminentes**. Curitiba: Íthala, 2016. p. 56-68.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da; LIMONTA, Sandra Valéria. A pesquisa na formação e no trabalho dos professores da educação básica. **Revista Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 743-762, set./dez.

A PROVA FLORIPA E SEUS ELEMENTOS PEDAGÓGICOS PARA A FORMAÇÃO DE UM PROFESSOR DE NOVO TIPO

LIMA, Thiago Salgado Vaz de
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
thiagosalgadovl@gmail.com

Resumo: O presente artigo teve como objetivo verificar as implicações pedagógicas da Prova Floripa que trouxeram alterações para o trabalho docente, formando um determinado modelo de professor. Nesse sentido, a partir de uma pesquisa de natureza documental, verificamos nos materiais que chegaram às escolas da rede que tais implicações, a partir dos *slogans* de qualidade e equidade educacional, se relacionaram com sua responsabilização, seu sobre trabalho, a sua desintelectualização e o controle do seu trabalho pedagógico.

Palavras-chave: Prova Floripa. Avaliação externa. Trabalho docente.

1 INTRODUÇÃO

A Prova Floripa (PF) foi a avaliação externa e em larga escala realizada anualmente pela Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RME) do ano de 2007 a 2016, constituindo-se nosso objeto de investigação para a pesquisa do qual esse artigo é fruto. Com substanciais alterações a partir do ano de 2014 fruto do financiamento do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) com a Prefeitura Municipal de Florianópolis (PMF) e a contratação do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF), a Prova Floripa trouxe consigo um conjunto de implicações para o trabalho docente em função de sua concepção de avaliação, seus instrumentos e a tecnologia utilizada.

A partir de nossa pesquisa desenvolvida durante mestrado acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC foi possível constatar o avanço da política de avaliação em larga escala no município e o quanto ela trazia implicações políticas, econômicas, pedagógicas e culturais para os professores e estudantes das escolas da RME. As formações continuadas e a chegada de materiais, desde tutoriais para leitura dos resultados da PF até o estabelecimento de escalas proficiência e divulgação dos resultados de cada escola, nos motivou, enquanto professor e pesquisador, para elaborar a nossa problemática de pesquisa em torno de quais elementos pedagógicos embutidos na política de avaliação em larga escala, especificamente na PF, provocaram alterações no trabalho docente e quais suas possíveis consequências? Não estivemos, nesse momento de pesquisa, presos a formação de professores no âmbito institucional, através dos cursos de licenciatura, mas sim com o objetivo de verificar de que forma esse instrumento contribuiu para a formação de um determinado modelo de professor.

Nesse sentido, buscando uma conexão com o “chão da escola” selecionamos para análise e discussão os documentos advindos da Secretaria Municipal de Educação (SME) e do CAEd que traziam as suas concepções de avaliação e o conjunto de recomendações para o trabalho do professor da rede. Nesses documentos verificamos que o grande slogan em torno da PF foi construído em torno desse instrumento ser reconhecido como condição para alcançar a qualidade e a equidade da educação. Assim, buscando-se justificar a partir de legislações municipais e federais, como PME e PNE, a Prova Floripa serviu, a partir da contratação do CAEd, em 2015, para efetuar um modelo gerencial com relação ao trato com o conteúdo escolar e suas implicações no trabalho docente. Com a elaboração de uma matriz de referência, análise estatística e pedagógica das questões da prova, a utilização da tecnologia da TRI, análise dos seus resultados, construção de escalas dos resultados e divulgação dos resultados da avaliação, a PF trouxe consigo um processo de profunda intensificação, controle e responsabilização dos/pelos processos de trabalho dos professores da RME.

2 A CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO E O DISCURSO DA QUALIDADE E EQUIDADE EDUCACIONAL

De forma a dar o tom sobre o que a SME espera da PF no que diz respeito ao trabalho do professor da RME, temos uma carta do secretário de educação do município, à época (2005-2016), Rodolfo Pinto da Luz, que é colocada, com igual teor, no início de boa parte dos materiais que chegaram do CAEd e da SME nas escolas, como as Revistas do Sistema. Em seu texto, traz à tona dois conceitos chave que permeiam reincidentemente os materiais que chegam às escolas da rede: reconhecer a PF como condição para alcançar a **qualidade e a equidade da educação**, demonstrando assim, o papel fundamental assumido pela mesma no que tange aos rumos do sistema de ensino do município.

Nessa carta do secretário de educação do município já é possível verificar indícios de que o instrumento da avaliação deva assumir considerável protagonismo no que diz respeito ao efetivo trabalho do professor, uma vez que é colocado que a partir dos resultados que serão determinados o seu planejamento e este, por sua vez, irá permitir alcançar uma determinada qualidade e a equidade nas escolas públicas do município. Outro ponto relevante é a carta ser remetida para **colaboração** de professores e gestores indicando para um esvaziamento da condição de pertencimento de classe do professor, que ao fim e ao cabo, será o responsável por implementar essa política pública. Com um discurso mais palatável, implicitamente, trabalhou-se com o empoderamento docente, a partir da particularização e individualização das saídas apontadas.

Dentro do ordenamento jurídico apontou-se para o Plano Nacional de Educação (PNE) e para o Plano Municipal de Educação (PME) como um dos argumentos para que o município adote (ou mantenha, no caso da RME) a política de avaliação externa. Tendo os respectivos planos apresentados nesses materiais como se fossem o que se tem de mais avançado no campo educacional, foi possível verificar como o capital age em cadeia no legislativo, executivo e judiciário, entretanto omitindo caráter empresarial dessas relações, como apontado na pesquisa de Pioli (2015) ao tratar da relação das metas com as práticas meritocráticas e de responsabilização presentes no PNE.

Mais detidamente acerca das concepções balizantes dos *slogans* da Prova, temos no *Proyecto de Expansión Y Mejoramiento de la Educación Infantil y la Enseñanza Fundamental em Florianópolis*¹ que a referência lá apontada com relação a qualidade da educação, dizia respeito ao aumento dos indicadores de desempenho escolar, como o IDEB e o PISA. Com relação a Prova Floripa esse discurso de qualidade da educação é construído em consonância, uma vez que são determinados a partir dos bons resultados na avaliação externa municipal e, conseqüentemente, com o aumento dos níveis de proficiência dos estudantes. Apontando para o controle e a avaliação do trabalho docente por meio das avaliações externas, bem como a internalização da cobrança, conforme apontado por Santos (2013), vimos que esse discurso da qualidade da educação surge como forma de obscurecer a relação subordinada de uma formação para o trabalho explorado que requer o capitalismo em nível global (EVANGELISTA; LEHER, 2012). Nesse sentido explicita-se um projeto de classe burguês enquanto política pública que age em consonância com as necessidades do movimento atual capitalismo, seja na abertura de nichos de mercado e/ou na intensificação dos processos de trabalho.

Com relação à equidade educacional defendida, foi proposta a utilização de dados contextuais na Prova Floripa, estipulando que fossem coletadas informações sobre o nível socioeconômico de cada estudante como uma condição primordial para possibilitar a melhora do desempenho estudantil. Desse modo, a equidade educacional proposta em seu *slogan* coloca para educação escolar a tarefa de solucionar os problemas econômicos e sociais da sociedade, como visto em Melgarejo (2017) ao trabalhar com a teoria do Capital Humano. Com relação ao trabalho do professor, ocorre um misto de responsabilizá-lo pela melhoria das condições socioeconômicas do estudante e obscurecer as relações de classe que produzem as desigualdades e, assim, trazendo para o CAEd o argumento para intensificar o trabalho dos professores da rede através de uma face humanizadora por trás da política pública de avaliação, construída a partir de tais *slogans*.

3 OS INSTRUMENTOS DA PROVA FLORIPA

A responsabilização, intensificação e controle do trabalho implicados através da Prova Floripa não são construídos apenas a partir dos *slogans* da qualidade e equidade educacional, mas sim com a materialidade dos instrumentos que são utilizados para aferir a determinada qualidade da educação. Nesse sentido, foi verificado em nossa pesquisa um conjunto de instrumentos que trazem implicações diretas para o trabalho do professor da RME, desde aos conteúdos selecionados até as recomendações acerca da forma de trabalhar estes e como deva ser feita apropriação dos resultados da prova.

Com relação aos conteúdos da Prova, fora elaborado uma matriz de referência contendo as habilidades desejáveis para cada estudante em cada disciplina e anos escolar, que operaram um verdadeiro recorte curricular em torno das habilidades que deveriam constar na avaliação. Sem trazer mais elementos acerca dos critérios utilizados, o CAEd reconhece que são negligenciados diversos conhecimentos em virtude de não serem compatíveis com o modelo de teste proposto e, conseqüentemente, levando a um estreitamento curricular no que diz respeito ao aluno e a um controle do trabalho do professor da RME. Assim, é de se supor que, em momentos de listar a prioridade sobre conteúdo a ser trabalhado, o mesmo seja levado a optar pelos dispostos na matriz e, conseqüentemente, na ALE, de

¹ Projeto que estabelece as condições e contrapartidas do contrato do BID com a PMF.

modo a não negligenciar as referidas qualidade e equidade da educação, tão apregoada pelo CAEd, colaborando, assim, para sua desintelectualização e responsabilização por fenômenos que cuja as variáveis de controle não competem ao mesmo.

Buscando enquadrar, padronizar e classificar os estudantes a partir dos resultados da avaliação externa, a Prova Floripa lançou mão de escalas de proficiência na qual foram convertidos os resultados quantitativos dos estudantes no teste em classificações qualitativas que determinavam determinado Padrão de Desempenho. A partir das classificações: Abaixo do Básico, Básico, Adequado e Avançado, os Padrões de Desempenho trouxeram consigo um novo processo de responsabilização para o trabalho do professor, uma vez que caberia ao mesmo fazer com que seus alunos progredissem aos padrões seguintes.

Apoiado em um modelo gerencialista com relação ao trato com o conteúdo escolar e suas implicações para o trabalho docente, o CAEd lançou mão de uma análise estatística e pedagógica das questões da Prova Floripa, a partir da Teoria da Resposta ao Item (TRI). Por esta tecnologia, verificamos um modelo de avaliação limitado a uma mera condição métrica e percentual de alcançar determinado índice e enquadrar o estudante em um determinada régua classificatória, no qual a flexibilização e fragmentação do currículo torna uma exigência. No que tange o trabalho do professor, a concepção implícita de uma responsabilização do mesmo para que o estudante alcance determinadas habilidades e níveis de proficiência apontam para formas silenciosas de monitoramento e controle do trabalho docente.

Responsabilização e controle do trabalho docente que também podem ser verificados em torno da noção de *accountability*. A medida em que o CAEd também divulga os resultados de cada escola (e em cada disciplina escolar) em seus materiais, o mesmo trabalha como uma forma de prestação de conta do trabalho do professor, que passa a publicamente ser responsabilizado pelos resultados educacionais, favorecendo a competição entre escolas e professores da rede.

4 O PROFESSOR DE NOVO TIPO

O conjunto das concepções verificadas e das recomendações para o trabalho do professor advindas da Prova Floripa servem de síntese para um modelo desejável e idealizado de professor. Nesse sentido, verificamos que a PF sustenta os *slogans* da qualidade e equidade educacional com a formação de um professor de novo tipo calcado em implicações que se relacionam com sua responsabilização pelos resultados, seu sobretrabalho a partir das recomendações, a sua desintelectualização e o controle do seu trabalho pedagógico.

Atuando como forma humanizada de responsabilizar os professores pelo resultado da avaliação e os processos extraescolares a nossa pesquisa permite afirmar que os slogans e as implicações apontadas levam a uma intensificação de seus respectivos processos de trabalho, em consonância com movimento atual do capitalismo, de modo a torná-lo um trabalhador mais flexível, ainda que o mesmo não produza diretamente valor. Assim, se por um lado façamos a defesa da educação pública escolar, por outro não podemos atuar de forma cega nessa defesa e ignorar as determinações das políticas balizantes que a determinam. Desvelar os seus sentidos obscurecidos, mais que um recurso teórico-metodológico de pesquisa, assume-se, também, como uma posição política do pesquisador.

REFERÊNCIAS

EVANGELISTA, Olinda; LEHER, Roberto. Todos pela educação e o episódio Costin no MEC: a pedagogia do capital em ação na política educacional brasileira. **Trabalho Necessário**, Rio de Janeiro, a. 10, n. 15, 2012.

MELGAREJO, Mariano Moura. **A Agenda do Banco Interamericano de Desenvolvimento para a Educação**: um estudo do acordo com a Rede Municipal de Educação de Florianópolis. 2017. 175 p. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

PIOLI, Evaldo. A valorização docente na perspectiva do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 97, p. 483-391, set./dez. 2015.

SANTOS, Márcia Luzia dos. **Intensificação do trabalho docente**: contradições da política de economizar professores. 2013. 239 p. Dissertação (Mestrado)–Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2013.

A RELAÇÃO ENTRE A FAMÍLIA E ESCOLA NA VISÃO DE EGRESSOS DE UM CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA QUE ABANDONARAM A DOCÊNCIA

REISDOEFER, Deise Nívia
Instituto Federal Catarinense (IFC) de Concórdia
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS)
deise.pereira@ifc.edu.br

SCHNEIDER, Cintia
Instituto Federal Catarinense (IFC) de Concórdia
cintia.schneider1995@gmail.com

LIMA, Valderez Marina do Rosário
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS)
valderez.lima@pucrs.br

Resumo: Esta é uma pesquisa realizada com Egressos de um curso de Matemática-Licenciatura que abandonaram a docência. Tem por objetivo analisar a visão dos Egressos sobre as relações entre a família e a escola como possível motivação de abandono da docência. De natureza qualitativa, caracteriza-se como Estudo de Caso e as análises ocorreram por meio da ATD. Sob a visão dos Egressos duas subcategorias emergiram da relação entre a Escola e a Família: escola e a família precisam estar unidas; crença que a família não tem compromisso com a escola.

Palavras-chave: Egressos. Relação família e escola. Docência. (Des)motivações.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho é o recorte de um estudo maior, que visa discutir as crenças e descrenças em relação à Educação de Egressos de curso de Matemática-Licenciatura que abandonaram a docência assim que finalizada a graduação.¹ Tem como objetivo principal analisar a visão que apresentam sobre as relações entre a família e a escola, e de que forma isto pode ter contribuído para o abandono da docência.

Os procedimentos metodológicos que embasam esta investigação são a abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994), o Estudo de Caso como tipo de pesquisa (LUDKE; ANDRÉ, 1986) e a Análise Textual Discursiva – ATD (MORAES; GALIAZI, 2013) como procedimento de análise, pois se entende que tal método favorece a sistematização, compreensão e interpretação das respostas descritas pelos sujeitos.

A princípio, foram encaminhados, por via eletrônica, questionários a 37 Egressos de curso de Matemática Licenciatura de uma Instituição Federal de Ensino, sendo que estes compõem o grupo de todos os acadêmicos formados pela instituição. Destes, houve o retorno de 25. Foram escolhidas para análise as respostas daqueles que não optaram pela docência como profissão, pois estes compuseram mais de 50% dos questionários respondidos. Posteriormente, o foco de análise foi em relação a um recorte específico das respostas, que dizem respeito à visão dos Egressos sobre as relações entre a escola e a família.

2 ANÁLISES E DISCUSSÕES

As análises baseiam-se fundamentalmente na visão que os Egressos têm sobre a relação da família e da escola. A partir de uma organização inicial, esta foi uma das categorias que emergiu das respostas dos Egressos. Tal categoria foi dividida em outras duas subcategorias, que descrevem: a ideia de que a escola e a família precisam estar de ‘mãos dadas’; e a crença de que a família não tem compromisso com a escola. Ambas estão sistematizadas, interpretadas e analisadas na sequência.

2.1 AS RELAÇÕES ENTRE A ESCOLA E A FAMÍLIA

As relações estabelecidas entre a família e a escola constituem uma temática que está cada vez mais em debate, o que pode ser visualizado por meio de programas governamentais que estão em ascensão, como o caso do ‘Dia da

¹ Trabalho completo publicado na Revista Tempos e Espaços em Educação, v. 11, n. 26, 2018, intitulado BELIEFS AND DISBELIEFS TOWARDS EDUCATION: Case study with graduates who did not chose teaching as a profession.

Família na Escola',² que no ano de 2016 foi transformada na Lei nº 16.877 pelo Governo do Estado de Santa Catarina e pela Assembleia Legislativa em 2017, em sua segunda edição. De acordo com notícia publicada no site³ da Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina, esta atividade promove palestras, exposições de trabalhos, atividades culturais e recreativas com objetivo de estreitar os laços entre pais, filhos e professores e chamar a atenção da família para sua importância na escola.

Exatamente neste sentido que dois Egressos apontam para **a relevância da família e da escola andarem juntas** e construir uma educação de qualidade. E5 disserta que:

Escola: Ensino, aprendizagem, inserção de culturas, ambiente acolhedor / Educação: Caráter, ética, cidadania, respeito. É em casa que a criança deve aprender como se portar, tendo uma boa educação com as pessoas. A escola deve acolher todos os alunos criando ambientes favoráveis à interação dos alunos. Para uma educação mais ampla e de qualidade família e escola devem trabalhar juntos. (informação verbal).

Da mesma forma, E12 aponta:

Muitas das preocupações na educação, acredito ser reflexo de uma educação que já vem de casa. Como diz o Filósofo Educador Sérgio Mário Cortela: “Não é a família que ajuda na educação dos teus filhos. É a escola que ajuda a tua família na educação dos teus filhos, fazendo escolarização”. Portanto, a família é ponto fundamental para que o ensino e aprendizagem possam caminhar lado a lado. (informação verbal).

Oliveira e Araújo (2010, p. 101) apontam que a escola e a Educação “[...] têm uma relação estreita, apesar de esta não configurar uma relação de dependência, pois há uma distinção entre a educação escolar e a educação que ocorre fora da escola”, evidenciando que a escola e a família devem estar próximas, mas não devem ser condensadas em atribuições para uma única instituição.

Outros Egressos apontam exatamente **a falta de compromisso da família com a escola**, como pode ser visto a seguir:

Educação: Acredito que é o caminho para mudar a atual sociedade, mas, enquanto professora formada, tenho um sentimento de impotência diante das circunstâncias que se apresentam, acredito que falta consciência dos pais para educar seus filhos, que acabam por entregar essa responsabilidade à escola, que não está preparada para atender à demanda. (E10) (informação verbal).

Outro Egresso defende: “Acredito que a educação hoje seja o principal elemento formador do ser humano. E ela não é uma função particular e própria da escola, mas sim do ambiente familiar e social.” (E4), e um terceiro entrevistado cita a proximidade da família com a escola como uma forma de melhorar a qualidade do ensino: “Envolvimento maior da família; mais comprometimento e responsabilidade por parte dos alunos.” (E11) (informações verbais).

Após a exposição das afirmações dos Egressos, evidencia-se que todos concordam que a família e a escola devem ter uma relação de parceria, mas para isso é preciso que a família tenha interesse e consciência de sua importância no ambiente escolar e na melhoria da qualidade do ensino. Porém, Oliveira e Araújo (2010, p. 101) advertem:

Escola e família têm suas especificidades e suas complementariedades. Embora não se possa supô-las como instituições completamente independentes, não se pode perder de vista suas fronteiras institucionais, ou seja, o domínio do objeto que as sustenta como instituições. [...] A divergência entre escola e família está na tarefa de ensinar, sendo que a primeira tem a função de favorecer a aprendizagem dos conhecimentos construídos socialmente em determinado momento histórico, de ampliar as possibilidades de convivência social e, ainda, de legitimar uma ordem social, enquanto a segunda tem a tarefa de promover a socialização das crianças, incluindo o aprendizado de padrões comportamentais, atitudes e valores aceitos pela sociedade.

Desta forma, compreende-se que apesar de família e escola divergirem na tarefa de ensinar, ambas possuem a tarefa de contribuir na formação dos alunos em seres sócio, econômica e culturalmente ativos. O problema da relação entre escola e família remonta-se nos movimentos de culpabilização entre elas. Isso porque a escola culpa a família por não participar de ações escolares e a família culpa a escola de não promover situações que facilitem a interação entre ambas as partes, e é por conta disso que a relação estabelecida entre elas acarreta, na maioria das vezes, em algum problema “[...] e, desta forma, pouco contribui para que as duas instituições possam construir uma parceria baseada

² Lei nº 16.877, de 15 de janeiro de 2016.

³ Disponível em: <<http://estudanteonline.sed.sc.gov.br/index.php/12-aluno/aluno-artigo/67-sc-realiza-a-segunda-edicao-do-dia-da-familia-na-escola>>. Acesso em: 27 jun. 2017.

em fatores positivos e gratificantes relacionados ao aprendizado, desenvolvimento e sucesso dos alunos.” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2010, p. 107).

Nesta categoria foi interessante a forma pela qual os Egressos expressaram suas crenças sobre a relação da família com a escola, pois esta foi observada de duas formas distintas, porém não contraditórias ou excludentes entre si: ao mesmo tempo a crença de que a escola e a família precisam ou deveriam estar de ‘mãos dadas’ e ainda a percepção de que a família não tem compromisso com a escola. Também fica implícita a visão dos Egressos sobre o papel da escola mais como promotora de escolarização no sentido de produzir ou reproduzir conhecimento, direcionando à família a responsabilidade com o desenvolvimento de valores e atitudes comportamentais.

Sendo assim, esta categoria traz crenças muito significativas que ultrapassam os muros da escola e a simples relação professor x aluno ou aluno x objeto de conhecimento, observando também a importância da família nos processos escolares. Esta crença vem impregnada de significados e também de pré-concepções dos Egressos, pois evidencia que, mesmo estando formando há pouco tempo e possuindo pouca experiência de escola e de sala de aula, observam a importância da família no processo de ensino e aprendizagem.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo principal da pesquisa que gerou este trabalho, foi compreender as crenças e descrenças em relação à Educação de Egressos, bem como compreender algumas das (des)motivações que os levaram a desistir da docência logo que concluíram o curso de Matemática-Licenciatura. Neste recorte, em especial, o foco de análise foi a visão dos Egressos a partir de suas observações das relações entre a família e a escola.

Percebeu-se que os Egressos, apesar de não atuarem na docência, são pessoas críticas e atualizadas com temas relacionados à Educação. E todos corroboram na ideia de que a escola e família, apesar de terem papéis distintos, são complementares e portando a relação deve ser de parceria. E embora demonstrem uma visão de escola como espaço de ensino, suas respostas remetem à uma visão sobre as questões da educação como de maior responsabilidade da família.

Acredita-se que esta pesquisa pode contribuir significativamente a licenciandos e professores tanto da Educação Básica, quanto dos Cursos de Formação de Professores, pois trata de um tema pouco discutido: as percepções ou mesmo as motivações do recém-formado que abandona a docência. Fica a proposta de que novos estudos sejam realizados com este tipo de público, já que pesquisas apontam que há falta de professores para atuar na Educação Básica, especialmente na disciplina de Matemática. E se, mesmo formando poucos professores, a maioria destes opta por não seguir a carreira docente, isso indica que a problemática da falta de professores é algo de difícil resolução.

REFERÊNCIAS

- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. São Paulo: E.P.U., 1986.
- MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carlo. **Análise textual discursiva**. 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.
- OLIVEIRA, Cynthia B. E.; ARAÚJO, Claisy M. M. A relação família-escola: intersecções e desafios. **Revista Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 27, n. 1, jan./mar, 2010.

ABORDAGEM DE GÊNERO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES (AS) DA EDUCAÇÃO INFANTIL

CORREA, Luciane Cristina
Universidade do Planalto Catarinense (Uniplac)
lucianecorrea1979@gmail.com

Resumo: Este texto objetiva compreender como a temática de gênero pode contribuir para uma prática educacional não sexista e discriminatória. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com revisão bibliográfica. Também foram realizadas entrevistas com professoras da Educação Infantil, durante o período entre abril e maio de 2018. Os resultados apontam que a abordagem de gênero na formação inicial e continuada das professoras pode proporcionar uma análise acerca da prática cotidiana e a desnaturalização dos papéis de gênero.

Palavras-chave: Educação infantil. Gênero. Políticas públicas. Formação.

1 INTRODUÇÃO

Neste estudo será abordado o conceito de gênero, desde as explicações embasadas em características biológicas, até o entendimento do termo como construção social. Para alcançar o objetivo proposto, foi necessário a análise de autores como: Vianna (2011), Scott (1995), Carreira (2016), Finco, Gobbi e Faria (2015), Carvalho (2014).

Diante o referencial analisado forma identificadas barreiras e desafios da implementação das políticas públicas de gênero e suas implicações na formação acadêmica e continuada de professores(as) que atuam na pré-escola.

Como metodologia de pesquisa foi realizada, segundo os conceitos de Flick (2009), uma entrevista focalizada, com cinco professoras de um Centro de Educação Infantil do município de Lages/SC, levando em conta as características e diversidade presentes na abordagem qualitativa. Os dados foram analisados de acordo com o método análise de conteúdo qualitativo, segundo Mayring (2007).

2 DESAFIOS DE GÊNERO: DAS POLÍTICAS PÚBLICAS ÀS PRÁTICAS EDUCACIONAL

Inúmeras são as concepções e os estereótipos, a nível de senso comum, acerca da temática relativas a gênero. Assim, para início desta discussão, é pertinente esclarecermos a concepção de gênero que ponderamos neste estudo. Destarte, o conceito gênero, segundo Vianna (2011), traz uma reflexão acerca das explicações biológicas que historicamente construíram as desigualdades embasadas pelas diferenciações físicas dos sujeitos. Para a autora, os dicionários no Brasil caracterizam o termo de maneira classificatória dos sujeitos. O conceito de gênero foi, aos poucos, integrado pela Sociologia, considerando a organização social entre homens e mulheres.

Estas concepções se refletem na forma que as crianças se organizam no espaço escolar, que segundo algumas entrevistadas:

Eles preferem, o lado das meninas, é, o lado dos meninos... eu sempre falo "ah! A fila das meninas está mais bonita", até para já ter uma competição né, e para eles se organizarem. (Entrevistada E).

Eu sempre fui meio "macho", (risos), para te confessar, eu sempre gostei de jogar futebol, eu sempre brincava de carrinho, porque minhas amigas perto da minha casa eram meninos, então eu jogava bolicas. (Entrevistada D) (informações verbais).

Vianna (2011) enfatiza as concepções de Joan Scott, a qual na década de 90 influenciou os estudos brasileiros sobre gênero, conceituando gênero como categoria de análise diante construções fundamentadas sobre as diferenças entre homens e mulheres, marcadas pelas relações de poder. Nesta visão é presente a perspectiva de paridade de direito e oportunidades, como afirma Scott (1995, p. 76):

Ainda que os/as pesquisadores/as reconheçam a conexão entre sexo e aquilo que os/as sociólogas da família chamaram de "papéis sexuais", esses/as pesquisadores/as não postulam um vínculo direto entre os dois. O uso de "gênero enfatiza todo um sistema de relações que pode incluir o sexo, mas não é diretamente determinado pelo sexo, nem determina diretamente a sexualidade.

Contudo, esta perspectiva, segundo Carreira (2016), enfrenta alguns desafios no campo educacional, diante o contexto de redução de investimentos, ruptura de programas e contratos voltados às políticas públicas de gênero.

Neste contexto, alguns movimentos como “Escola sem Partido” e grupos religiosos disseminam conceitos contrários à implementação destas políticas. Sendo assim, “É fundamental construir e atravessar “pontes”, além de somar forças com todas e todos aqueles comprometidos com democracia, justiça social e direitos humanos no país.” (CARREIRA, 2016, p. 12).

Entretanto, de acordo com Finco, Gobbi, Faria (2015) a formação inicial e continuada ainda é insipiente no que diz respeito ao debate acerca da diversidade e questões de gênero, pouco observadas nas creches e pré-escolas. Sendo assim, faz-se necessário “[...] questionar os processos da construção desta diferenciação ao longo dos cursos de formação. É preciso que estejamos atentos à promoção de uma prática educativa não discriminatória, que possibilite a igualdade de gênero desde a primeira infância.” (FINCO; GOBBI; FARIA, 2015, p. 11).

Seguindo esta perspectiva, as professoras entrevistadas foram questionadas sobre a abordagem da temática relacionada à gênero nos cursos de formação inicial e continuada. As quais relataram:

Sim, já ouvi e já foi trabalhado em várias pesquisas, na secretaria de educação, e também alguns cursos de formação...sobre gênero... só não recordo no momento o que foi falado. (Entrevistada A).

Eu tive a pouco tempo atrás uma formação, lá na... na... no congresso, que as meninas foram falar sobre isso, sobre gênero lá... Foi a única. (Entrevistada B).

Não... nada...Congresso...- De gênero não. (Entrevistada E) (informações verbais).

Ao analisar as diretrizes educacionais que promovem as políticas públicas, as autoras Vianna e Unbehaun (2004) apresentam desafios da implementação da temática gênero nas legislações e demais reformas educacionais. Para as autoras, a carência de uma investigação que tenha como objetivo a ruptura de toda forma de discriminação da mulher e as barreiras impostas por quem acredita em um papel restrito do Estado nas políticas sociais e na educação, é o primeiro desafio. Assim, fatores como: seleção do material didático, organização do currículo, a maneira distinta de educar meninos e meninas, isenção da temática em cursos de formação docente, também, de certa forma, não proporcionam a igualdade entre homens e mulheres garantido na Constituição (1988).

Diante desta percepção, Finco (2003) questiona como os adultos e as práticas educacionais contribuem para uma cultura sexista que normalizam comportamentos. Segundo a autora, esta preocupação, quanto à normalização, parte do pressuposto que a identidade de gênero definirá posteriormente a identidade sexual da criança, como se as duas categorias fossem diretamente interligadas.

Os brinquedos são todos juntos, boneca, carrinhos... as meninas às vezes brincam de carrinho, os meninos às vezes também brincam de boneca... alguns... nem todos... pior de tudo que já vem o preconceito de dentro de casa né, “você não pode brincar de boneca meu filho... você tem que brincar só de carrinho. (Entrevistada D) (informação verbal).

Neste caso, organizar os brinquedos de forma a oferecer a liberdade de escolha sem a determinação de papéis favorece um ambiente que oportuniza a igualdade de gênero.

Porém, quando a professora não reflete sobre sua influência nas relações dos meninos e meninas, ela pode organizar a brincadeira de uma forma a favorecer o sexismo, a prática da professora pode fazer com que as crianças se organizem em grupos distintos de meninas e meninos, sem que haja uma ordem explícita para isso. (FINCO, 2003, p. 98).

Ao questionar acerca das brincadeiras e organização dos grupos, as entrevistadas relataram:

Eu coloco em fila (hehehe), meninas e meninos separado...” Separadinhos meninas de um lado... “mas por uma questão, sei lá, sabe que eu não sei porque eu trabalho, mas eu acho bonitinho, fica ali separadinho, certinho...” é uma questão tua... naturalizado, que você sempre fez... “isto, não de gênero, mas por... eu sempre fiz desde o início, acho que quando eu já comecei fazer estágio eu vi as professoras. (Entrevistada B).

A maioria dos casos, os meninos gostam de brincar de carrinho, e a maioria das meninas gostam de brincar de boneca, só que tem uma ou outra menina ali que gosta de brincar de carrinho também, e a gente nunca impede. (Entrevistada D) (informações verbais).

Repensar as relações desiguais de gênero, segundo Carvalho (2014), requer o entendimento acerca do feminismo e suas implicações na desconstrução das diferenças e relações de poder. É, exatamente, nas ações cotidianas e nas individuais que reproduzimos estas relações, reforçadas pelo controle social. “O gênero funciona como um princípio de organização da ordem social e continua sendo usado como um princípio organizador do sistema, da instituição, das práticas curriculares e pedagógicas da Educação Infantil.” (CARVALHO, 2014, p. 436).

3 CONCLUSÕES

Os referenciais abordados apontam que a educação, por meio de políticas públicas de gênero e formação inicial e continuada, pode contribuir para a redução da desigualdade de gênero. A discussão de gênero, na formação de docentes, permite a problematização das explicações biológicas, que por muito tempo naturalizaram as relações de poder na escola, em especial na educação infantil.

Porém, segundo as falas das entrevistadas, percebeu-se que a carência da abordagem de gênero nos cursos de formação inicial ou continuada é uma barreira no processo de construção de uma educação equitativa. O conhecimento que as entrevistadas possuem sobre gênero, parte principalmente da subjetividade e senso comum que trazem para o ambiente escolar, refletindo em sua prática cotidiana. Foram observadas naturalizações quanto à separação de meninos e meninas nos espaços e nas filas.

Portanto, desconstruir estereótipos requer uma reestruturação das políticas públicas e práticas de ensino. Percebendo como o agrupamento por gênero, a linguagem utilizando masculino como referência e demais atividades sexistas contribuem de forma significativa para a formação das desigualdades de gênero.

A abordagem de gênero como construção social, na formação inicial e continuada das professoras, pode proporcionar, às discentes, uma análise acerca de suas práticas cotidianas, refletindo como a organização do ambiente, a seleção dos brinquedos, as histórias infantis e a própria rotina podem propiciar a construção de uma educação justa e igualitária para meninas e meninos.

REFERÊNCIAS

- CARREIRA, Denise. **Gênero e educação**: Fortalecendo uma agenda para as políticas educacionais. São Paulo: Ação educativa, Cladem, Ecos, Geledés e Fundação Carlos Chagas, 2016.
- CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Construções e desconstruções de gênero na instituição de educação infantil. In: ASSIS, Gláucia de Oliveira; MINELLA, Luzinete Simões; FUNCK Susana Bornéo (Org.). **Entrelugares e mobilidades**: desafios feministas. Tubarão: Copiart, 2014. p. 427-438.
- FINCO, Daniela; GOBBI, Márcia Aparecida; FARIA, Ana Lúcia Goulart. **Creche e Feminismo**: Desafios atuais para uma educação descolonizadora. Campinas, SP: Edições leitura Crítica; Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Fundação Carlos Chagas – FCC, 2015.
- FINCO, Daniela. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na Educação Infantil. **Pró-Posições**: Dossiê: Educação Infantil e Gênero, v. 14, n. 42, p. 95, 2003.
- FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Tradução Joice Elias. Porto alegre: Artmed, 2009.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: Uma perspectiva pós-estruturalista. 16 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul./dez. 1995.
- VIANNA, Cláudia. Meninos e meninas. **Revista A mente do bebê**: o fascinante processo de formação do cérebro e da personalidade, São Paulo: Dueto Editorial, v. 3, n. 4, p. 16-23, 2011.
- VIANNA, Cláudia Pereira; UNBEHAUM, Sandra. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 121, jan./abr. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742004000100005>. Acesso em: 12 jul. 2018.

COMPREENSÕES DOS PROFESSORES DE LIBRAS: FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO DE ALUNOS SURDOS

ADRIANO, Graciele Alice Carvalho
Centro Universitário Leonardo Da Vinci (Uniasselvi)
carvalho.graci@gmail.com

BARUFFI, Mônica Maria
Universidade do Vale do Itajaí (Univali)
monicambar@terra.com.br

BARBOSA, Ana Clarisse Alencar
Universidade do Vale do Itajaí (Univali)
ana.alencar@uniasselvi.com.br

Resumo: A pesquisa pretendeu investigar as compreensões dos professores em relação a educação inclusiva, a profissão de professor e o ensino de Libras. Como procedimento de análise optou-se pela Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011), por meio de um questionário entregue aos docentes de libras, de uma escola da rede estadual de Santa Catarina. As interpretações dos professores sobre o ensino de Libras apresentou dados, em que ambos os entrevistados consideraram a importância do ensino de Libras como condição favorável a comunicação.

Palavras-chave: Formação docente. Libras. Ensino.

1 INTRODUÇÃO

O profissional que atua na profissão de professor intérprete de Libras, segundo as Orientações para o Professor de Língua Brasileira de Sinais, emitido pela Fundação Catarinense de Educação Especial (AMARAL, 2011), contempla as ações do professor surdo ou ouvinte, com fluência em Libras comprovada por exame de proficiência, preferencialmente com formação de nível superior na área de educação. Atuam no desenvolvimento da comunidade escolar para aquisição e aprendizagem de Libras, necessitando conhecer as pesquisas, aspectos culturais, atividades sociais e educacionais das comunidades surdas.

No documento preconizado no estado de Santa Catarina pela Fundação Catarinense de Educação Especial quanto às orientações para a prática profissional dos intérpretes educacionais de Libras (AMPESSAN; PEREIRA; LUCHI, 2013), a oferta da educação bilíngue será por profissionais segundo suas especificidades: professor bilíngue (regente ou segundo professor), professor de LIBRAS (preferencialmente surdo) e intérprete educacional (substituindo a nomenclatura que era até então usada: professor-intérprete).

A responsabilidade no desenvolvimento de trabalhos sobre alfabetização e letramento, juntamente com outros conteúdos, serão de responsabilidade do professor bilíngue com formação pedagógica específica. Assim, o professor intérprete atua a partir dos anos finais do Ensino Fundamental, realizando a tradução da língua oral do português para as Libras. Salientamos que no documento (AMPESSAN; PEREIRA; LUCHI, 2013), o professor regente da disciplina deverá se responsabilizar pelo processo de aprendizagem dos conteúdos do estudante surdo, sendo que o professor intérprete fará somente a tradução e mediação dos discursos em Libras.

Nesse sentido, buscamos investigar a compreensão dos professores referente ao trabalho educativo desenvolvido com os alunos surdos. Como objetivos específicos pretendem-se identificar o entendimento dos professores sobre a educação inclusiva; apreender os saberes necessários para o desenvolvimento da profissão de professor de Libras, analisando a atuação docente do professor intérprete e professor instrutor no ensino de Libras.

A pesquisa de natureza qualitativa foi realizada numa escola que compõe a rede estadual de ensino de Santa Catarina, e oferta o Ensino Fundamental e Ensino Médio, em três turnos de funcionamento. Os dados foram coletados por intermédio de questionário com comandos que deveriam ser completados, entregue a professora intérprete de Libras. Ao professor instrutor de Libras, seguindo sua solicitação, o questionário foi respondido em Libras e traduzido pela professora intérprete, registrado pela câmera do notebook, substituído por entrevista aberta em Libras. Este tipo de instrumento utilizado em pesquisas qualitativas apresenta como finalidade “[...] a obtenção de dados por meio dos quais os sujeitos da pesquisa são estimulados a criar uma resposta para o tema sob investigação, na forma de histórias, relatos ou imagens.” (VERGARA, 2006, p. 229). Os questionários foram respondidos a partir do consentimento prévio dos docentes, que aceitaram em contribuir com o estudo da investigação.

Para o procedimento de análise optou-se pela Análise do Conteúdo (BARDIN, 2011) O questionário, entregue aos docentes permitiu a escrita espontânea a partir de questões comandos, cujas respostas foram trianguladas e resultaram nas análises. O pensamento dos participantes, apresentou definições, posicionamentos e compreensões em relação à educação inclusiva, a profissão de professor e o ensino de Libras.

2 CONCEPÇÕES SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE: PROFISSÃO PROFESSOR

A profissão de intérprete surgiu nas atividades voluntárias realizadas junto aos surdos, mais tarde por meio de discussões sociais envoltos aos trabalhos religiosos na década de 1980, houve a profissionalização dos tradutores e intérpretes de língua de sinais. Outro fator que contribuiu na legalização da profissão foi o reconhecimento da língua de sinais nos diversos países. Desta forma, as instituições para garantir a acessibilidade da educação para todos, se obrigaram a contratar os profissionais intérpretes de língua de sinais, Libras no território nacional (QUADROS, 2004).

Assim, as respostas dos professores intérprete e o instrutor em relação à educação inclusiva expressaram diferentes compreensões. Para a professora intérprete a inclusão apresenta um conceito amplo, voltado para a Educação considerando como um direito garantido por lei. O documento (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994) discorre sobre o princípio fundamental da escola inclusiva relacionada ao fato de que todas as crianças necessitam aprender juntas, reconhecendo suas diferentes necessidades, estilos e ritmos de aprendizagem, assegurando uma educação de qualidade. Enfatizam sobre a organização de currículos apropriados, reorganizações nos espaços escolares, como nas estratégias de ensino, recursos e nas parcerias com a comunidade.

O professor instrutor em respeito a inclusão inferiu que a inclusão ocorre quando o aluno surdo aprende a Libras e o português, para conseguir se inserir numa sociedade onde aceita como primeira língua o português. O contexto bilíngue do aluno surdo ocorre de forma simultânea do uso da língua brasileira de sinais e da língua portuguesa, e as representações sobre o uso das línguas na escola e sociedade, no entendimento dos surdos, são refletidas dentro da concepção surda (QUADROS; SCHMIEDT, 2006). Dessa maneira, compreende-se a associação do conceito de inclusão a aprendizagem da língua de sinais e da língua portuguesa pelo professor instrutor de Libras, também surdo e pertencente à comunidade surda.

Em relação aos entendimentos de alguns aspectos relacionados à profissão de professor, as questões do questionário consideraram aspectos sobre o trabalho pedagógico, conhecimentos inerentes à função de professor e as dificuldades encontradas no cotidiano escolar. A professora intérprete relaciona o trabalho pedagógico com a vontade em aprimorar seu desempenho profissional e pessoal. O relato da professora intérprete reporta as palavras de Nóvoa (2009, p. 29-30, grifo do autor) “[...] numa *profissionalidade docente* que não pode deixar de se construir no interior de uma *peçoalidade do professor*.” Sobretudo, na construção de identidade do professor que passa a ser construída no exercício de sua profissão, na relação que se estabelece entre as dimensões pessoal e profissional do indivíduo.

Para o professor instrutor de Libras o trabalho pedagógico se encontra intrínseco a questão de ajudar os surdos a se desenvolverem, para uma favorável inclusão social. Reis (2007) aponta que para um processo de identificação, na presença do professor surdo enquanto condição de modelo ou de semelhante para o aluno surdo. Como alguém que pode ser considerado com determinadas características que expressam a identificação entre os pares. Um alguém que participa da mesma cultura, dos entendimentos de ser e estar na sociedade em uma determinada situação, a de surdo.

Em relação às dificuldades encontradas no cotidiano do trabalho educativo, a professora intérprete citou a questão da inclusão que ainda necessita ser esclarecida, principalmente para alguns professores de áreas do conhecimento. Deixou claro em sua resposta a ausência de alguns sinais na tradução das explicações de conceitos dos professores, mais precisamente nas disciplinas de física, química, biologia e filosofia. Dessa forma, Quadros e Karnopp (2004) apontam sobre a carência de determinados conceitos científicos em Libras por professores intérpretes e alunos, interferindo na construção do conhecimento sobre um assunto pelo aluno surdo.

O professor instrutor apresentou como dificuldades a língua portuguesa e o convívio social, que infere uma língua falada e escrita o que dificulta a comunicação do surdo. De acordo com Quadros e Schmiedt (2006), a lei 10.436 de 2002 preconiza o estatuto linguístico da língua de sinais declarando que não pode ser substituída pelo português. O ensino da língua portuguesa como segunda língua para os surdos se faz necessário para que possam exercer o direito a cidadania no seu território nacional.

O último elemento de análise consiste nas interpretações quanto ao ensino de Libras no entendimento da professora intérprete e do professor instrutor. Ambos os entrevistados consideraram a importância do ensino de Libras como condição favorável a comunicação. Nas respostas apresentadas sobre o ensino de Libras, o professor instrutor

pontuou ainda sobre a necessidade do professor das áreas do conhecimento aprenderem os sinais básicos de Libras. A solicitação deixa explícita a preocupação da comunicação com o aluno surdo, também inferido pela professora intérprete, quando afirma que a inclusão somente ocorre quando ambas as partes decidem se aceitar. Quadros e Schmiedt (2006) afirmam que a educação bilíngue significa a presença de pelo menos duas línguas no contexto escolar, e as formas como serão ofertadas devem ser decididas por meio de ações político-pedagógicas.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa buscou investigar o processo da escolha e formação docente dos professores que atuam na escola, com o estudante surdo. Em relação às compreensões dos professores quanto à educação inclusiva nas escolas, a professora intérprete a inclusão apresenta um conceito amplo, voltado para a Educação considerando como um direito garantido por lei. O professor instrutor de Libras associa o conceito de inclusão à aprendizagem da língua de sinais e da língua portuguesa.

Sobre os entendimentos da profissão e professor, a resposta da professora intérprete referente ao posicionamento dos professores quanto à inclusão, remete a um tempo histórico de segregação, onde os alunos frequentavam escolas especiais. Enquanto que o professor instrutor apresenta em seu relato um sofrimento em relação ao convívio numa sociedade, que defende exclusivamente o uso da língua portuguesa para estabelecer as relações sociais.

Por fim, as interpretações dos professores sobre o ensino de Libras apresentaram dados, em que ambos os entrevistados consideraram a importância do ensino de Libras como condição favorável a comunicação. Contudo, as palavras do professor instrutor evidenciaram a importância do aprendizado da língua portuguesa para os surdos, como forma de interação social. Por esses termos se teria uma escola inclusiva onde todos teriam igualdade de aprendizados e saberes, a partir do momento que a Libras estivesse incluída no currículo para os ouvintes, para que conseguissem aprender outra língua nacional.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, Patrícia. **Orientações para o Professor de Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS**. Secretaria de Estado da Educação. Fundação Catarinense de Educação Especial. São José: FCEE, 2011.
- AMPESSAN, João Paulo; PEREIRA, Juliana Sousa; LUCHI, Marcos (Org.). **Intérpretes educacionais de Libras: orientações para a prática profissional**. Florianópolis: DIOESC, 2013.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: EDUCA, 2009.
- QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- QUADROS, Ronice Müller de. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Brasília: MEC, SEESP, 2004.
- QUADROS, Ronice Müller de; SCHMIEDT, Magali L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.
- REIS, Flaviane. Professores surdos: identificação ou modelo? In: QUADROS, Ronice Müller de; PERLIN, Gladis (Org.). **Estudos Surdos II**. Petrópolis: Arara Azul, 2007.
- VERGARA, S. C. **Métodos de pesquisa em administração**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CHAPECÓ

Cristiana Padilha
Universidade comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó)
cris_p@unochapeco.edu.br

Nadir Castilho Delizoicov
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
ridanc.nadir@gmail.com

Resumo: O presente estudo desenvolve-se na temática formação continuada de professores. Como objetivo de compreender a concepção de formação continuada dos professores de 4º e 5º ano dos anos iniciais da Rede Municipal de Chapecó-SC. O Referencial teórico está pautado em autores como Nóvoa (1992), Saul (2000), Freire (2016), Imbernón (2010), que defendem que a formação deve ser um processo contínuo ao longo da carreira. A pesquisa é de cunho qualitativo, as informações serão coletadas através da entrevista semiestruturada, com 10 professoras concursadas de 4º e 5º ano do ensino fundamental. A análise de dados será feita a partir de Bardin (2011).

Palavras-chave: Formação. Continuada. Professores.

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo se insere na problemática da formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental. Nos últimos anos o modelo convencional de formação inicial vem sendo questionada, sendo que os profissionais da educação defendem o direito de uma formação adequada e de qualidade.

Encontra-se nos documentos oficiais brasileiros (BRASIL, 1999), que é de extrema importância a formação inicial em nível superior, pois possibilita a profissionalização após o término da formação em nível médio, porém somente a formação inicial não é garantia de qualidade profissional, necessitando uma formação continuada para os professores, ou seja, o processo permanente de formação profissional envolve a formação inicial e continuada.

Nóvoa (1999) defende que não se pode pensar em mudanças no ensino sem passar pela formação de professores, porém isso não está relacionado apenas a oferta de “programas de formação”, mas sim, com a necessidade da construção de uma outra concepção, que contribua com o desenvolvimento profissional e pessoal do professor, durante os diferentes ciclos da sua vida. Discutir sobre a importância da formação de professores, levando em consideração as mudanças ocorridas na sociedade, é um desafio, assim o objetivo da pesquisa é compreender a concepção sobre formação continuada de professores de 4º e 5º ano da Rede Pública de Ensino Básico Municipal de Chapecó-SC. A questão problema que orientará a pesquisa é: Qual é a concepção que o professor dos anos iniciais da rede municipal de ensino tem sobre formação continuada?

O interesse por esse estudo se dá pela compreensão de que o professor necessita estar em permanente processo de formação, buscando melhor qualificar o seu fazer pedagógico. É desejável que o processo de formação permanente, ocorra a partir do “chão” da escola e das experiências vivenciadas nesse espaço.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A formação continuada surge como uma urgência não só pedagógica, mas uma organização proposta para melhor qualificar o professor e dar continuidade em seus estudos, ou seja, em sua formação. Sendo assim, busco compreender: a) o contexto histórico dessa modalidade de formação; b) como a mesma está sendo ofertada aos professores dos anos iniciais no município de Chapecó; c) quais as concepções dos professores sobre a formação continuada.

Como descrito também por Nóvoa (1999), a formação do professor não é construída por acumulação “(cursos, conhecimentos e técnicas)”, mas sim através da reflexão crítica da prática pedagógica e da reconstrução da identidade profissional. Sendo assim, é fundamental valorizar as vivências e experiências dos professores.

As mudanças sociais ocorridas requerem profissionais com novas competências, para lidar com as transformações ocorridas na escola, que vem exigindo novos professores que saibam trabalhar diante de tantas mudanças, porém isso só se fará possível quando os professores forem escutados e percebidos como sujeitos fundamentais para essa formação, ou seja com uma formação permanente e de qualidade.

A formação do professor deve partir das problemáticas apresentadas nas escolas, pois a profissão docente faz-se permanente, exigindo do professor um qualificar-se contínuo para acompanhar e refletir sobre as mudanças sociais que ocorrem e refletem em nossas salas de aula. “O ensinar se faz partilhar pela coparticipação dos conhecimentos como bens produzidos pelas companheiras e companheiros de jornada e pela leitura do mundo que vão construindo.” (FREIRE, 2016, p. 19). Tornando, assim, insuficiente que a prática do professor se faça apenas do que foi aprendido em sua licenciatura, pois, muitos conhecimentos científicos e transformações já aconteceram na sociedade e refletem nas nossas escolas e alunos.

O tipo de formação inicial que os professores costuma receber não oferece preparo suficiente para aplicar uma nova metodologia, nem para aplicar métodos desenvolvidos teoricamente na prática de sala de aula. Além disso não se tem a menor informação sobre como desenvolver, implantar e avaliar processos de mudança. E essa formação inicial é muito importante já que é início da profissionalização, um período em que virtudes, os vícios, as rotinas etc. são assumidos como processos usuais da profissão. (IMBERNÓN, 2010, p. 43).

Como podemos ver em Imbernón (2010) a formação inicial ofertada aos professores geralmente não prepara os profissionais para atuarem nas escolas de hoje, por isso a necessidade de permanentemente buscar conhecimentos que promovam uma reflexão da prática, possibilitando então 1 ação consciente do professor.

A capacidade profissional não se esgotará na formação técnica, mas alcançará o terreno prático e as concepções pelas quais se estabelece a ação docente. A formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de autoavaliação que oriente seu trabalho. (IMBERNÓN, 2010, p. 51).

Freire (2016) aponta que a valorização do professor, fundamenta-se na sua importância para a formação do indivíduo e para a transformação da sociedade. O respeito da profissão do professor exige qualificação e responsabilidade, com o social, ou seja, [...] é impossível compreender a prática do ensinante sem compreender a prática do aprendiz – são momentos de um único processo: o processo de produção do conhecimento em nível sistemático (FREIRE, 2016, p. 181). O ensinar e o aprender estão constantemente ligados, em processo de produção de novos conhecimentos.

De acordo com Roldão (2007), o que difere o professor de outros profissionais é o ato de ensinar. Porém como ensinar? Se muito do que se aprende nas licenciaturas, não é suficiente para formação de professores, que consigam ensinar diante a tantas adversidades. O ensinar e aprender, entrelaçam em um constante buscar permanente do professor que percebe a importância dessa formação contínua para sua formação profissional e humana.

A formalização do conhecimento profissional ligado ao acto de ensinar implica a consideração de uma constelação de saberes de vários tipos, passíveis de diversas formalizações teóricas – científicas, científico didáticas, pedagógicas (o que ensinar, como ensinar, a quem e de acordo com que finalidades, condições e recursos), que contudo, se jogam num único saber integrador, situado e contextual – como ensinar aqui e agora –, que se configura como “prático”. (ROLDÃO, 2007, p. 98).

Para Roldão (2007, p. 36), a função de ensinar, consiste “em fazer com que outros adquiram saber, aprendam e se apropriem de alguma coisa.” Sendo nós professores indispensáveis nesse processo, pois, não basta apenas disponibilizar a informação para o outro, é necessário que exista alguém que organize e estruture ações que proporcionem a aprendizagem.

Se ensinar é tarefa do professor, devemos refletir constantemente sobre o nosso ensinar, sendo fundamental a necessidade de uma formação permanente que proporcione uma análise da prática pedagógica e novas possibilidades que levem à escola a mudança.

A profissão docente desenvolve-se por diversos fatores: o salário, a demanda do mercado de trabalho, o clima de trabalho nas escolas em que é exercida, a promoção na profissão, às estruturas hierárquicas, a carreira docente etc. e, é claro, pela formação permanente que essa pessoa realiza ao longo de sua vida profissional. (IMBERNÓN, 2010, p. 46).

Para Imbernón (2010), o desenvolvimento da profissão docente depende de um conjunto de fatores, não basta apenas melhorar os processos de formação continuada ofertadas, mas, também de outros fatores que englobam a vida de um professor.

O professor precisa de novos sistemas de trabalho e de novas aprendizagens para exercer sua profissão, e concretamente daqueles aspectos profissionais e de aprendizagem associados às instituições educativas como

núcleos em que trabalha um conjunto de pessoas. A formação será legítima então quando contribuir para o desenvolvimento profissional do professor no âmbito de trabalho e de melhoria das aprendizagens profissionais. (IMBERNÓN, 2010, p. 46).

Com as mudanças de paradigmas na educação, surge a exigência de um novo perfil de profissionais da educação, não apenas com competências de ensinar, mas que tenham “interesse, paixão, paciência, vontade, convicções, criatividade e outras não passíveis de ser padronizadas, tampouco desenvolvidas em cursos e capacitações formais.” (GATTI, 2009, p. 232).

Para Freire (1996), por sermos seres humanos, “inconclusos”, não somos detentores do saber e sim estamos sempre aprendendo. Para abordar sobre a formação dos professores o autor utiliza o termo formação permanente.

Para ele, formação permanente implica a compreensão de que o ser humano é um ser inconcluso e que está sempre com a perspectiva de “ser mais”. Formação permanente, portanto, não se destina somente aos educandos em situação de escolarização ou aos jovens e adultos que não tiveram acesso à escolarização, mas sim a todo ser humano em qualquer etapa de sua existência – está aliada à compreensão de que ela acontece com/sobre a realidade concreta, sobre a realidade prática. (SAUL; SILVA, 2009, p. 238)

A formação permanente deve partir das práticas dos professores, da reflexão e análise do fazer pedagógico um estudo referente às concepções de educação que embasam a prática do professor e quais metodologias são necessárias para que realmente ocorra a produção de conhecimento, tanto do professor como do aluno.

METODOLOGIA

A pesquisa será de cunho qualitativo e descritiva, realizada com dez professores concursados da rede municipal de Ensino Básico de Chapecó, que atuam no de 4º e 5º ano do ensino fundamental. A entrevista semiestruturada, será utilizada como instrumento para coleta de dados, para obter informações sobre a concepção do professor a respeito da formação continuada. Será ainda, analisado a formação que é ofertada pela Secretaria Municipal de Educação de Chapecó, isto se dará através da análise documental, como objetivo de identificar como vem sendo organizada a formação continuada pela Secretaria de Educação Municipal de Chapecó, nos últimos 4 anos. A análise das informações estará fundamentada na análise de conteúdo de Bardin (2011).

REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. ed. rev. e atual. São Paulo, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Tolerância**. São Paulo: Paz e Terra, 2016.
- FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Paz e Terra, 2016.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- GATTI, Bernadete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, p. 57-70, 2008.
- GATTI, Bernadete A.; NUNES, Marina Muniz Rossa (Org.). **Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos; relatório de pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Vitor Civita, 2008.
- NÓVOA, António. **Formação de Professores e Profissão Docente. Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- ROLDÃO, Maria do Céu. Formar para a excelência profissional—pressupostos e rupturas nos níveis iniciais da docência. **Educação & Linguagem**, v. 10, n. 15, p. 18-42, 2007.
- SAUL, Ana Maria. **Paulo Freire e a formação de educadores: múltiplos olhares**. 1. ed. São Paulo: Articulação universidade/escola, 2000.

CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL DE PEDAGOGOS

SANTOS, Lucimara da Cunha
Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc)
lucimara.santos@udesc.br

RAFFAELLI, Carolina
Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc)
contato.psico@gmail.com

Resumo: Este artigo apresenta resultados parciais do projeto - *Contribuições da Educação para a Sustentabilidade na formação inicial de pedagogos*: o caso do Curso de Pedagogia a Distância da UDESC. A ideia é compreender e identificar concepções dos estudantes sobre esta abordagem, contribuições para o desenvolvimento de ações e de práticas interdisciplinares e para a formação inicial. A abordagem metodológica é qualitativa, e espera-se contribuir para qualificação profissional de pedagogos com novas estratégias e formas de ensinar e aprender.

Palavras-chave: Formação inicial de pedagogos. Educação a distância. Sustentabilidade. Educação e comunicação.

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objeto de estudo a disciplina Educação para a Sustentabilidade (EDS), da sétima fase do curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro de Educação a Distância (CEAD) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), e como sujeitos da pesquisa, acadêmicos matriculados na disciplina. Espera-se com os resultados contribuir para qualificação profissional de pedagogos, pois assim preparados podem advogar em favor de uma educação de qualidade para todos os cidadãos com vistas a uma sociedade mais sustentável, assim como enfrentar os desafios da formação com novas estratégias didático-metodológicas, tornando-se pertinente evidenciar as que contribuem para novas competências e formas de ensinar e aprender (CAPELO; SANTOS, 2018, no prelo).

Nesta comunicação, apresenta-se os resultados da etapa em que foram inquiridos acadêmicos matriculados no semestre 2017/2, a partir de um questionário on-line, concebido da análise documental e das discussões da equipe de pesquisadores do projeto. O objetivo foi compreender e identificar concepções dos estudantes acerca da abordagem EDS, contribuições para o desenvolvimento de ações e de práticas interdisciplinares (PIs) nessa perspectiva educativa, e contribuições para a formação inicial de pedagogos.

Os procedimentos para a coleta e organização dos dados foram definidos considerando-se a abordagem metodológica do tipo qualitativa e na análise, apresentação e interpretação dos dados foi utilizada a Análise de Conteúdo (GIL, 2008; BARDIN, 2004).

2 DESAFIOS DA FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE

Como consequência dos debates ocorridos na década de 1970 sobre as relações entre ciência, tecnologia e sociedade, assim como com o surgimento do movimento ambientalista e da educação ambiental, especialistas de diferentes áreas destacam a importância de uma educação de qualidade para todos os cidadãos, com vistas a uma sociedade mais sustentável. São unânimes os discursos que apontam a necessidade do compromisso com a equidade social e a materialização de uma cultura permeada por valores e uma cultura de paz, e que selem uma relação mais solidária entre homem-natureza (FREITAS, 2004; PEDROSA, 2010; SANTOS, 2014).

Não obstante, tenhamos inúmeros esforços no campo da educação, pesquisas apontam que a maior parte da educação atual está muito aquém do que é necessário para uma mudança de pensamento e ação em prol de uma cultura para a sustentabilidade, desse modo exige-se “uma nova visão e uma forma mais profunda e mais ambiciosa de pensar sobre educação”, o que significa romper com o modelo que prioriza a competição e o consumo sem ter o “cuidado” e a “conservação” necessária à manutenção da vida (UNESCO, 2002).

Para isso são necessárias aprendizagens que ensinem a viver de forma sustentável, o que sem dúvida não significa apenas a inserção de mais disciplinas no currículo ou uma mudança curricular que contemple os conceitos de sustentabilidade, pois a mudança exigida é mais profunda. Ela está na ressignificação dos processos de ensino e aprendizagem por um viés mais relacional e ampliado do mundo (SANTOS, 2014).

Como referências utiliza-se um relatório organizado por Sleurs (2008), resultado do projeto CSCT¹ apoiado pela UNECE e coordenado por universidades de países da união europeia, o modelo educativo de competência para a ação, proposto por Jensen e Schnack (1994), e o Plano de Implementação da década das Nações Unidas da EDS (UNESCO, 2005).

2.1 CARACTERÍSTICAS DA ABORDAGEM EDS

Mesmo que a EDS não se configure em uma disciplina específica a ser ensinada, para a sua abordagem o professor terá necessidades específicas, tais como conhecimentos, habilidades e competências, além de novos métodos e estratégias de ensino que deve resultar na consequente aprendizagem dos estudantes em formação (SANTOS, 2014).

Em sua tese de doutorado, Santos (2014) evidenciou características fundamentais da abordagem EDS: *A EDS tem natureza interdisciplinar* – as abordagens orientadas para a EDS não podem ser circunscritas a uma disciplina e nem se tornar uma matéria, um conteúdo separado, mas sim uma perspectiva que deve impregnar todo o currículo; *A EDS possibilita o uso e a aplicação de diferentes estratégias e métodos* – por exemplo, aprendizagem por projetos, resolução de problemas, estudo de caso, texto, arte, drama, debate, experiências e experimentos, entre outros; *A EDS é aplicável local e globalmente* – experiências de ensino e aprendizagem devem se integrar no cotidiano pessoal e profissional de estudantes e professores, isto é, estar relacionada com a vida local e reconhecer que ações locais podem ter efeitos globais, e devem abordar tanto problemáticas locais como globais; *A EDS promove a aprendizagem ao longo da vida* – nesse sentido, se articula com outras iniciativas de cunho educativo como Educação para Todos, Educação ou Literacia Científica e Educação para a Literacia; *A EDS envolve a educação formal e não formal* – como iniciativa educativa a EDS deve se envolver na educação formal, assim como na educação não-formal ou informal.

Nesse sentido, a EDS acaba por se construir sobre um leque variado de perspectivas e contribuições provenientes de vários campos, incluindo os mais sérios desafios que o mundo enfrenta, nomeadamente, direitos humanos, paz e segurança, igualdade de gênero, diversidade cultural e compreensão intercultural, saúde, governança, recursos naturais, mudança climática, desenvolvimento rural, agroecologia, urbanização sustentável, prevenção e mitigação de desastres, redução da pobreza, responsabilidade corporativa e economia de mercado (UNESCO, 2005).

A EDS coloca como questão fundamental, transformar o ambiente escolar, a fim de promover e consolidar experiências baseadas na ideia da construção de um novo tipo de escolas que considerem a sustentabilidade como parte central de sua missão e de seu plano educativo, e o desenvolvimento sustentável como princípio essencial que orienta o planejamento de médio/longo prazo, assim como a organização e gestão do dia-a-dia da escola, são as denominadas “Escolas Sustentáveis” (BREITING et al., 2005).

Para se chegar ao objetivo proposto para esta comunicação, no final do semestre os acadêmicos foram motivados a responder um questionário *online*, concebido da análise documental e das discussões da equipe de pesquisadores do projeto, com quatro questões que objetivaram: 1 - identificar as concepções dos acadêmicos acerca da abordagem EDS; 2 - identificar as contribuições da disciplina EDS para o desenvolvimento de ações nessa perspectiva educativa; 3 - identificar as contribuições da disciplina EDS para o desenvolvimento de Práticas Interdisciplinares (PI); 4 - identificar contribuições da disciplina EDS na formação inicial de pedagogos.

2.2 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise realizou-se a partir da codificação e do estabelecimento de categorias, e as evidências foram dispostas dentro destas categorias mediante a construção de tabelas e de quadros. Responderam ao questionário 65 acadêmicos, e a seguir apresenta-se uma síntese da análise das quatro questões, as alternativas e percentuais de respostas para cada uma delas.

2.3 CONCEPÇÕES DOS ACADÊMICOS SOBRE A ABORDAGEM EDS

Foi solicitado aos estudantes, que indicassem com quais das quatro concepções – sistemismo (63,1 %), animismo (13,8 %), reducionismo mecanicista (12,3 %), criacionismo (3,1 %), nenhuma concepção ou outra concepção

¹ *Competencies for EDS teachers: a framework to integrate ESD in the curriculum of teacher training institutes* Curriculum, Sustainable Development, Competencies, Teachers Training.

que queira indicar (12,3 %) – identificavam a disciplina EDS. Os dados mostram que embora a maioria identifica a abordagem da disciplina com a concepção sistêmica, há também estudantes com concepções equivocadas acerca desta abordagem educativa, e um estudante indicou o construtivismo. Para Santos (2014) a EDS requer enfoques sistêmicos e integradores, coerentes com processos de resolução de problemas complexos, que evidenciem interrelações entre sociedade, ambiente e economia, e estimulem reflexão crítica e inovação.

2.4 DESENVOLVIMENTO DE AÇÕES EM EDS

Nesta questão foi questionado - em que medida os conceitos, temas e conteúdos abordados na disciplina EDS contribuíram para a construção de conhecimentos e ações práticas na perspectiva da disciplina? Concordaram totalmente (84,6 %), parcialmente (12,3 %), não tem opinião (3,1 %) e não contribuiu (0,0 %). A grande maioria dos respondentes concordam que a disciplina EDS contribuiu para a construção de conhecimentos e ações práticas. De acordo com Jensen e Schnack (1994) o chamado modelo educativo de competência para a ação se apresenta particularmente adequado à EDS. Neste modelo há quatro dimensões do conhecimento: sobre problemáticas socioambientais; sobre as causas das problemáticas socioambientais; sobre as estratégias de mudança; sobre as alternativas e visões de mundo.

2.5 CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES

Nesta questão foi questionado - em que medida consideram que a disciplina contribuiu para o desenvolvimento de PIs? Concordaram totalmente (70,8 %), parcialmente (27,7 %), não tem opinião formada (0,2 %) e não contribuiu (1,3 %). A maioria dos acadêmicos consideram que a disciplina contribuiu para o desenvolvimento de PIs, corroborando com as pesquisas. A EDS é necessariamente, não uma disciplina ou um tema, mas uma abordagem educativa que apresenta característica interdisciplinar (UNESCO, 2005; SANTOS, 2014).

2.6 CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PEDAGOGOS

Nesta questão foi elaborado o questionamento - em que medida você considera que os conceitos, temas e conteúdos da disciplina contribuem para a formação inicial de Pedagogos? Concordaram totalmente (87,7 %), parcialmente (15,4 %), não tem opinião formada (0,0 %) e não contribuiu (0,0 %). A grande maioria dos acadêmicos, consideram que a disciplina contribuiu para a formação inicial de Licenciados em Pedagogia. Às universidades e outras instituições educativas formais e não formais, cabe promover a investigação e o ensino sobre e para a EDS, particularmente, uma área privilegiada de investigação e desenvolvimento educacional. Tal ação exige não só reorientações curriculares, mas, também, alterações metodológicas que possibilitem o desenvolvimento de novos conhecimentos. As instituições, bem como os projetos de formação de professores, são fundamentais na promoção de mudanças. Os professores têm que ser não só alertados para a importância da EDS, mas também preparados para serem capazes de proceder a uma real integração de conteúdos orientados para a EDS em currículos e programas, e no dia-a-dia de suas atividades profissionais (UNESCO, 2005).

3 CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados parciais da pesquisa evidenciam a importância desta abordagem para uma formação de professores comprometida com a construção de uma sociedade mais sustentável, sendo uma importante estratégia de ensino e aprendizagem sobre questões socioambientais, e uma importante estratégia nessa missão. Uma abordagem orientada para a EDS implica em uma remodelação ou reorientação curricular em todos os níveis de ensino, do fundamental ao superior. Mesmo que a EDS não se configure em uma disciplina específica a ser ensinada, para a sua abordagem o professor terá necessidades específicas, tais como conhecimentos, habilidades e competências, além de novos métodos e estratégias de ensino que deve resultar na consequente aprendizagem dos estudantes em formação. A EDS requer enfoques sistêmicos e integradores, coerentes com processos de resolução de problemas complexos e que evidenciem interrelações entre sociedade, ambiente e economia, bem como estimulem reflexão crítica e inovação.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2004.
- BREITING, Søren; MAYER, Michela; MOGENSEN, Finn. **Quality Criteria for ESD-Schools: Guidelines to Enhance the Quality of Education for Sustainable Development**. Áustria: Austrian Federal Ministry of Education, Science and Culture, 2005. p. 11-48.
- FREITAS, Mário Jorge Cardoso Coelho. A educação para o desenvolvimento sustentável e a formação de educadores/professores. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 547-575, jul./dez. 2004.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- JENSEN, Bjarne Bruun; SCHNACK, Karsten. Action and Competence as Key Concepts in Critical Pedagogy. **Studies in Educational Theory and Curriculum**, Copenhagen: The Royal Danish School of Educational Studies, v. 12, 1994.
- PEDROSA, Maria Arminda. Ciências, Educação Científica e Formação de Professores para Desenvolvimento Sustentável. **Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias**, n. ext., v. 7, p. 346-362, 2010.
- SANTOS, Lucimara da Cunha. **Formação em Educação para o Desenvolvimento Sustentável: contribuições para o desenvolvimento profissional de professores de Ciências**. 2014. Tese (Doutorado)–Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.
- SLEURS, Willy (Ed.). **Competencies for Education for Sustainable Development teachers**. A framework to integrate ESD in the curriculum of teacher training institutes. Brussels: UNECE, 2008.
- UNESCO. **Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (DNUEDS)**. Plano de Implementação. Brasília, DF, 2005.

ENFOQUES EMERGENTES NA PESQUISA SOBRE FORMAÇÃO E TRABALHO DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA: BALANÇO DE TESES (2006-2016)

PAIM, Robson Olivino
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) de Erechim
robson.paim@uffs.edu.br

Resumo: O texto apresenta resultados de um estudo que buscou caracterizar os enfoques emergentes na pesquisa sobre a formação e o trabalho dos professores de Geografia. Para tanto, elegeu-se como *corpus* de análise os resumos das 25 teses de doutoramento produzidas no Brasil sobre a temática entre os anos de 2006 e 2016. O corpus foi submetido à Classificação Hierárquica Descendente (CDH) no *software Iramuteq*, de onde emergiram cinco classes. Os resultados evidenciam os enfoques emergentes nas pesquisas e seu percentual de representatividade no corpus analisado, encaminhando para a conclusão de que *o que* e *como* ensinar ganham corpo e centralidade nas teses analisadas tanto no que concerne à formação quanto ao trabalho do professor de Geografia, seguido das classes relativas aos objetos e objetivos de formação nas licenciaturas, das especificidades de cursos de licenciaturas em Geografia, das questões metodológicas das pesquisas e da formação e desenvolvimento profissional dos professores.

Palavras-chave: Professores de Geografia. Formação de professores. Trabalho docente. Estado do Conhecimento.

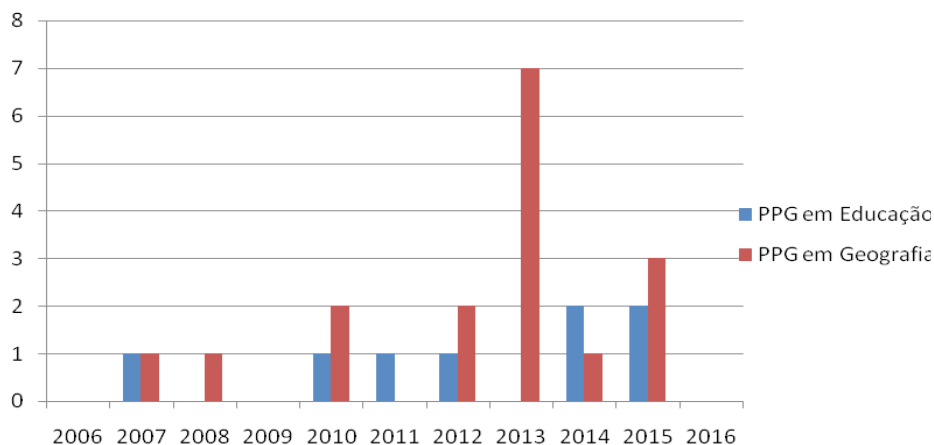
1 INTRODUÇÃO

A investigação que sustenta este texto tem como objetivo verificar os enfoques que emergem na pesquisa contemporânea sobre a formação e o trabalho dos professores de Geografia, visando contribuir para a compreensão dos rumos desde campo do saber. É parte constituinte de pesquisa mais ampla de Estado do Conhecimento sobre a mesma temática que abrange outros suportes textuais de divulgação científica, tais como dissertações, anais de eventos de escala nacional e artigos publicados em periódicos.

Para sua constituição, comungo dos pressupostos enunciados por Morosini e Fernandes (2014, p. 155), de que uma pesquisa que se adjectiva como *Estado de Conhecimento* busca “identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo”, visando à constituição de um momento da pesquisa e produção do conhecimento que enuncie sobre “o pensamento da comunidade acadêmica.” (FERNANDES, 2014, p. 156). Neste texto, apresento as primeiras aproximações sobre a temática da formação e do trabalho dos professores de Geografia a partir das teses produzidas sobre ela nos cursos de doutoramento em Educação e Geografia, tendo como recorte espaço-temporal o período compreendido entre os anos de 2006 e 2016, na escala nacional.

Em levantamento realizado nas bases de dados do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (BDTD/IBICT), utilizando como marcadores de busca os termos “professores de Geografia”, “Docentes Geografia” e “Docência Geografia”, cheguei a um total de 25 teses produzidas no recorte espaço-temporal estabelecido. Deste total, 17 foram produzidas no âmbito de programas de pós-graduação em Geografia e oito em Educação. Embora o recorte temporal pesquisado seja entre os anos de 2006 e 2016, a produção compreendeu-se entre estes anos mas, especificamente neles não encontramos nenhuma tese produzida, conforme pode ser visualizado no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Distribuição da produção de teses sobre a temática



Fonte: adaptado do Banco Digital de Teses e Dissertação (BDTD/IBICT) e do Banco de Teses Capes.

Para a composição do estudo que apresento neste texto, utilizei os resumos destas teses para a composição do *corpus* de análise e os submeti ao processamento no *software Iramuteq (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires)*, programa de origem francesa, que opera análises estatísticas de dados qualitativos. Para tanto, opere a análise lexical do conteúdo (a fim de conhecer seu vocabulário característico) utilizando-me da ferramenta de Classificação Hierárquica Descendente (CDH):

Os ST [Segmentos de Texto] são classificados em função dos seus respectivos vocabulários, e o conjunto deles é repartido em função da frequência das formas reduzidas. [...] esta análise visa obter classes de ST que, ao mesmo tempo, apresentam vocabulário semelhante entre si, e vocabulário diferente dos segmentos das outras classes. A partir dessas análises o software organiza a análise dos dados em um dendograma que ilustra as relações entre as classes. (CAMARGO; JUSTO, 2018, p. 10).

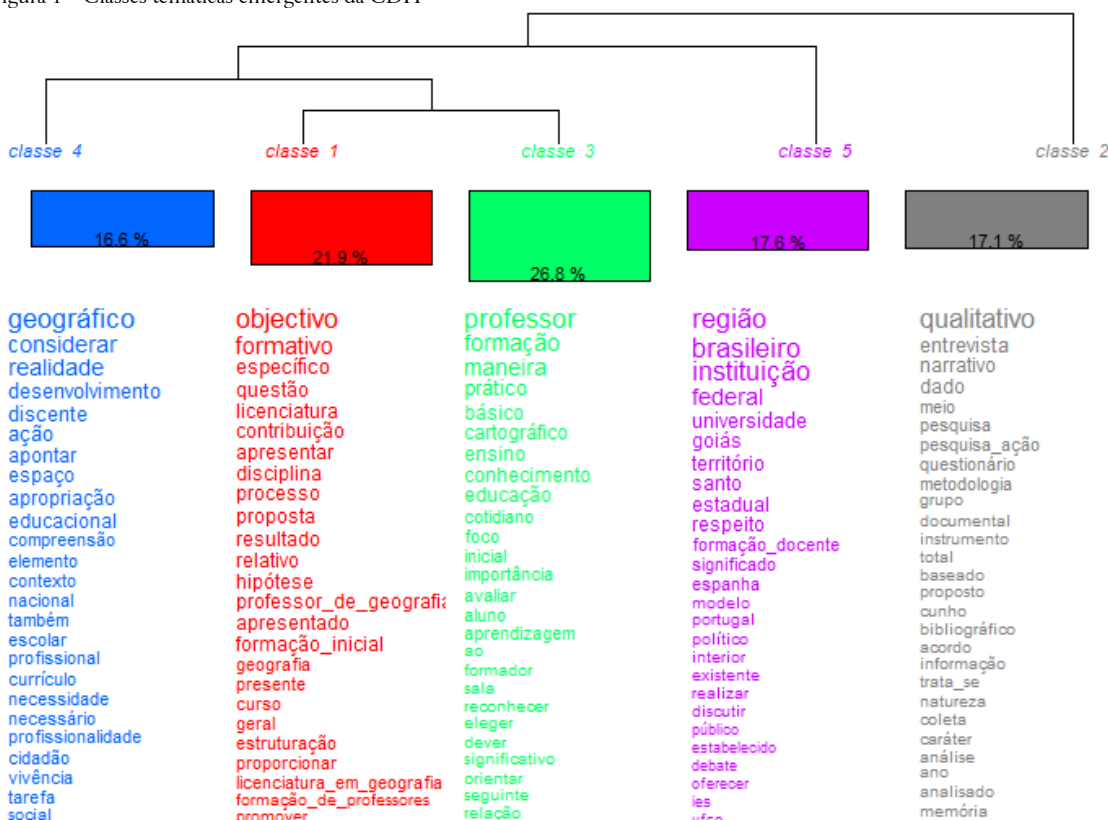
O programa realiza a análise CDH a partir do radical das palavras componentes dos segmentos de texto e constitui as classes segundo a distribuição do seu vocabulário e o percentual que cada classe representa na totalidade do *corpus* analisado. A análise interpretativa varia conforme o marco teórico de cada pesquisa que, neste estudo, insere-se no campo das pesquisas constituídas na intersecção entre Educação Geográfica e os estudos da profissão e profissionalização de professores.

2 CLASSIFICAÇÃO HIERÁRQUICA DESCENDENTE DAS TESES E ENFOQUES EMERGENTES

Da análise do *corpus* constituinte do estudo, a produção da CDH resultou em cinco classes, sendo quatro delas relativas às temáticas centrais da pesquisa sobre a formação e o trabalho dos professores de Geografia e uma sobre as questões metodológicas mobilizadas para a produção destas pesquisas, quais sejam: 1) o que e como ensinar; 2) Objetivos formativos das licenciaturas; 3) Especificidades de cursos de licenciatura em Geografia; 4) Trabalho e desenvolvimento profissional de professores de Geografia; 5) Questões metodológicas das pesquisas.

Uma vez os resumos submetidos à análise para composição da CDH, foi gerado o dendograma que demonstrou a constituição das cinco classes analíticas emergentes na pesquisa sobre a temática em tela, conforme apresentado na Figura 1.

Figura 1 – Classes temáticas emergentes da CDH



Fonte: os autores.

Da análise do dendrograma, depreende-se que a maioria das teses produzidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação e em Geografia no recorte espaço-temporal estabelecido (cujo corpo compõe 26,8% do léxico analisado) refere-se a **o que** e **como ensinar**, dando acento à formação inicial e continuada dos professores e sua relação com aspectos da prática de ensino, seja a partir dos recursos e estratégias didáticas mobilizados nas aulas, seja na análise das especificidades de temas e linguagens da Geografia, a exemplo da temática regional e da Cartografia.

A segunda classe mais representativa na análise CDH (compondo 21,9% do corpo lexical analisado) põe acento em questões relativas aos **objetivos formativos das licenciaturas**, seja focando análises em casos específicos de processos e propostas de reestruturação curricular, seja analisando as contribuições de determinadas áreas do conhecimento ou componentes curriculares *na e para a* formação do licenciado em Geografia.

Compondo 17,6% do léxico do *corpus* analisado, estão as teses que tratam das **especificidades de cursos de Geografia**. Neste grupo, enquadram-se os estudos que focam análises na distribuição geográfica dos cursos de licenciatura em Geografia no território nacional ou analisam casos da contribuição de determinados cursos para o desenvolvimento de determinados lugares/territórios. Ainda compõem esta categoria estudos que trabalham na perspectiva da educação comparada, dos quais emergem contrapontos entre as dinâmicas destes cursos entre Brasil e outros países, especialmente os ibéricos.

As **questões metodológicas das pesquisas** analisadas ocupam 17,1% do léxico textual analisado. Há predomínio das pesquisas de cunho qualitativo, tendo nas entrevistas e narrativas as duas maiores fontes de dados, seguidas da pesquisa-ação, aplicação de questionários e análise documental.

A quinta categoria mais representativa no *corpus* analisado (compondo 16,6% do total), diz respeito à **formação e desenvolvimento profissional dos professores**, tratando de pesquisas que enfocam a relação de apropriação e construção do conhecimento geográfico na atividade profissional dos professores, em diferentes contextos e escalas, considerando as relações com os alunos, a dimensão curricular, as vivências educativas e aspectos relacionados à temática social e à construção da cidadania.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Importa salientar que como o *software* atua a partir da análise lexical da totalidade do *corpus* submetido à análise, neste momento inicial da pesquisa não é possível enquadrar cada tese numa única categoria de enfoque, tendo em vista que, via de regra, quando se trata da pesquisa sobre Educação Geográfica, formação e trabalho docente há uma base vocabular parcialmente comum aos diferentes estudos e, portanto, na análise empreendida cada tese pode ter composto, em função do léxico utilizado, mais de uma categoria.

Deste movimento analítico inicial, de onde foi possível conformar as categorias que emergem das teses analisadas, abrem-se possibilidades para outros estudos tendo estas categorias como referências, a fim de reconhecer as bases epistêmicas e metodológicas mais presentes na totalidade e em cada categoria, assim como também compreender quais temáticas delas emergem e as constituem e como se mesclam e criam as teias conceituais que compõem tal campo de pesquisa.

REFERÊNCIAS

CAMARGO, Brígido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. **Tutorial para uso do software de análise textual IRAMU-TEQ**. Desenvolvimento de material didático ou instrucional - Tutorial de software, 2013. Disponível em: <<http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/tutoriel-en-portugais>>. Acesso em: 28 jul. 2018.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barbosa. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, v. 5, p. 154-164, 2014.

FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE NO CIRCUITO DA VALORIZAÇÃO DO VALOR

SANTOS, Márcia Luzia dos
Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc)
marcialuzia13@gmail.com

Resumo: O presente texto deriva da pesquisa em andamento no curso de doutorado em educação pela UDESC. Investigamos a condução da formação continuada dos professores da educação básica na Rede Municipal de Educação de Florianópolis (RMEF) por meio de empresas privadas. Nosso estudo identificou conglomerados empresariais operando na modalidade de capital aberto e envolvidos na formação continuada. Diante do exposto inferimos que está em curso um processo de financeirização da educação básica.

Palavras-chave: Formação continuada de professores. Privatização. Financeirização da educação básica.

1 INTRODUÇÃO

Compreender como se dá o entrelaçamento entre o público e o privado no contexto da formação continuada exige o estudo sobre a política educacional e a compreensão da realidade social ao qual o objeto está posto. Nesse sentido, entendemos que a educação da classe trabalhadora se insere na correlação de forças estabelecidas entre capital-trabalho. Dessa forma, se faz necessário investigar como a formação continuada dos professores é instituída, qual política de formação está sendo dirigida aos docentes e quais pressupostos a fundamentam.

Para tanto, analisar as políticas educacionais exige a compreensão do contexto capital-imperialista. Defendemos, portanto, que a inserção de entes privados na formação docente inaugura uma nova modalidade de privatização e de apropriação do fundo público que coincide com um processo de financeirização da educação básica.

Para validarmos nossa hipótese utilizamos o mapeamento de redes políticas, partindo das empresas e institutos que firmaram contrato com a RMEF e que adentraram na formação docente. Tal procedimento evidenciou o entrelaçamento destas empresas com organizações multilaterais (OM), órgãos do governo e conglomerados empresariais. Apresentaremos brevemente uma das redes mapeadas que evidencia o processo de financeirização da educação básica. Contudo, iniciamos pelas considerações acerca da condução da formação continuada de professores por entes privados.

2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: QUEM EDUCA O EDUCADOR?

Nas últimas décadas temos observado a proliferação de políticas dirigidas à educação básica e ao trabalho docente. A escola tem sido alvo de uma reorganização devido às novas demandas do capitalismo com relação à formação para o trabalho. As reformas de meados da década de 1990, conduzidas durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1994-1997/1998-2002) e continuadas nos governos Lula da Silva (2003-2006/2007-2010) e Dilma Rousseff (2011-2014/2015-2016), têm impactado a forma de organização da educação e do trabalho docente mediante a adoção de medidas gerencialista.

Tais determinações têm incidido sobre a formação continuada dos professores da educação básica, um exemplo é o que vem acontecendo na Prefeitura Municipal de Florianópolis, na qual se destaca a formação continuada a cargo de empresas. A pesquisa empreendida evidenciou a presença de sete empresas privadas e duas fundações de caráter filantrópico, no período de 2008 a 2016, conduzindo a formação continuada no ensino fundamental da RMEF.

Compreendemos que a entrada de entes privados na formação docente aprofunda a privatização de novo tipo na educação básica. A esse respeito (MELO, et.al, 2015, p. 41) afirmam que essa nova modalidade de privatização caracteriza-se por um “processo organicamente articulado de difusão e legitimação de preceitos das organizações privadas nas instituições públicas”, acarretando a penetração da lógica empresarial e sua influencia nas práticas educativas das unidades escolares.

Diante do exposto, compreendemos que a lógica privada tem atravessado a formação docente no município de Florianópolis por meio da inserção das empresas e institutos que, além de disseminarem seus valores, apropriam-se do fundo público. Inferimos que as parcerias público-privadas efetivadas pelo município para a formação continuada dos docentes convergem com a alteração dos ajustes delineados por OM, órgãos de governo e burguesia brasileira e internacional para a educação básica. Neste sentido, a formação docente inicial e continuada sofreu alterações e como afirmam Melo et al. (2015, p. 43).

[...] o empresariado brasileiro integrou-se cada vez mais organicamente à formulação das políticas para qualificação da força de trabalho do projeto dos organismos internacionais, subsidiou a formulação das políticas educacionais nacionais e desenvolveu estratégias para o redirecionamento do seu projeto político-pedagógico no âmbito da educação municipal, distrital e estadual.

Diante da proposição apresentada o professorado torna-se estratégico como difusor da “nova pedagogia da hegemonia.” (NEVES, 2005). Assim, a formação continuada na RMEF passa a ter outro sujeito coletivo na sua condução, as empresas privadas. Neves e Sant’Anna (2005) ao caracterizarem a nova pedagogia da hegemonia evidenciam que esta tem como propósito redefinir o padrão de politização fordista e atuar no sentido de “repolitizar a política”. Para tanto, “a nova pedagogia da hegemonia estimula a pequena política em detrimento da grande política, propiciando, contraditoriamente, à classe trabalhadora a realização da grande política da conservação.” (NEVES, SANT’ANNA, 2005, p. 35).

É no âmbito da “grande política da conservação” e na promoção de conformismos que entendemos a entrada do empresariado na formação docente no município de Florianópolis. Neste sentido, apreendemos que as redes políticas investigadas comportam uma variedade de aparelhos privados de hegemonia que se reúnem em torno de objetivos comuns, difundem suas ideias e atuam na formulação de políticas públicas para a educação. Disseminam argumentos como a desqualificação da educação pública e empregabilidade, que servem como suposta motivação para que o setor empresarial se organize por meio de seus institutos, organizações sociais, órgãos governamentais e demais entidades da sociedade civil na “resolução” de tais problemas.

Inferimos que os intelectuais orgânicos da burguesia se entrelaçam em redes que criam, vendem produtos e mobilizam políticas. Neste contexto, o Estado assume um papel relevante na constituição das redes, tanto na elaboração das políticas quanto na construção de espaços para que elas se instaurem, isto se dá seja pelos reordenamentos jurídicos – instituição de novas leis – ou pela inauguração de um novo mercado, disponibilizando o fundo público para a compra dos materiais.

Assim, fica claro o imbricamento entre as organizações empresariais e estatais. Neste aspecto, destacamos a afirmação de Gramsci (1989, p. 87) acerca do Estado, “[...] Estado é todo o complexo de atividades práticas e teóricas com as quais a classe dirigente justifica e mantém não só o domínio, mas consegue obter consentimento ativo dos governados [...]” Compreendemos, portanto, o Estado como difusor da ideologia da classe dominante, concebendo-o como mantenedor da hegemonia burguesa, seja pela dominação/coerção da classe trabalhadora ou pela direção/consenso promovido no seio desta mesma classe.

Nesta perspectiva apreendemos as redes políticas em torno da educação pública como estratégia de organização da classe dirigente na recomposição da taxa de lucro, utilizando o fundo público, reordenando sua hegemonia e direcionando a educação da classe e dos professores às necessidades atualizadas do capital.

3 O SERVIÇO PÚBLICO QUE SERVE AO PRIVADO: EDUCAÇÃO A MERCADORIA DA VEZ

Dentre as empresas que investigamos destacamos a Joint Venture Moderna-Avalia, cujo contrato com a RMEF foi celebrado no ano de 2016. A empresa é composta por Editora Moderna Ltda. e Avalia Qualidade Educacional Ltda. e forneceu plataforma digital de conteúdos, a SmartLab. O termo Joint venture enuncia a fusão de empresas, é uma modalidade de investimento definida como “Capital-Venture” cujos recursos financiam expansões empresariais para elevar os negócios a novos patamares no mercado.

Nesse caso, o negócio a ser financiado foi a educação. Evidenciamos que estas empresas se entrelaçam em redes que vendem as anunciadas “soluções educacionais” à educação pública. Nesse contexto, a formação continuada procura reverter o professor para a adoção destas ditas soluções que são apresentadas pelas instituições como inovação na educação pública. O professor deve, portanto, tornar-se aquele que concretiza as demandas do mercado educacional por meio da utilização e incentivo ao uso, principalmente, das tecnologias.

No caso da Joint Venture Moderna-Avalia observamos que um de seus administradores, Sérgio Gustavo de Aguiar Quadros, atua no ramo da comunicação com o El Pais Brasil Agência De Notícias E Publicidade Ltda. Quadros é também presidente do Grupo Santillana Brasil, que é anunciada como “braço editorial do grupo PRISA, líder em meios de comunicação, entretenimento e educação nas línguas espanhola e portuguesa. Presente em 22 países, a Santillana iniciou suas atividades no Brasil em 2001, ao adquirir as editoras Moderna e Salamandra.” (SANTILLANA, 2018).

O Prisa atua em áreas que comportam edição, educação, formação, jornalismo, rádio, audiovisual, dentre outras. No ano de 2010 foi noticiado pelo jornal O Globo o acordo entre o Grupo Prisa e a americana *Liberty Acquisition Holdings*, que anuncia a ampliação de capital, desde então, o Prisa passa a ter suas ações cotadas na bolsa de Madri e Nova York. Ao visualizarmos o capital social do Grupo nos últimos anos, destacamos uma valorização crescente das ações do Prisa, garantindo sua expansão no mercado. Neste sentido, vale ressaltar que no contexto capital-imperialista torna-se comum a fusão de empresas sob o controle de grupos proprietários que captavam recursos em bolsas de valores (FONTES 2010).

O entrelaçamento entre o Estado e os grandes conglomerados internacionais, como o Grupo Prisa e Santillana, nos leva a compreender o trânsito de intelectuais da burguesia que atuam no sentido de instituir um sistema de governança em torno da educação pública. Tal governança não tem relação apenas com a preparação da força de trabalho, mas serve como importante mecanismo de conformação das massas ao projeto do capital. Todavia, ressaltamos a proposição apresentada por Vale (2017, p. 5) ao se referir ao processo de financeirização da educação: “Estes conglomerados educacionais representam um processo de centralização e concentração de capital, mas também de oligopolização educacional/institucional em curso significativo e perigoso.” Pois, segundo a autora, a existência do capital financeiro neste processo modifica a natureza da mercadorização da educação, fato que precisa ser melhor investigado inclusive na educação básica.

4 CONSIDERAÇÕES

O mapeamento da empresa Joint Venture Moderna-Avalia e outras empresas que adentraram na formação docente na RMEF, permitiu alcançarmos infindáveis redes políticas nas quais estão envolvidos tanto organizações do Estado quanto OM, instituições privadas e conglomerados internacionais. Redes estas que não apenas vedem produtos e apropriam-se do fundo público, mas disseminam novos modos de agir, de pensar, ou seja, criam novos nexos de sociabilidade no capitalismo contemporâneo.

Inferimos que a educação básica vivencia um processo de financeirização a partir da atuação de grandes conglomerados empresariais com abertura de capital na bolsa de valores. O sistema em curso não é tão fácil e perceptível como na financeirização do ensino superior, pois, não se consolida como aquisição de universidades, mas por meio da venda de materiais. Nesse decurso o fundo público torna-se a principal garantia de valorização de capitais, caso exemplar é a forma de atuação do Grupo Prisa, que se insere no contexto de financeirização da educação básica, caracteriza-se como empresa de capital aberto e atua por meio da fusão de capitais buscando valorizar-se. Faz-se urgente apreender com maior profundidade esse processo, há muitos meandros na inserção dessas formas de parcerias que envolvem conglomerados empresariais e a fusão de capitais.

Desta forma, as redes políticas que se estabelecem em torno da educação básica não só procuram adequar a força de trabalho as necessidades do capital, manter a dominação e direção sobre a classe trabalhadora, mas também atuam como estratégia de apropriação do fundo público, inaugurando formas de mercadorização e financeirização da educação básica.

REFERÊNCIAS

FONTES, Virgínia. **O Brasil e o capital-imperialismo: teoria e história**. 3. ed. Rio de Janeiro: EPSJV; Editora UFRJ, 2010.

GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a política e o Estado Moderno**. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

MELO, Adriana Almeida Sales de et al. Mudanças na educação básica no capitalismo neoliberal de terceira via no Brasil. In: MARTINS, A. S.; NEVES, L. M. W. (Org.). **Educação básica: tragédia anunciada?** São Paulo: Xamã, 2015. p. 23-44.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo. Xamã, 2005.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley; SANT’ANNA, Ronaldo. Introdução: Gramsci, o Estado educador e a nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005. p. 18-39.

SANTILLANA, **Santillana**. 2018. Disponível em: <<https://www.gruposantillana.com.br/web/gruposantillana/santillana>>. Acesso em: 26 mar. 2018.

VALE, Andréa Araújo do. “Nem parece banco”: as faces da financeirização da Educação Superior no Brasil. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE POLÍTICA SOCIAL, 5., ENCONTRO NACIONAL DE POLÍTICA SOCIAL, 12., 2017, Vitória. **Anais...** Vitória, 5-8 jun. 2017. Disponível em: <<http://periodicos.ufes.br/EINPS/article/view/16588>>. Acesso em: 04 jul. 2018.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO DE PEDAGOGIA: O PLANEJAMENTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM QUESTÃO

PEROZA, Marilúcia Antônia de Resende
Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)
malu.uepg@gmail.com

MOREIRA, Luana Aparecida
Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)
luhmoreira1994@hotmail.com

Financiamento: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/Fundação Araucária)

Resumo: Apresentamos um estudo sobre como o planejamento da prática pedagógica na Educação Infantil tem sido trabalhado no curso de Pedagogia. Compreendemos o planejamento numa perspectiva democrática, como elemento fundamental na organização do trabalho docente e a formação inicial como espaço de reflexão e experiência, possibilitando aos acadêmicos planejar, executar e avaliar com intencionalidade as práticas cotidianas. Concluímos que o planejamento é pouco explicitado no curso, necessitando de aprofundamento e debate na formação inicial em Pedagogia.

Palavras-chave: Democracia. Formação inicial. Planejamento. Educação infantil.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo emerge de uma pesquisa de iniciação científica que tem como objetivo compreender como as especificidades do planejamento na Educação Infantil são abordadas no Curso de Pedagogia de uma Universidade Estadual do Paraná. A questão emergiu a partir de constantes dúvidas e questionamentos durante a formação inicial dos acadêmicos, levando a investigar como se encaminha a formação pedagógica para a docência na Educação Básica, especificamente em relação à ação de planejar a prática pedagógica.

Constata-se a necessidade de aprofundamento da formação inicial de professores para o trabalho na Educação Infantil, como forma de constituir processos educativos mais democráticos, coletivos e significativos para as crianças (MOSS, 2009). Essa compreensão a respeito da formação, é necessária para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores.

Compreendemos que é fundamental para o indivíduo em formação, buscar pela construção de sua identidade e da transformação da realidade, como um processo que se constitui ao longo da sua formação docente, por meio da prática e da ação reflexiva. Consideramos que além da formação inicial, o profissional precisa buscar continuamente sua formação para se constituir enquanto docente. Neste sentido, Pimenta (1999) afirma a importância da formação contínua, para ajudar o professor a se situar na sociedade em que vive, sendo um intelectual reflexivo, ou seja, capaz de refletir na e sobre sua prática pedagógica transformando-a e aprimorando-a constantemente, de forma autônoma.

A pesquisa se apoia numa abordagem qualitativa, a partir do estudo documental, envolvendo a análise de ementas das 42 disciplinas do Curso de Pedagogia, buscando localizar quantas e quais discutem o planejamento e suas especificidades em relação às etapas da Educação Básica. Na busca foram encontradas 4 disciplinas que deram ênfase ao planejamento: Didática no 2º ano com abordagem dos diferentes níveis de planejamento e do plano de ensino, inserido no planejamento docente; Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil no 3º ano e o Estágio Curricular Supervisionado em Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no 4º ano, ambas abordando a dimensão prático-reflexiva do planejamento; e, por fim, também no 4º ano, a disciplina de Planejamento e Avaliação, com análise deste conteúdo a partir da prática da sala de aula.

Essa análise foi seguida pela busca de identificação de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) defendidos no curso, que abordavam o tema, tomando como referência os trabalhos desenvolvidos no período de 2012 a 2017. Utilizou-se como descritor “planejamento pedagógico”, inscritos no título dos trabalhos. Foram encontrados 8 trabalhos de grande relevância, sendo que um (2012), referia-se à dimensão lúdica do planejamento e outro (2016) que tratava do planejamento didático na sala de recursos; três (2014, 2015, 2016) versavam sobre o planejamento nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; apenas dois (2015 e 2017) abordavam o planejamento na Educação Infantil; e, por fim, um (2017) referia-se ao planejamento didático no Ensino Médio.

Ressaltamos que o planejamento na Educação Infantil possibilita ao professor projetar e refletir sobre o vivido, de modo a tornar significativa sua prática docente, a pensar as especificidades do desenvolvimento da criança, considerando seu compromisso com a formação integral dos sujeitos infantis. Aroeira, Soares e Mendes (1996) afirmam

que não basta o professor gostar de crianças e ser carinhoso ou afetivo com seus alunos, para promover um processo educativo significativo. É preciso conhecer a criança e considerar sua participação na constituição de um planejamento que promova seu pleno desenvolvimento. Porém, o que se analisou é que o planejamento dentro do curso de Pedagogia ainda apresenta lacunas, no que se refere à prática pedagógica na primeira etapa da educação básica.

Numa perspectiva democrática, é preciso compreender a importância do planejamento na construção de rotinas que superem a supremacia do adulto em relação à criança e permita uma organização mais democrática, na qual a criança possa participar e agir (MOSS, 2009). Isso deve partir de um estudo dedicado desde a formação inicial do professor, num movimento teórico-prático que valorize o papel do professor de creches e pré-escolas, mas que afirme a capacidade da criança em participar de seu processo educativo.

2 O PLANEJAMENTO COMO ELEMENTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

A entrada na graduação em Pedagogia apresenta uma ampla discussão sobre a necessidade de constante formação para uma melhoria da prática pedagógica, estabelecendo uma reflexão crítica a respeito da profissão. A formação inicial, no entanto, requer uma constante ampliação e atualização de conhecimentos para a prática profissional, dadas as mudanças ocorridas socialmente. A formação de professores é um dos lócus de constituição da identidade profissional e precisa encontrar elementos para a configuração de um trabalho reflexivo, que fundamente um processo de ensino e aprendizagem coerente e significativo. Segundo Freire (1996, p. 44), um aspecto fundamental na formação de professores 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.”

A reflexão sobre as práticas educativas, favorecem aos professores uma autonomia perante a sua formação, construída diariamente pela experimentação e inovação, promovendo um constante aperfeiçoamento e enriquecimento das suas competências profissionais, tornando-os capazes de trocar conhecimentos, saberes, informações com os pares para a construção da prática pedagógica. São as práticas que se organizam para concretizar determinadas expectativas educacionais carregadas de intencionalidade dando sentido à ação.

Na mesma direção, Franco (2015) reafirma que as práticas pedagógicas incluem desde planejar e sistematizar a dinâmica dos processos de aprendizagem até caminhar de forma a garantir o processo de transformação do ensino aprendizagem. A ação de planejar favorece a reflexão sobre a prática educativa. Desta forma, compreende-se o planejamento como um caminho para a transformação da prática pedagógica, uma vez que, o projetar-se sobre o próprio fazer docente implica assumir um posicionamento político-pedagógico atribuindo relações pedagógicas entre sujeitos.

Sendo assim, é necessário dar condições, durante a formação inicial, de um exercício reflexivo e coletivo que ajude o profissional em formação a repensar conjuntamente suas práticas. Neste sentido, o planejamento passa a ser entendido, para além de um papel a ser preenchido, como um elemento que ajuda a dialogar e refletir sobre as funções da escola, o papel de adultos e crianças nas definições sobre os fazeres na escola da infância, fortalecendo a constituição de uma prática pedagógica mais democrática.

A importância da formação docente no curso de Pedagogia é, de acordo com Scheibe e Aguiar (1999), uma forma de romper com a tradição tecnicista de separar o saber e o fazer, a teoria e a prática, contribuindo assim, para formar um profissional que possa contribuir com a descoberta do mundo das crianças. São as aprendizagens que impulsionam a formação e o desenvolvimento das qualidades humanas, e o professor com sua formação para atuar no espaço escolar, precisa exercer um olhar de observador, pesquisador da sua ação, transformando a aprendizagem e o ensino.

No que se refere à dimensão do planejamento na Educação Infantil trabalhado no curso de Pedagogia pesquisado, as análises dos TCC e das ementas do curso, mostraram uma lacuna no campo da formação inicial de professores para atuar na Educação Infantil. Ambas as análises apontam a escassez de debates sobre esta etapa da Educação Básica e, mais precisamente, sobre o planejamento da ação docente no trabalho em creches e pré-escolas.

3 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

As análises desenvolvidas a partir de dos documentos revelam que o curso de Pedagogia ainda apresenta lacunas no que se refere à compreensão do planejamento e de suas especificidades quando se trata da Educação Infantil. Essa lacuna tem se evidenciado em práticas de estágio curricular que pouco consideram as reais necessidades das crianças. Mais do que isso, pode representar a formação de professores que desconhecem o potencial articulador e democrático existente no planejamento, elemento fundamental na organização da prática docente.

Considerando a formação inicial de professores para o trabalho na Educação Infantil defendemos a necessidade de pensarmos neste espaço para além de uma formação que promova aquisição de conhecimentos básicos como ferramentas para uma atuação profissional. Mais do que nunca, a formação dos professores precisa ser pensada como um movimento reflexivo, coletivo e democrático, no reconhecimento da escola como um espaço de formação humana. Portanto, o curso de Pedagogia precisa favorecer a relação teórico-prática a partir da experiência e da reflexão crítica sobre a prática educativa, o que exige responsabilidade e compromisso social.

É necessário repensar a formação inicial com vistas à autonomia do professor para a auto formação e a discussão coletiva dos processos educativos. Isso requer ações que incentivem a pesquisa, a reflexão sobre a ação, a análise conjuntural que considera tanto as políticas públicas de educação, quanto a participação da criança como um direito. A escola democrática encontra suas raízes na formação inicial. O planejamento com vistas a uma escola da infância democrática pressupõe uma compreensão sobre o desenvolvimento da criança e uma concepção de que a criança pequena também é capaz de participar.

REFERÊNCIAS

AROEIRA, Maria Luísa C.; SOARES, Maria Inês B.; MENDES, Rosa Emília de A. **Didática de pré-escola**: vida criança: saber brincar e aprender. São Paulo: FDT, 1996.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, 1 jul./set. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v41n3/1517-9702-ep-41-3-0601.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MOSS, Peter. Introduzindo a política na creche: a educação infantil como prática democrática. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 20, n. 3, set. 2009. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-51772009000300007>. Acesso em: 07 jun. 2018.

SHEIBE, Leda; AGUIAR, Márcia Ângela. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 68, p. 222, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a12v2068.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2018.

FORMAÇÃO DOCENTE COM VISTAS AO PROFESSOR ALFABETIZADOR: TECENDO ALGUMAS COMPREENSÕES

BRAGA, Andreia Martinazzo
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
andreiamartinazzobraga@gmail.com

Resumo: O presente estudo possui como objetivo tecer algumas compreensões, bem como oportunizar aprofundamento teórico/metodológico relacionado a temática formação docente e professor alfabetizador. Trata-se de uma pesquisa quanti-qualitativa exploratória, desenvolvida mediante fontes bibliográficas condizentes ao levantamento de teses e dissertações, defendidas no período de 2013 a 2016. Verifica-se que, mesmo não sendo o elemento central, em muitas teses e dissertações, o professor alfabetizador foi realçado em virtude da importância do desenvolvimento de seu trabalho no meio educativo.

Palavras-chave: Formação docente. Professor alfabetizador.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta o resultado do levantamento de teses e dissertações que tiveram a formação docente e o professor alfabetizador como parte significativa do conteúdo de suas produções. Mesmo sem pretensão de esgotar a totalidade dessa produção acadêmica, o estudo em questão procurou alcançar uma abrangência nacional, de modo a incluir trabalhos produzidos, em território brasileiro, nos anos de 2013 a 2016, tendo como Repositório o banco de produções científicas da Base do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Assim mediante a utilização dos descritores “desenvolvimento profissional docente AND professor alfabetizador AND formação docente”, foram encontrados cento e quatorze trabalhos. Dos quais selecionou-se cinco para compor a análise deste estudo.

2 FORMAÇÃO DOCENTE COM VISTAS AO PROFESSOR ALFABETIZADOR

Pensar em como se constitui a docência do professor alfabetizador, considerando as representações que contribuem na formação e na constituição dos sujeitos docentes, exige ir além da formação técnica e instrumental, envolvendo aspectos cognitivos, afetivo/emocional e social/cultural, que devem considerar a diversidade e as características únicas de aprender que apresentam cada indivíduo.

Essa contingência merece ser destacada com maior atenção, especialmente nos processos de formação destes profissionais, uma vez que o papel do professor se relaciona com a formação integral da criança. Tardif e Lessard, (2005) destacam o papel da docência, como sendo uma atividade onde o trabalhador se dedica ao seu “objeto” de trabalho, que é justamente um outro ser humano, no mundo fundamental da interação humana.

A ação do professor, o papel da docência e a constituição da identidade profissional docente, é uma atividade que engloba múltiplas competências dos professores, entendidas como competências profissionais, direcionam-se à capacidade de racionalizar sua prática e assim fundamentar realmente sua existência. Para Tardif e Lessard (2005, p. 283), a profissão de professor é a mais bela profissão do mundo, “é um ofício feliz, uma profissão bonita [...] a felicidade no trabalho vem da alegria de trabalhar com crianças, jovens, de ajudá-los, de vê-los progredir, mudar, aprender, instruir-se, fazer descobertas. [...]”

A docência, como profissão, precede a reflexão quanto ao fato de que o saber docente precisa desenvolver a formação de seres humanos e nesse processo deve envolver várias instâncias como a família, a escola, a cultura pessoal e a formação continuada. Conforme Tardif e Lessard (2005, p. 38), o “trabalho docente não consiste apenas em cumprir ou executar, mas é também a atividade de pessoas que não podem trabalhar sem dar sentido ao que fazem, é uma interação com outras pessoas [...]” Essa concepção de professor é importante para entendermos sua atuação profissional e de como irá, ao longo da profissão, constituindo sua identidade e profissionalidade, levando em consideração que é da interação humana que circundam suas vivências e originam-se suas experiências.

2.1 PRODUÇÕES ACADÊMICAS: TECENDO ALGUMAS COMPREENSÕES

A investigação destes trabalhos foi conduzida, em uma primeira etapa, por filtro de ano de publicação e a partir dos títulos dos trabalhos foram sendo eliminados aqueles que não levavam em consideração a formação docente e o desenvolvimento profissional do professor alfabetizador. Em um segundo momento foram excluídos os trabalhos aos quais não possuíam seus conteúdos, disponíveis no portal de acesso, em totalidade. Em um terceiro momento foi realizada a leitura dos resumos das obras para identificação se estavam relacionadas ao tema em estudo e desta maneira foram igualmente eliminados aquelas que não correspondiam à temática. Os trabalhos selecionados foram organizados em tabelas para que os principais dados fossem examinados individual e globalmente, compondo assim a descrição que segue.

A tese constante na análise um é uma pesquisa de cunho qualitativo, bibliográfico e de campo e relaciona-se à pesquisa intitulada “O que muda quando tudo muda? Uma análise da organização do trabalho de professores alfabetizadores”, da autora Walkiria de Oliveira Rigolon, da Universidade Estadual de Campinas, do ano de 2013. O objetivo do estudo é compreender as alterações na organização do trabalho de professores alfabetizadores, vinculados à Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, cuja hipótese centrou-se na perspectiva de que a nova política implementada a partir dos anos 2000 repercutiu diretamente no trabalho docente, analisando-se como os professores (em grande maioria mulheres) interagem com a reorganização de sua atividade e com a inserção de novas formas de gerenciamento da educação.

Neste contexto, ao longo de seu estudo a autora indicou que o trabalho docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental tem se deparado com novas demandas e formas de controle que têm aportado crescente precariedade nas relações de trabalho que, concomitantemente passaram a desencadear pressões e tensões até então inéditas neste campo, sendo que a pesquisa revelou que a responsabilização é exclusiva do professor, a disputa metodológica acerca do processo de alfabetizadores, as novas expectativas de aprendizagem, as avaliações externas, as provas de mérito que se impõem aos professores desconsideram as condições objetivas de trabalho docente e exigem que a desigualdade social seja reconvertida no interior da escola pelos dispositivos exclusivamente pedagógicos de que dispõem.

A análise dois, condiz à uma pesquisa de cunho qualitativo, bibliográfico e de campo com entrevista e relaciona-se à dissertação intitulada “Formação de professores: Reflexões sobre humanização em contextos de contemporaneidade”, da autora Keila Daiane Ferrari Orso, da Universidade do Oeste de Santa Catarina, do ano de 2016. A pesquisa objetivou uma reflexão acerca dos pressupostos filosóficos e antropológicos que permeiam a formação humana e as possibilidades de serem desenvolvidos nos processos formativos de professores.

Os resultados indicam que os professores participantes da pesquisa, na sua grande maioria não tiveram durante seus processos formativos discussões acerca do ser humano/humanização. Com unanimidade, todos os trabalhos apresentam a percepção de que uma prática educativa embasada na humanização potencializa os processos de aprendizagem. Considerou-se que há uma possibilidade de proporcionar uma educação com princípios de solidariedade, da preocupação com o outro que o rodeia, de construir com os alunos saberes necessários ao olhar para o mundo com mais cooperação.

A tese constante na análise três é uma pesquisa de cunho qualitativo, bibliográfico que contou com entrevistas semiestruturadas de análise de apresentação de prática, a mesma possui como título: “Professor Alfabetizador: Identidades, discursos e formação continuada”, da autora Fernanda Izidro Monteiro, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, do ano de 2014. A pesquisa objetivou contribuir com as discussões da área de formação continuada de professores, tendo como cerne a análise das marcas identitárias dos docentes alfabetizadores em seu discurso sobre a prática.

A tese apresenta uma discussão sobre a identidade docente e a maneira como a mesma é (re)construída constantemente pela alteridade em seu cotidiano, frente às discussões com outros professores, leituras, análises de suas práxis e todas as interações que um indivíduo inserido em um meio social está sujeito.

A dissertação da análise quatro, corresponde à uma pesquisa qualitativa, bibliográfica que teve entrevistas semiestruturadas. Apresenta como título: “Professora Alfabetizadora: Saberes docentes nos anos iniciais”, da autora Rosane de Camallis Dalla Valle, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, do ano de 2014. A autora teve por objetivos apresentar os processos envolvidos na produção dos saberes docentes de uma professora alfabetizadora nos Anos Iniciais, assim como refletir acerca de duas atividades que estão enraizadas na atuação do docente alfabetizador: a atividade de ensino e a atividade de formação.

Ficou evidenciado, ao longo do estudo, o quanto é complexo o processo de alfabetização e quanto ser uma professora alfabetizadora demanda ter conhecimentos específicos da área, pois o processo de alfabetização requer uma atividade significativa para o aluno na qual aconteçam interações com diferentes conhecimentos, reorganização

e reformulação das maneiras de ensinar, a partir da constatação dos interesses e necessidades dos alunos. Sendo que os saberes docentes presentes na atuação dos professores pesquisados abrangem a formação acadêmica, a troca com os pares, o aprendizado em sala de aula com os alunos, e a reflexão constante sobre o seu trabalho docente.

A análise cinco, refere-se à dissertação qualitativa, bibliográfica, realizada por meio de entrevistas, questionários e escrita de memorial, tendo como título: “Navegando em modos de ser e fazer-se professor alfabetizador: Saberes necessários”, da autora Jocilene Cristina da Silva, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba/MS, do ano de 2013. Teve como objetivo investigar as relações que se estabelecem entre a vida pessoal e o processo construtivo da formação dos docentes como profissionais, permeando identificar de que forma os professores reconhecem traços de sua escolarização em seu modo de lecionar, reconhecer quais saberes são necessários para alfabetizar em meio a rotatividade anual das turmas e escolas na atribuição de aula do município foco e analisar os sentidos das relações pessoais no desenvolvimento da formação docente.

No estudo foram analisadas a trajetória formativa das professoras a partir de suas escritas na perspectiva das narrativas e essa análise revelou lembranças significativas de alfabetização e de experiências vivenciadas, advindas do próprio exercício docente como meio para (re)encontro pessoal e profissional das participantes. Verificou-se que os conhecimentos que fundamentalmente embasam as práxis das professoras são aqueles que elas aprenderam na prática.

3 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O levantamento de teses e dissertações aqui apresentado, tendo como critério principal o estudo da formação docente e o professor alfabetizador, indicam que este tema se consolidou como uma importante referência para investigações acadêmicas. Verifica-se que, mesmo não sendo o elemento central, em muitas teses e dissertações, o professor alfabetizador foi realçado em virtude da importância do desenvolvimento de seu trabalho no meio educativo.

Constatou-se que os trabalhos possuem uma lógica entre si. Além disso, observa-se que os autores procuraram analisar e compreender os aspectos condizentes ao desenvolvimento dos professores no efetivo exercício da profissão. Estes encontram-se articulados quanto aos estudos que fizeram, seja na busca pela identidade profissional docente, perpassando a necessidade de constante formação e reflexão, culminando na atuação prática e nos desafios enfrentados pelos docentes alfabetizadores.

REFERÊNCIAS

- DE CAMILLIS DALLA VALLE, Rosane. **Professora Alfabetizadora: Saberes Docentes nos Anos Iniciais**. 2014. 76 p. Dissertação (Mestrado em Educação)–Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.
- MONTEIRO, Fernanda Izidro. **Professor alfabetizador: identidades, discursos e formação continuada**. 2014. 136 p. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.
- ORSO, Keila Daiane Ferrari. **Formação de professores: reflexões sobre humanização em contextos de contemporaneidade**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade do Oeste de Santa Catarina, 2016.
- RIGOLON, Walkiria de Oliveira. **O que muda quando tudo muda? Uma análise da organização do trabalho de professores alfabetizadores**. 2013. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.
- SILVA, Jocilene Cristina da. **Navegando em modos de ser e fazer-se professor alfabetizador: saberes necessários**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, Dourados, 2013.
- TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente hoje: elementos para um quadro de análise**. 4. ed. Petrópolis: Vozes. 2005.

FORMAÇÃO DOCENTE: DISCUTINDO PRÁTICAS QUE FAVORECEM A (RE) CONSTRUÇÃO DO SABER A PARTIR DA PERSPECTIVA DA COMPLEXIDADE

FARIAS, Priscila Moreira Silva de
Universidade Federal de São Carlos de Sorocaba (UFSCar-So)
priscilamoreiradefarias@gmail.com

Resumo: Estamos vivendo uma grande crise antropológica com repercussões em todas as áreas, inclusive na educação, e diante deste cenário de mudanças e crise na sociedade contemporânea, necessita-se de uma revisão paradigmática, sendo necessário um repensar na formação do professor e em suas práticas nesse contexto. Por isso, refletir sobre algumas ideias da perspectiva da complexidade podem ajudar na formação de professores por se aproximar mais da realidade desse tempo.

Palavras-chave: Formação. Práticas. Complexidade.

1 INTRODUÇÃO

Falar em formação de professores pressupõe falar, não em uma das características que compõe a chamada condição docente, mas na característica que compreende toda a condição docente. Nota-se que a palavra em questão (formação), a partir de sua própria definição, não se refere exclusivamente a um momento inicial, mas diz respeito também ao processo de desenvolvimento, aperfeiçoamento, dedicação e cultivo. Sob essa ótica, não é possível falar em formação inicial docente sem considerar a sua continuidade, pois ambas são/estão imbricadas.

Uma vez entendida que a formação inicial do professor precisa ir além de uma certificação legal, isto é, precisa compreender conhecimentos que lhes possibilitem a construção permanente dos saberes, observa-se que a formação inicial carrega em seu bojo um chamamento para a formação continuada e isso evidencia a insuficiência da formação inicial, por melhor que seja, para lidar com o cenário de mudanças, impasses e lacunas que se apresentam constantemente, problemas esses, advindos com a evolução da sociedade frente às mudanças paradigmáticas da ciência e principalmente, da perpetuação de velhos pressupostos que não mais dialogam com as inquietações atuais e que, portanto, precisam ser suplantados.

Analisando pesquisas que tratam da formação inicial de professores, observa-se constantes críticas por esta ainda não permitir a (re) construção dos saberes. Paralelo a isso, temos as formações continuadas que não passam de receitas e de práticas que também promovem o consumo do saber e não a sua produção, segundo Nóvoa (1988).

Segundo Hypolitto (2009), os cursos de professores vêm sofrendo inúmeras e severas críticas, pois não têm atendido suficientemente às necessidades da sociedade brasileira e são muitas as razões que contribuem para isso. A falta de políticas educacionais, a não priorização do governo na formação de professores, o papel das universidades que se conservam presas a pressupostos que não dialogam com as demandas atuais, a disparidade entre teoria e prática, bem como, a falta de teorização que subsidia as práticas são alguns fatores.

No entanto, reconhece-se que as formações se mostram potencialmente promissoras para a superação das dificuldades apresentadas, pois quando bem contextualizadas, quando trazem em seu bojo, a pesquisa, a reflexão, problematização, investigação, criticidade, tentativas de compreensão da realidade/prática, quando pensadas a partir de perspectivas que têm como mote a junção dos sujeitos e seus meios, atingem seu objetivo precípua que é alteração da prática. Mas quando se apresentam descontextualizadas, presas a paradigmas que insistem em fomentar certezas absolutas, a objetividade, a razão, a fragmentação do conhecimento, a visão dualista de mundo, o desmembramento de um todo, estão fadadas ao fracasso.

E é nessa tentativa de repensar paradigmas e a formação do professor e seu fazer pedagógico que este estudo se cunha. Nessa tentativa, a Perspectiva da Complexidade pensada por Edgar Morin apresenta-se enquanto possibilidade à formação e à prática docente porque propõe ultrapassar as limitações do pensamento cartesiano. A Complexidade não propõe o desfazimento do que foi produzido anteriormente, mas sua complementação. Abarca incertezas, probabilidades, o pensamento em rede e um conhecimento não mais fixo, mas aproximado, de construção individual e coletiva, com uma visão crítica reflexiva, transformadora, interconectada com múltiplas abordagens e abrangências. Enquanto concepção de formação traz a ideia de processo contínuo, apontando que a formação de professores compreende toda carreira docente.

Com uma abordagem qualitativa, tendo como estratégia a pesquisa-ação, o trabalho vem sendo construído com a participação de um grupo de professoras de Educação Infantil da Rede Municipal de São Paulo em encontros

semanais. A escolha pela pesquisa-ação se deve ao fato de que esta se mostra interativa e refletiva na prática profissional com a finalidade de interpretar a realidade e intervir nela. Segundo Tripp (1993), a) na área educacional é uma tática para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado dos alunos.

2 DESENVOLVIMENTO

Da mesma maneira em que não é possível desvincular formação inicial da continuada, não se pode discutir práticas pedagógicas sem refletir sobre formação docente. Também não é possível discutir formação de professores sem considerar as influências dos paradigmas e seus reflexos na prática docente.

Pesquisas que investigam paradigmas educacionais e a formação de professores permitem afirmar que o professor é influenciado pelo paradigma da sua própria formação, paradigmas esses, que determinam as concepções que os professores apresentam sobre a visão de mundo, de homem e da própria prática pedagógica que desenvolvem. Segundo Zeichner (1983, p. 3), os paradigmas fornecem “uma matriz de crenças e pressupostos acerca da natureza e propósitos da escola, do ensino, dos professores e de sua formação, que dão características específicas à formação de professores.”

Os paradigmas das ciências influenciam todas as áreas do conhecimento, dentre elas a Educação e acompanhar a evolução histórica e as mudanças paradigmáticas se faz necessárias porque oferecem um referencial que nos ajudam a compreender a organização da sociedade, porque, a sociedade como hoje se mostra é fruto de um longo processo de transformações advindas das mudanças paradigmáticas da ciência e especialmente porque aceitar ou não a mudança de um paradigma, isto é, permitir-se olhar a partir de outras lentes, sob diferentes perspectivas a cada nova modificação ou manter-se em um modelo sem creditar essas modificações, se constitui em uma condição individual, ou seja, depende do olhar e da vivência daquele que olha, implicando diretamente na abordagem teórico e prática da atuação dos profissionais em todas as áreas de conhecimento, me servindo aqui das contribuições de Behrens (2007).

A prática pedagógica está alicerçada em paradigmas que foram construídos ao longo da história e o grande problema segundo Cunha (1998) centra-se no fato de que no cenário da educação, ainda hoje, prevalece a ciência positivista, o pensamento cartesiano e de acordo com Behrens (1999, p. 384) enquanto resultados dessas prevalências “as escolas repartiram o conhecimento em áreas, as áreas em cursos, os cursos em disciplinas e as disciplinas em especialidades”, levando os professores a realizarem práticas isoladas, fragmentadas, com base no pensamento linear.

É, pois, diante da impossibilidade de lidar com as novas exigências advindas com as descobertas, com os avanços científicos, tecnológicos, biomédicos e frente a necessidade de se recompor o todo, de buscar/formar “mundiólogos” não mais especialistas, que surge o Paradigma da Complexidade, propondo um novo modo de compreensão sobre o funcionamento das “coisas”, trazendo consigo a ideia da transdisciplinaridade (base desse paradigma), a auto-organização enquanto conceito central, e cuja premissa é o abandono do determinismo, da causa-efeito, dos antagonismos, do “ou isso ou aquilo”, advindos do paradigma cartesiano da Era Moderna.

De acordo com Moraes (2003) o modelo cartesiano ganhou força e representatividade ao longo de quase quatro séculos, e trouxe consigo a fragmentação do pensamento e a dicotomia entre teoria e prática e sobre isso temos um apontamento de Costa Neto (2003) que diz:

O pensamento humano, as ciências, e suas práticas sociais evoluíram até Descartes e Newton. Há mais de quatro séculos a humanidade circula viciosamente em torno da linearidade do pensamento cartesiano-newtoniano, que já deu sua grande contribuição e que precisa ser suplantado. (COSTA NETO, 2003, p. 25).

Tal citação vem corroborar com a necessidade da superação do paradigma cartesiano, uma vez que se evidencia que ele não mais dialoga com as inquietações da contemporaneidade. É frente aos entraves e inquietações deste momento que a Complexidade ganha visibilidade, pois procura ultrapassar as limitações do modelo moderno - o que para Morin chama-se de Paradigma da Simplicidade - e romper com a restrição e disjunção sujeito/objeto.

Para os autores Assmann (1998) e Maturana & Varela (1995), a Complexidade pode ser entendida como um acoplamento estrutural. Em lugar da certeza cartesiana, da linearidade, causa-efeito e visão estrutural, os processos auto organizadores constituem-se em um movimento dinâmico, com certo grau de incerteza e em um universo de probabilidades – um pensamento em rede, onde o conhecimento não é mais fixo e sim aproximado.

Nessa perspectiva, o que está em relevo não são os resultados prontos e acabados, mas sim, indiscutivelmente, os processos. Isso significa dizer que o conhecimento não é algo a ser enxertado no ser humano, mas uma construção contínua individual e coletiva.

A partir da própria definição, complexidade significa o que é tecido em conjunto, ou seja, a definição já traz à ideia de junção, conjunto, universo, a noção de que tudo está ligado, que influi e que é influenciado por tudo. Busca conceber uma visão conjunta entre as diversas áreas, propondo pensar o conhecimento ao mesmo tempo em que o tem enquanto objeto de estudo, objetivando assim uma “reforma do pensamento”, segundo Morin (1991).

Já referente à formação, Edgar Morin pensa e teoriza sobre a mudança no sistema educacional. Ele chama essa mudança de reforma da educação, pensada com base na seguinte premissa: qualquer reforma da educação precisa começar pela reforma dos educadores (MORIN, 2007). Por essa razão, seu pensamento abrange a questão da reforma da universidade, onde são formados os educadores que atuarão nas novas gerações. E para esse autor, o caminho para a reforma da universidade, que ainda não se apresenta favorável ao pensamento complexo, está na autoeducação, junto a uma formação crítica. Nesse pensamento, os professores se autoeducam, depois atuando nas escolas e nos espaços universitários, transformam a consciência coletiva. Justamente por exigir constante questionamento interior, constante problematização e crítica é que Morin vê na autoeducação o caminho para a reforma paradigmática.

O pensamento de Morin, que dialoga tanto com a reforma do pensamento quanto com a reforma do ensino se organiza em três pontos principais: 1) problematizar os paradigmas de conhecimento; 2) substituir o pensamento linear pelo complexo; e 3) buscar a transdisciplinaridade (MORIN, 2007), caminhos que acredito serem capazes de favorecer práticas pedagógicas que formem sujeitos críticos e autônomos e que favoreçam a reconstrução dos saberes.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na concepção de Edgar Morin (2001) a educação necessita de uma reforma paradigmática que tenha como base a complexidade do conhecimento. O mesmo autor afirma que tal reforma paradigmática configura-se em um desafio porque ao mesmo tempo em que propõe distinguir as partes para compreender o todo, propõe distinguir o todo para compreender as partes. E o desafio reside exatamente aí, superar a “confusão” entre distinguir e dividir.

O paradigma da complexidade busca a superação da lógica linear e atende a uma nova concepção que tem como eixo articulador a totalidade e a interconexão. Mostra-se indispensável hoje porque propõe uma nova visão de mundo, de homem e sociedade e à prática pedagógica, possibilita mais caminhos significativos, uma vez que esta se acha desafiada a buscar formas de superar essa visão dualista e reducionista.

No entanto, observa-se que para atuar nesse novo paradigma, a formação de professores, que necessita ser priorizada, precisa perpassar por processos contínuos de qualificação, processos que abordem uma visão crítica, reflexiva e transformadora. A formação para atender as demandas desse paradigma implica em posicionar o professor como responsável pela sua própria formação ao longo de sua vida profissional.

Diante das possibilidades apresentadas aqui, não se objetivou traçar uma rota a ser seguida indiscutivelmente, uma vez que o caminho se faz ao caminhar. E assim como o mundo, essa perspectiva não pode caminhar em caminhos já traçados, visto que os caminhos, o mundo, o futuro são incertos. O objetivo está na conscientização de que não se pode ter novas práticas tendo como base as velhas formações, ao passo que não se pode ter formações inovadoras com base em velhos paradigmas.

REFERÊNCIAS

- ASSMANN, Hugo. **Reencantar a Educação**: rumo à sociedade aprendente. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários. **Revista de Educação**, Porto Alegre, ano XXX, n. 3, n. 63, p. 439-455, set./dez. 2007.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1999.
- COSTA NETO, Antonio da. **Paradigmas em Educação no Novo Milênio**. 2. ed. Goiânia: Kelps, 2003.
- CUNHA, Maria Isabel da. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: JM, 1998.
- HYPOLITTO, Dinéia. Formação docente em tempos de mudança. **Integração**, ano XIV, n. 56, p. 91-95, jan./mar. 2009.
- MATURANA, Humberto; VARELLA, Francisco. **A árvore do conhecimento**: As bases biológicas do entendimento humano. Campinas: Psy, 1995.

- MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. Campinas: Papirus, 2003.
- MORIN, Edgar. **Educação e Complexidade**: os sete saberes e outros ensaios. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: instituto Piaget, 1991.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 3. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2001.
- NÓVOA, Antonio. As histórias de vida no projecto Prosalus. In: NÓVOA, Antonio; FINGER, Matthias. **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.
- RAMOS, M. C. M. **Formação continuada do professor**. São Paulo: dep. de Didática-Unesp, 1990-1991. v. 26-27.
- TRIPP, David. **Critical incidents in teaching**. The development of professional judgement. Londres: Nova York: Routledge, 1993.
- ZEICHNER, Kenneth. Alternative Paradigms of Teacher Education. **Journal of Teacher Education**, v. 34, p. 3-9, 1983.

FORMAÇÃO DOCENTE E EDUCOMUNICAÇÃO: DESAFIOS PARA A APROPRIAÇÃO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS EM PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

SILVA, Monalisa Pivetta da
Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc)
monalisa.pivettadasilva@gmail.com
Financiamento: Fapesc

Resumo: A pesquisa pretende investigar a formação docente e práticas pedagógicas sob a perspectiva da Educomunicação. O projeto está embasado em autores que constroem e articulam conceitos como diálogo, comunicação educativa, educomunicação e ecossistemas comunicativos. Entende-se que é necessário incluir na formação inicial e na formação continuada estudos da educomunicação, tendo em vista a relevância dos aspectos de colaboração, comunicação e interação social nas práticas pedagógicas, uma vez que os artefatos e dispositivos da cultura digital contemporânea são desafiadores aos educadores.

Palavras-chave: Formação docente. Educomunicação. Práticas pedagógicas educacionais.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho refere-se a uma pesquisa em andamento e pretende lançar um olhar sobre a formação docente e práticas pedagógicas sob a perspectiva da Educomunicação. Em pesquisa realizada por Hoff e Silva (2015) verifica-se entre outros aspectos, que: (i) os professores se sentem inseguros e vulneráveis, principalmente em relação a seus alunos, que a cada dia têm mais domínio quanto ao uso de equipamentos e dispositivos tecnológicos; (ii) a utilização das novas tecnologias em sala de aula é limitada, embora amplamente difundidas, ou, quando de sua utilização, (iii) há um “apego” a metodologias ultrapassadas que dificulta a aproximação dos professores a novas práticas pedagógicas.

Essa deficiência também ficou evidente em pesquisa realizada por Moreira (2016) que verificou que o perfil educacional dos professores situa-se em nível “Médio baixo” e “Baixo” para a realização de práticas pedagógicas educacionais e, conseqüentemente, estão contribuindo pouco para a construção de ecossistemas comunicativos junto aos estudantes dos anos finais do ensino fundamental de escolas públicas de Florianópolis.

Tais constatações correspondem ao universo das pesquisas, mas sinalizam uma realidade crítica sobre a formação contemporânea dos educadores.

Em consonância com estes estudos, entende-se que é necessário incluir tanto na formação inicial dos cursos de licenciatura como na formação continuada de professores, estudos da educomunicação, tendo em vista a importância dos aspectos de colaboração, comunicação e interação social nas práticas pedagógicas.

Como problema de pesquisa, questiona-se: quais fatores na e da formação dos professores possibilitam a consolidação de práticas pedagógicas educacionais? Dessa forma, a pesquisa tem como objetivo investigar os desafios e as estratégias para a formação de professores que possibilitem a consolidação de práticas pedagógicas educacionais nas escolas em que atuam. Para tanto, o projeto está embasado, ainda que embrionariamente, em Ismar Soares, Paulo Freire, Lucia Santaella, Jesús Martín-Barbero, Marshall McLuhan, os quais constroem e articulam conceitos como diálogo, comunicação educativa, educomunicação e ecossistemas comunicativos.

Os dados serão coletados através de questionários, entrevistas semiestruturadas e observações junto aos educadores de escolas públicas da região oeste de Santa Catarina, com o intuito de entender como os usuários se comportam e de que forma a tecnologia modifica suas interações no contexto situado: a sala de aula e outras ambiências onde professores e alunos desenvolvem práticas pedagógicas educacionais.

2 FORMAÇÃO DOCENTE, EDUCOMUNICAÇÃO E TECNOLOGIAS DIGITAIS

Muitas tecnologias foram incorporadas a cultura e provocaram transformações profundas, porém nada comparável a revolução digital, caracterizada pela interatividade. As condições propiciadas pelas “tecnologias do acesso e da conexão contínua”, afetam entre outros aspectos as formas de aprender e educar. No estágio que estamos vivendo,

da conexão contínua, “o acesso à informação, a comunicação e a aquisição do conhecimento tornam-se colaborativos, compartilháveis, ubíquos¹ e pervasivos.”² (SANTAELLA, 2013, p. 285-289).

Quando se trata de educação, é fundamental um posicionamento crítico diante das questões tecnológicas e que favoreçam os processos interativos e dialógicos. “A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados.” (FREIRE, 1983, p. 46). Fica evidente a importância do caráter dialógico no processo educativo para uma “educação libertadora” e de verdadeira transformação dos sujeitos e de suas realidades vividas, conforme aponta a perspectiva freireana. Diante disso, revela-se a aproximação da comunicação realizada por meio do “diálogo” que se constitui como elemento fundamental no processo educativo.

Mais do que ter acesso às tecnologias digitais, é necessário que se possa também fazer uso e apropriações desses artefatos como condição de expressão comunicativa. Os princípios que alicerçam a reflexão e ação em educomunicação estão dispostos na visão de que a comunicação é essencial nas relações educativas e que os membros dessas relações têm acesso e apropriação das tecnologias digitais a partir de uma perspectiva dialógica e participativa, com gestão democrática dos procedimentos e recursos da comunicação com práticas comunicativas voltadas à cidadania.

É imprescindível refletir sobre as transformações da prática docente para uma ressignificação dos processos educativos. Desenvolver práticas pedagógicas educomunicativas podem viabilizar uma educação integral e inovadora com inúmeras possibilidades multidisciplinares. Soares (2011, p. 51) pontua que “em termos ideais, a ação pedagógica deveria favorecer a convivência sustentável, a dignidade humana, a participação social produtiva, o que levaria, em última instância, à empregabilidade, à construção da cidadania e à democracia.” Sendo assim, a educomunicação concentra-se em uma perspectiva de educação para a vida, da valorização dos sujeitos e de ampliação da capacidade de expressão.

O ambiente escolar está em transformação e a necessidade de aprimoramento e domínio de novas linguagens e suas tecnologias se faz urgente diante da ubiquidade das tecnologias digitais na cultura contemporânea.

Santaella (2013) destaca que as tecnologias digitais proporcionam uma oferta desmedida de informação podendo fortalecer a aprendizagem, mas também possuem efeitos negativos que atingem aprendizes imaturos, como informações inverídicas, por exemplo. Além disso, comumente “os jovens educandos não detêm por si mesmos as normas éticas necessárias para dar conta da vivência dos diversificados e complexos ambientes sociais híbridos do mundo contemporâneo, nos interstícios ente o virtual e o presencial.” (SANTAELLA, 2013, p. 307).

Em conformidade com a autora, compreende-se a relevância do educador adotar a postura de orientador para o melhor uso das novas fontes de informação, assumindo a função de ajudar a filtrar, ordenar e contextualizar as informações.

Os educadores devem ser dotados de um conjunto de habilidades e competências integradas com a realidade dos educandos, assim, a formação docente deve transcender a perspectiva “oficineira” e dar autonomia ao professor. Para Soares (2011, p. 20), torna-se necessário, “que sejam adotadas políticas que facilitem a formação desse novo docente-educomunicador”, “garantindo que os professores dominem os conhecimentos sobre a cultura midiática, familiarizando-se, por outro lado, com o uso que o campo da comunicação faz das suas tecnologias e linguagem.”

Essa prática poderia ser associada à criação de um espaço para o exercício da crítica da epistemologia adotada nos processos didáticos e pedagógicos, uma vez que só com a observação e o dialogismo sobre as condutas é possível provocar a ruptura com modelos obsoletados ou insuficientes ao letramento, à alfabetização e à pedagogia da autonomia.

Existem inúmeros ensejos da formação de professores frente aos desafios que as tecnologias digitais impõem sobre o cotidiano escolar, pois é preciso entender e se preparar para temas controversos: *ciberbullying*, *sexismo*, *fakenews*, exposição demasiada, calúnia, injúria, difamação, direito autoral, entre outros. Essa preparação diz respeito ao ciberespaço e ao uso das tecnologias digitais, porém tratando delas numa perspectiva mais ampla do que mero instrumental, uma vez que relacionam o conteúdo produzido e consumido com valores morais e éticos.

A presença das tecnologias digitais no cotidiano dos jovens propõe aos educadores desafios no âmbito da mediação. A geração de nativos digitais, ou seja, nascidos depois da popularização da internet,

explora de forma criativa e diversificada tudo o que essas tecnologias têm a oferecer, ultrapassando, inclusive, os limites originalmente estabelecidos para o uso regular delas. Diferente, portanto, da imensa maioria dos professores que, pelas suas idades, são, em geral, imigrantes digitais. (MAMEDE-NEVES; DUARTE, 2008, p. 777).

¹ A ubiquidade pode ser compreendida como uma habilidade de comunicação a qualquer tempo e hora, por meio de dispositivos móveis dispersos pelo meio ambiente.

² Pervasivo significa embarcado no ambiente de forma invisível para o usuário. Pode-se pensar em qualquer dispositivo computacional que pode construir dinamicamente, modelos computacionais dos ambientes nos quais nos movemos e configurar seus serviços de acordo com as necessidades (SANTAELLA, 2013).

A formação dos educadores deve diminuir o abismo existente, hoje, entre a cultura dos nativos digitais e a comunidade escolar, uma vez que a educação transcende barreiras e deve integrar-se com a comunidade em que se insere.

A preparação dos professores para utilizar as tecnologias, implica em um processo de ensino que crie condições para a apropriação ativa de conceitos, habilidades e atitudes, que ganha sentido à medida que os conteúdos abordados possuam relação com os objetivos pedagógicos e com o contexto social, cultural e profissional de seus alunos, conforme enfatiza Valente (1999). Para garantir uma formação adequada aos professores é preciso fornecer conhecimento, mas também é preciso tempo de experimentação e de apropriação dentro da escola, para que os professores tenham uma formação mais reflexiva a respeito de suas práticas.

3 CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

As tecnologias digitais, os artefatos e dispositivos móveis se apresentam constantemente como desafiantes aos educadores, e também se mostram como um avanço relevante nas relações entre a gestão escolar e a comunidade.

Acredita-se que a pesquisa poder-se-á chegar a respostas quanto a maneira de trabalhar a formação docente para práticas educacionais, uma vez que existe a necessidade de ressignificação dos métodos de ensino-aprendizagem, dos papéis de docentes e discentes e das práticas pedagógicas situadas na cultura digital contemporânea, levando em consideração as características dos alunos habituados com as tecnologias digitais e suas dinâmicas comunicacionais.

É necessário discutir sobre a educação na formação inicial e continuada dos professores, ampliando as possibilidades de aprendizado e incorporação de práticas educacionais, entendendo suas potencialidades para o processo de ensino-aprendizagem e exercício da cidadania comunicativa.

A educação contribui nos processos de formação educacional, ao ir ao encontro com princípios pedagógicos como a interdisciplinaridade e aprendizagem significativa, que conferem uma aproximação da realidade dos educandos. Desse modo, por meio de um processo educacional, há maiores possibilidades de integração e articulação dos conhecimentos com a vida cotidiana de cada ser.

Os princípios que alicerçam a reflexão e ação em educação no ambiente escolar estão dispostos na visão de que a comunicação é essencial nas relações educativas e que os membros dessas relações devem ter acesso e apropriação das tecnologias digitais a partir de uma perspectiva dialógica e participativa, rumo a uma formação cidadã do educando, afinada com a realidade e projetada para o futuro.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

HOFF, Rafael; SILVA, Monalisa Pivetta da. Contribuições da Educação à Gestão Escolar das TICs. In: VIANA, Claudemir Edson; LAGO, Claudia (Org.). **Educação: Caminhos Da Sociedade Midiática Pelos Direitos Humanos**. São Paulo: ABPEducom/NCE - USP/Universidade Anhembi Morumbi, 2015.

MAMEDE-NEVES, Maria Aparecida Campos; DUARTE, Rosalia. O contexto dos novos recursos tecnológicos de informação e comunicação na escola. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 104, out. 2008.

MOREIRA, Patrícia Justo. **TIC na Escola Contemporânea**: possibilidades para a Prática Pedagógica Educativa na Educação Básica. 2016. 337 p. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade do Estado Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

SANTAELLA, Lucia. **Comunicação ubíqua**: repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2013

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educação: o conceito, o profissional, a aplicação**. São Paulo: Paulinas, 2011.

VALENTE, José Armando. **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas: NIED/Unicamp, 1999

FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO: PROTAGONISMO INTELLECTUAL, CRÍTICO E REFLEXIVO

FRÖHLICH, Darleni
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) de Erechim
darlefro@gmail.com

LÓDI, Emeline Dias
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) de Erechim
emelinedias@hotmail.com

Resumo: O presente ensaio estabelece uma reflexão acerca da formação de professores, tema recorrente na construção da identidade dos profissionais de educação. Partindo da problematização do conceito de professor reflexivo, tecemos uma crítica evidenciando a necessidade de superar tal concepção. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica. Conclui-se com o estudo que é preciso transcender a identidade do professor reflexivo para de intelectual crítico e transformador, para esta mudança se efetivar uma formação de qualidade é requisito.

Palavras-chave: Formação de professores. Identidade profissional. Professor reflexivo. Intelectual crítico.

1 INTRODUÇÃO

Versar sobre formação de professores emergiu das reflexões empreendidas no componente curricular Profissionais da Educação Formação e Trabalho, do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) *Campus* Erechim/RS. Tendo em vista que as discussões sobre formação de professores constituem uma das problemáticas mais relevantes na área da educação e tem sido amplamente debatidas nos últimos anos, não há como exercer nossas práticas educacionais sem entender aspectos importantes da formação de professores, pois ela é dimensão fundante da identidade profissional.

Segundo Veiga (2009, p. 25), “no sentido etimológico, a palavra formação vem do latim *formare*, que, como verbo transitivo, significa dar forma; como verbo intransitivo, significa colocar-se em formação e, como verbo pronominal, significa ir-se desenvolvendo uma pessoa.” Compreende-se assim que a formação é um processo de transformação que assume uma posição de inacabamento, de permanente desenvolvimento, um processo coletivo de construção. Freire (2006, p. 23) sintetiza esta relação proferindo que “[...] quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado.”

Muitos pesquisadores têm estudado os processos de formação de professores, entre eles Nóvoa (1995, p. 26), este assevera que “A formação de professores, é provavelmente, a área mais sensível das mudanças em curso no sector educativo: aqui não se formam apenas profissionais; aqui produz-se uma profissão.” Esta afirmativa evidencia a relevância da formação de professores na constituição da profissionalização docente.

Este ensaio surge a partir da reflexão acerca da formação dos profissionais de educação, bem como tece uma crítica ao conceito estabelecido pelo senso comum em relação ao professor reflexivo evidenciando a necessidade de superar esta identidade do professor reflexivo para a de intelectual crítico e reflexivo.

A metodologia utilizada para a elaboração desse estudo foi a pesquisa bibliográfica, o referencial teórico embasa-se em autores como Pimenta (2002), Veiga (2009), Sartori (2013), Roldão (2014), Nóvoa (1995), Freire (2006) entre outros.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Na esfera educacional, o processo de profissionalização possui eminente relação com a formação de professores, conforme Veiga (2009, p. 29) “a identidade docente é uma construção que permeia a vida profissional desde o momento da escolha do ofício, passando pela formação inicial e pelos diferentes espaços institucionais onde se desenvolve a profissão, o que lhe confere uma dimensão no tempo e no espaço.”

Deste modo partimos do princípio que a identidade profissional do professor além de estar em constante transformação, é um processo de desenvolvimento permanente ao longo da carreira, é um instrumento de legitimação de saberes e de afirmação da profissionalização docente. Sobre profissionalização Roldão (2014, p. 95) reitera que “a formação inicial ou continuada constitui-se como um entre vários dos alimentadores do desenvolvimento profissional.”

Nesta perspectiva a formação profissional é um processo de aprendizagem que pode se dar na formação inicial, ou seja, na construção do perfil profissional, ou na formação continuada que visa o aprimoramento do sujeito profissional.

A formação inicial é a etapa de preparação formal de futuros professores, propicia aquisição de conhecimentos que orientarão sua prática pedagógica, servirá como base para enfrentar os desafios no seu campo de trabalho, no entanto a formação de um professor está longe de terminar na formação inicial, pois esta é apenas a primeira etapa. Colabora com este entendimento Sartori (2013, p. 37) ao considerar que “Essa trajetória inicial, porém, não é algo acabado, estático, mas algo a ser analisado, descrito, interpretado, é o primeiro passo de uma caminhada que implica processo de construção contínua, exigindo reflexão, ação, dinamismo, movimento, intervenção.”

Por conseguinte, a formação continuada não se limita apenas a cursos de atualização, deve ser considerada um processo edificado no cotidiano escolar e também no universo acadêmico, por meio de estudos e pesquisa. Neste sentido a universidade é o *lôcus* privilegiado para promover a formação dos profissionais da educação (SARTORI, 2013). Colabora com este entendimento Pimenta (2002) ao considerar que a formação contínua não se reduz a treinamento ou capacitação, deve valorizar a pesquisa sobre a prática no processo de formação de professores, articulando as instâncias formadoras universidade e escolas.

Ainda de acordo com Pimenta (2002) todo ser humano reflete, inclusive os professores refletem, desta forma há certo modismo vinculado a perspectiva do “professor reflexivo” no cenário educacional. Há que se considerar a diferença entre professor reflexivo enquanto adjetivo e enquanto conceito. Esse movimento começou com Donald Schön quando preconizou reformas curriculares nos cursos de formação de profissionais, valendo-se de estudos de John Dewey propôs uma formação baseada na epistemologia da prática, que valorizasse não apenas os conhecimentos elaborados pela ciência, mas também o conhecimento tácito. Em outras palavras evidenciou a necessidade de romper com a dicotomia entre teoria e prática. “Assim, encontramos em Schön uma forte valorização da prática na formação dos profissionais; **mas uma prática refletida [...]**” (PIMENTA, 2002, p. 20, grifo nosso).

É exatamente nesta questão “valorização da prática” na formação docente, que além de Pimenta (2002) outros autores constroem uma crítica, afinal pode-se dizer que houve uma banalização da ideia inicial de Schön, ocorreu uma acentuada valorização do conhecimento tácito em detrimento do conhecimento teórico na formação docente. Sendo assim, inspirado em argumentos utilitaristas, houve certo enxugamento da formação do professor pela extirpação dos conteúdos, estabelecendo a primazia da prática (SHIROMA, 2012). Nesta perspectiva, Leda Scheibe (2011, p. 45) assevera que “estratégias de redução do conhecimento na formação e da própria ação pedagógica do professor, e a criação de escolas de diferentes qualidades para a formação do mesmo profissional, entre outras questões, têm contribuído também para a desprofissionalização dos docentes no Brasil.”

Percebe-se assim, uma massificação do termo professor reflexivo, o que dificulta o envolvimento de professores em práticas mais críticas, reduzindo-as a um fazer técnico (PIMENTA, 2002). Essa tentativa de estabelecer o desenvolvimento profissional dos professores como um processo que deve concretizar-se na prática, suscitou críticas, segundo Duarte (2010), nas duas últimas décadas, o debate educacional caracterizou-se por uma quase total hegemonia das “pedagogias do aprender a aprender”, estas super valoram o conhecimento tácito em detrimento do conhecimento teórico, consideram a importância de aprender fazendo, nesta perspectiva o conhecimento é visto como uma ferramenta na resolução de problemas e a formação um processo que o sujeito realiza sobre sua própria prática.

É justamente aí que reside o perigo deste tipo de concepção, pois o recuo da teoria em prol da prática promove um esvaziamento da formação docente, o saber docente não é formado apenas da prática, mas nutrido também pelas teorias da educação (PIMENTA, 2002). Há que se considerar que esse aprender a aprender instiga o docente a estar em permanente processo de aprendizagem, em constante reconfiguração, o que significaria tornar-se empresário de si, colocando-se num processo de gestão daquilo que segundo Foucault é chamado de capital humano no neoliberalismo (SARAIVA; VEIGA-NETO, 2009). Seguindo essa lógica no que tange a formação docente a principal implicação corresponde à desvalorização do conhecimento científico, teórico, assim o professor deixa de ser um mediador para ser um organizador de atividades que apenas naturalizam a alienação do trabalho docente.

Destarte, a apropriação da perspectiva do professor reflexivo a partir da lógica neoliberal, sintetiza uma concepção educacional voltada para a capacidade adaptativa trata-se de preparar os sujeitos formando competências e habilidades necessárias para a ocupação profissional, ou seja, para o mercado de trabalho, logo este ideário pedagógico está alinhado às demandas do capital. Ainda conforme Pimenta (2002) nesta lógica para conseguir trabalho e sobreviver, o professor precisa buscar as suas próprias expensas a requalificação, assim os programas de formação continuada transformaram a educação num mercado de negócios.

Todavia, não se trata de afirmar que a reflexão crítica da prática cotidiana não seja necessária, “No entanto, esse conhecimento não é suficiente” (PIMENTA, 2002, p. 20) a superação de modelos formativos oriundos dessa vertente torna-se necessário, uma vez que a função principal da educação é promover a apropriação do saber elaborado, sistematizado e desenvolvido historicamente pela humanidade, somente a partir do domínio do patrimônio cultural humano é que a educação irá contribuir para a emancipação humana.

Com base em pesquisas empíricas Pimenta (2002) faz apontamentos de problemas que devem ser superados na perspectiva do professor reflexivo, tais como, a questão do individualismo no processo reflexivo e a ausência de critérios externos potencializadores de uma reflexão crítica, a supervalorização dada à prática e a inviabilidade da investigação nos espaços escolares. Ao estabelecer tais observações, a autora apresenta possibilidades para superação, através de uma epistemologia da prática à práxis, da perspectiva do professor reflexivo ao intelectual crítico reflexivo, a necessidade da realização de pesquisas nos espaços escolares em colaboração com pesquisadores da universidade, e uma formação profissional articulada entre os saberes científicos, pedagógicos e da experiência com vistas à possibilidade de promover transformações educacionais e sociais tão urgentes e necessárias.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do objetivo deste estudo, qual seja, o de refletir acerca da formação de professores, bem como realizar uma análise crítica do conceito do professor reflexivo foi possível compreender algumas contradições que permeiam este conceito, bem como subsidiar a partir do embasamento teórico proposições de superação, que apontam para necessidade de uma proposta crítica e reflexiva de formação de professores.

Logo, é indiscutível a relevância da reflexão no exercício profissional, ademais é possível produzir conhecimento a partir da prática, desde que haja uma reflexão intencional e pautada em conhecimentos teóricos, pois o potencial transformador reside justamente na indissociabilidade da teoria e da prática. Certamente, é preciso transcender a identidade do professor reflexivo para de intelectuais críticos e reflexivos, e para que esta mudança se efetive, uma formação de qualidade é requisito, pois de acordo com Nóvoa (1992, p. 17) “não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica sem uma adequada formação de professores.”

REFERÊNCIAS

- DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, Lígia Maria; DUARTE, Newton (Org.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 33-49.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António et al. **Profissão professor**. Portugal: Porto Editora, 1995. p. 13-34.
- NÓVOA, António. Formação de professores. In: NÓVOA, António, et al. **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 1992. p. 13-30.
- PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-52.
- ROLDÃO, Maria do Céu. Currículo, didáticas e formação de professores a triangulação esquecida. **Professor: Formação, saberes e problemas**. Porto: Porto Editora, 2014. p. 91-104.
- SARAIVA, Karla; VEIGA-NETO, Alfredo. Modernidade líquida, capitalismo cognitivo e educação contemporânea. **Educação & Realidade**, v. 34, n. 2, 2009.
- SARTORI, Jerônimo. **Formação do professor em serviço: da (re)construção teórica e da resignificação da prática**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2013.
- SCHEIBE, Leda. Formação dos profissionais da educação pós-LDB: vicissitudes e perspectivas. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia (Org.). **Formação de professores: políticas e debates**. 4. ed. Campinas: Papirus, 2011. p. 45-60.

SHIROMA, Eneida Oto. O eufemismo da profissionalização. In: MORAES, Maria Célia Marcondes de (Org.). **Iluminismo às avessas**: Produção de conhecimento e política de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 61-79.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A aventura de formar professores**. Campinas: Papyrus, 2009.

FORMAÇÃO EM FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO: EXPERIÊNCIAS DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL

SILVA, Adnilson José da
Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná (Unicentro)
prof.adnilson@hotmail.com

Resumo: O curso de extensão “Fundamentos da Educação Revolucionária: leitura e produção textual” compreende a leitura e o cotejamento entre diferentes perspectivas político-pedagógicas, bem como a produção textual acadêmica. O curso abrange conteúdos vinculados diretamente ao debate entre as perspectivas de gênero humano, de sociedade, de trabalho e de educação estribadas em obras de Adam Smith, Frederick Taylor, Henry Ford, Karl Marx e Friedrich Engels e outros, bem como de alongadores de tais teorias no âmbito da Educação.

Palavras-chave: fundamentos da educação. Formação docente inicial.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho expõe uma iniciativa acadêmica de caráter extensionista, voltada à formação inicial de professores e vinculada a uma política de formação docente que valoriza o conhecimento de obras clássicas e a capacidade de produção acadêmica. Trata-se do curso de extensão “Fundamentos da Educação Revolucionária: leitura e produção textual” o qual atende à política de desenvolvimento de capacidades de leitura, análise e síntese textual como atributo acadêmico. Tal política integra a perspectiva formativa do Departamento de Pedagogia (DEPED/G) da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), Campus Santa Cruz, em Guarapuava (PR). O curso, desenvolvido entre novembro de 2017 e outubro de 2018, prevê a identificação de qualidades estilísticas gerais que devem ser observadas na academia, a problematização teórica, a formulação de argumentos e as normas de redação acadêmica exaradas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). O conteúdo para estudos e exercícios de leitura diz respeito aos fundamentos vinculados diretamente ao debate entre as perspectivas de gênero humano, de sociedade, de trabalho e de educação estribadas em obras de Adam Smith, Frederick Taylor, Henry Ford, Karl Marx e Friedrich Engels, bem como de alongadores de tais teorias no âmbito da Educação.

O curso ofereceu 20 (vinte) vagas para acadêmicas/os do curso de Pedagogia, sendo 10 (dez) para matriculadas/os no Campus Avançado de Laranjeiras do Sul e 10 (dez) para matriculada/os no Campus Avançado de Chopinzinho. Com 104 (cento e quatro) horas de atividades orientadas com leituras individuais e em grupos e de produção textual individual e coletiva, em encontros quinzenais, o curso prevê como condição para pleno aproveitamento do curso que os cursistas apresentem produções textuais em eventos acadêmicos. O curso de extensão se desenvolve buscando que os cursistas compreendam que os fundamentos da educação, enquanto aspecto da formação docente, se ocupam de analisar os sentidos possíveis à educação.

2 DESENVOLVIMENTO

Os fundamentos da educação, enquanto base multidisciplinar do curso de Pedagogia e das licenciaturas em geral, tem nas relações entre educação, política e trabalho um dos seus conteúdos centrais. A abordagem de correntes de pensamento vertebradoras das orientações político-pedagógicas se enriquece quando explora contradições entre tais correntes mediante a análise de suas oposições, ora evidentes, ora veladas, quanto às perspectivas de gênero humano, de mundo e de sociedade. Nessas perspectivas se abrigam concepções de formação humana e de regulação social, às quais a escola é orgânica.

Na infindável diversidade de perspectivas ideológicas a se estudar entre os fundamentos da educação estão as que derivam do pensamento de Adam Smith e, de forma antitética a estas, as que se enraízam nas teorizações de Karl Marx e Friedrich Engels. Articuladas à matriz smithiana, as contribuições de Frederick Taylor e de Henry Ford lograram hegemonia no campo do trabalho e conseqüentemente da organização social, ao passo que alongadores do pensamento marxiano constituídos como marxistas de diversificadas orientações, como Vladimir Lenin, Nádía Krupskaja e Antonio Gramsci apresentaram o contraponto anti-hegemônico. Correntes pedagógicas como o tecnicismo e a pedagogia histórico-crítica, entre outras, são expressões desse debate ideológico no Brasil.

O economista britânico Adam Smith (1723 – 1790) escreveu o clássico “Uma investigação sobre a natureza e a causa da riqueza das nações”, ou de forma abreviada “A riqueza das nações”. Tal obra apresenta a liberdade e a

individualidade no campo econômico como fatores proporcionadores do bem comum. É emblemática, nesse sentido, a asserção de Smith de que “Não é benevolência do açougueiro, cervejeiro ou padeiro, que esperamos nosso jantar, mas de sua preocupação por seu próprio interesse. Dirigimo-nos, não à sua humanidade, mas ao seu amor-próprio, e nunca lhe falamos de nossas necessidades, mas das vantagens deles.” (SMITH, 1981, p. 8).

Aos fundamentos econômicos e políticos apresentados por Smith, dos quais se sobressai o individualismo, somam-se os direcionamentos à ordenação do mundo do trabalho por Taylor e Ford.

O engenheiro estadunidense Frederick Taylor (1856 – 1915) concebe uma teoria sobre a divisão e a racionalização do trabalho em que reconhece nos complexos de produção, caros à indústria, o fator de progresso. Para ele “No passado, o homem estava em primeiro lugar; no futuro, o sistema terá a primazia.” (TAYLOR, 1976, p. 27). O conceito de taylorista de sistema inclui a previsão e o controle de ações humanas no trabalho mediante a submissão dos trabalhadores ao sistema. Por sua vez, o industrial estadunidense Henry Ford (1863 – 1947) materializou e aperfeiçoou em plantas industriais automobilísticas os princípios tayloristas da racionalização do trabalho.

O taylorismo-fordismo, assentado em convicções smithianas, sustentou o capitalismo por quase todo o século XX. Mesmo após a sua suplantação pelo toyotismo, ainda em curso, o taylorismo-fordismo subsiste como referência para regulações sociais, inclusive no que diz respeito a aspectos morais ligados ao modelo de operário conveniente ao capital.

Na oposição ao capitalismo, tanto aos seus aspectos fundamentais quanto aos operacionais, somaram-se análises, denúncias e propostas que compõem o conjunto das chamadas pedagogias revolucionárias. São reunidas nesse conjunto a concepção de educação politécnica (de Lênin e Krupskaja) e a de escola única do trabalho (de Gramsci). Ambas, dentre outras, seguem a convicção enunciada por Karl Marx (1818 – 1883) e Friedrich Engels (1820 – 1895) de que o trabalho no contexto capitalista é fator de alienação. Para Marx a alienação se materializa quando “[...] o homem (o trabalhador) só se sente livremente ativo nas suas funções animais – comer, beber e procriar, quando muito, na habitação, no adorno, etc. – enquanto nas funções humanas se vê reduzido a animal. O elemento animal torna-se humano, e o humano, animal.” (MARX, 1993, p. 114-115). Individualizado, submetido, controlado e tutelado no trabalho o homem tem impedida a sua plena realização humana. Tal realização é descrita por Marx e Engels:

É somente graças à riqueza objetivamente desenvolvida da essência humana que a riqueza da sensibilidade humana subjetiva é em parte cultivada, e é em parte criada, que o ouvido torna-se musical, que o olho percebe a beleza da forma, em resumo, que os sentidos tornam-se capazes de gozo humano, tornam-se sentidos que se confirmam como forças essenciais humanas. Pois não só os cinco sentidos, como também os chamados sentidos espirituais, os sentidos práticos (vontade, amor, etc.), em uma palavra, o sentido humano, a humanidade dos sentidos, constituem-se unicamente mediante o modo de existência de seu objeto, mediante a natureza humanizada. (MARX; ENGELS, 1984, p. 178).

Expõem-se, assim, sucintamente os conceitos e perspectivas ideológicas estudados no projeto de extensão em tela. Mediante o esclarecimento sobre tais conteúdos cabe aos cursistas a análise livre, a crítica criteriosa e a opção política que integrará sua formação e sua atividade profissional docente.

3 CONCLUSÕES

O curso “Fundamentos da Educação Revolucionária: leitura e produção textual” encontra-se em desenvolvimento no momento da presente publicação. Dos vinte iniciantes, permanecem nove ativos, sendo três no *Campus* Avançado de Chopinzinho e seis no *Campus* Avançado de Laranjeiras do Sul. As desistências foram justificadas por razões de trabalho e de incompatibilidade de horários com outras atividades acadêmicas que são obrigatórias.

Como resultados parciais apresenta-se a frequência assídua dos nove cursistas e sua dedicação aos estudos, o que se materializa em discussões que demonstram crescente capacidade de desvelamento do complexo quadro político ora instalado no Brasil e de expressão escrita em moldes acadêmicos.

Entre os produtos do curso de extensão contam-se três trabalhos de autoria dos cursistas submetidos a eventos acadêmicos, sendo dois ao VI Colóquio Internacional de Educação, organizado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC), e um à XXIV Semana de Pedagogia da UNICENTRO, ambos em 2018.

REFERÊNCIAS

- MARX, Karl; ENGELS, Friederich. **História**. Tradução e organização Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Ática, 1984.
- MARX, Karl. **Manuscritos económico-filosóficos**. Lisboa: Edições 70, 1993.
- SMITH, Adam. **Uma Investigação Sobre a Natureza e Causas da Riqueza das Nações**. São Paulo: Hemus, 1981.
- TAYLOR, Frederick Winslow. **Princípios da administração científica**. 7. ed. Tradução Arlindo Vieira Ramos. São Paulo: Atlas, 1976.

IDENTIDADE DO CURSO DE PEDAGOGIA PÓS DCNS – 2006: QUEM SÃO OS ESTUDANTES E QUEM SERÃO OS PROFISSIONAIS?

KOCH, Zenir Maria
Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc)
zenirkoch@yahoo.com.br

SILVA, Mariléia Maria
Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc)
marileiamaria@hotmail.com

Resumo: Esse artigo analisa o Curso de Pedagogia após a reforma curricular (DCNs, 2006). Partindo da Pesquisa: “Identidade do Curso Pedagogia” (2015), com o cotejamento dos dados: características docentes; conteúdos e organização do Curso, e as informações, obtidas em questionários, sobre discentes ingressantes/concluintes (2016/2017), realiza-se, na FAEDUDESC, um estudo para identificar o perfil estudantil da Pedagogia. Os resultados parciais, aqui apresentados, remetem para repensar o currículo e discutir a identidade do Curso.

Palavras-chave: Pedagogia. Currículo. Perfil discente. Formação.

1 INTRODUÇÃO

O Curso de Pedagogia – CPe - no Brasil, desde sua criação em 1939, passou por várias reformas curriculares, da identidade inicial, centrada na formação dos especialistas em educação, evoluiu para uma identidade focada na formação docente para a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em conformidade com Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia – DCNPs (2006) (DURLI et al., 2016).

Nas análises dos cursos de pedagogia implantados pós DCNs (2006), a docência figura como principal eixo dos cursos analisados, mas trata-se da “docência alargada”, composta de conhecimentos, campos e atribuições da gestão, ensino e pesquisa (TRICHES, 2016; DURLI et al., 2016).

Tais entendimentos serviram de base para outras dimensões de análises, como concepção de curso, projeto pedagógico, identidade dos profissionais que neles atuam, as características do Curso, as possibilidades e os limites do processo formativo, relacionados ao corpo de conhecimentos e a distribuição da carga horária na matriz curricular, conforme dados coletados por meio da aplicação de questionário “Google forms”, respondido *online*, na Pesquisa Identidade do Curso Pedagogia: implicações da docência como base após as diretrizes de 2006 (DURLI et al., 2015), realizada em 5 instituições públicas da região de Florianópolis (UDESC, UFFS, UFSC, USJ, FMP).

Especialmente na FAED, os dados da referida pesquisa ofereceram indicativos para revisão e alteração no formato curricular e na carga horária das disciplinas, apontando para a necessidade de se obter dados sobre o perfil discente dos ingressantes no Curso de Pedagogia e dos seus concluintes, para a reformulação do currículo e da identidade do Curso.

O estudo do perfil se torna relevante porque possibilita compreender quem são esses sujeitos e permite discutir a identidade profissional dos que fazem o curso. Para Limonta (2009, p. 125), ver o “perfil ajuda na análise das concepções sobre a identidade profissional, o curso de Pedagogia e a formação do pedagogo.”

Nessa premissa, elaborou-se o perfil dos estudantes, de entrada e de saída, do Curso de Pedagogia da FAED/UDESC, utilizando-se os dados empíricos da Pesquisa: “Identidade do Curso de Pedagogia pós DCNS – 2006: quem são os estudantes e quem serão os profissionais?”, coletados por meio da aplicação de questionário, composto por itens abertos, fechados e mistos, abordando questões relativas aos/as estudantes e ao Curso de Pedagogia em ação na FAED.

Constituíram-se sujeitos dessa Pesquisa, os estudantes que ingressaram em 2016 nas primeiras fases, dos turnos matutino e noturno, e, os concluintes da oitava fase, em 2016/2017 dos turnos matutinos e noturnos.

Dentre as muitas informações disponíveis, algumas foram selecionadas para este artigo, como: dados pessoais e de identificação dos estudantes ingressantes relativos ao sexo, estado civil, raça e idade; procedência geográfica; caracterização sócio econômica, trajetória escolar e situação atual, bem como, dados de concluintes sobre a formação propiciada pelo Curso de Pedagogia da FAED, no sentido verificar se o mesmo contempla a necessária a formação para a atuação do Pedagogo nas diversas demandas indicadas pelas DCNs (2006).

Partindo do perfil de entrada do/a pedagogo/a no Curso de Pedagogia da FAED, o presente artigo busca refletir sobre algumas questões, na expectativa de contribuir para a análise do desenho curricular atual do Curso, reformulado em 2012 em conformidade com as DCNs (2006).

2 PERFIL DE ENTRADA NO CURSO DE PEDAGOGIA DA FAED

Pesquisas apontam que o Curso de Pedagogia forma profissionais para o exercício do magistério quase que exclusivamente do gênero feminino. Sugere-se também que a diferença de gênero existente entre os cursos de graduação é notável pelas desiguais proporções entre jovens do sexo feminino e masculino, em cursos de licenciaturas das áreas de “exatas” como matemática, física, etc, que contam com presença masculina bastante expressiva, enquanto que outros como a pedagogia são bastante feminilizados.¹

No Centro de Ciências Humanas - FAED/UDESC, essa tendência permanece quando se verifica que a presença masculina é mínima, de apenas 8,6 % do total de 58 estudantes que ingressaram na primeira fase da Pedagogia, em 2016. As estudantes do sexo feminino representam a maioria 91,4%, sendo que no turno matutino estudam 28 e no noturno 25. (Quadro 01).

Estatística do PNAD, em conformidade com Gois (2015) revela que a presença da população negra, com idade entre 18 e 24 anos, tem aumentado na universidade brasileira. Porém, “no Curso de Pedagogia onde os salários no mercado de trabalho são menores, a proporção é de 25%”.

No Curso de Pedagogia da FAED/UDESC, declarantes de outras raças de cor negra e parda, são do sexo feminino e representam 17,2% do total, apesar da existência do sistema de cotas raciais adotado na UDESC. O Quadro 01 demonstra que a diferença da proporção entre as frequências, no Curso de Pedagogia, de pertencentes da raça branca em relação às outras raças, é de (74,1%).

Tabela 1 – Estudantes do Curso de Pedagogia, FAED, UDESC (2016.1 e 2016.2), que declararam raça/cor por turno, segundo a categoria: sexo – 2016

Turno	Sexo	Cor/Raça				Total
		Branca	Negra	Parda	N.R.	
Matutino	M	2		2		4
	F	19	3	2	3	27
Subtotal		21	3	4	3	31
Noturno	M	2				2
	F	20	2	1	2	25
Subtotal		22	2	1	2	27
Total Geral		43	5	5	5	58

Fonte: os autores.

No que se refere ao sexo e idade, a pesquisa constata, que a primeira fase do Curso de Pedagogia reúne uma população que oscila entre bem jovens, 56,9% tem menos de 20 anos, e com mais idade, 19% encontra-se na faixa de idade entre 21 e 25 anos e 20,7% tem de mais de 30 anos, no turno matutino. Em todas as faixas etárias, apesar de ser em pequeno número, também se constata a presença masculina, nessa variação etária. Os/as ingressantes podem estar apresentando defasagem na idade do ingresso, no Curso de Pedagogia em virtude de uma grande parcela de estudantes já ter passado por outra universidade.

Dados de procedência geográfica e a localização atual dessa população, indicam que do total, que ingressou na Pedagogia da FAED em 2016, 31% procedem de outros estados brasileiros, 12% de outras cidades catarinenses e os demais 57% são de Florianópolis. Por outro lado, o perfil de saída demonstra altos índices de evasão no trajeto escolar da primeira para a oitava fase.

Os/as estudantes ingressantes, informaram identificar-se com o curso por terem tido alguma experiência com crianças e gostar da área; outros por influências familiares etc, mas, a qualidade do curso e, o fato de ser a UDESC uma universidade pública e gratuita, também influenciaram na escolha, como expressam algumas falas abaixo.

“por indicação das minhas professoras do Magistério”; “por que me identifico com o curso. Quero trabalhar na área da educação, seja para dar aula, seja na área administrativa, gestão escolar”; “porque é um dos melhores de Santa Catarina”; “Pois sempre foi meu sonho estudar em uma universidade pública”; “me identifiquei com as propostas do curso de pedagogia”; “O curso é reconhecido a nível nacional e oferece, assim, várias oportunidades”; “Pois está com um dos melhores da região, além de ser gratuito”; “Por influência da minha mãe”; “Venho de uma família de professoras, acredito que isso tenha influenciado na minha escolha”; “Acredito que minha vocação é ser professora”; “Ouvi dizer que se tratava de um curso bem completo e abrangente, isso me despertou interesse. Tenho uma filha e isso também ajuda e influenciou bastante na escolha”.

¹ Ver especialmente: Vianna (2013) e Silva (2011).

“Escolhi o curso de Pedagogia, pois não passei na minha 1ª opção de curso”; “Gostar e acreditar na Educação Infantil”; “Porque em relação aos outros cursos oferecidos no Estado, o da FAED é o melhor, tanto na estrutura oferecida, quanto na educação de qualidade.”

Quando questionados/as sobre o porquê da escolha do Curso de Pedagogia da FAED, muitos estudantes denominaram a qualidade do ensino, como um atrativo para a escolha do curso.

Verificando-se a origem escolar dos/as estudantes pesquisados/as constata-se que a grande maioria procede da escola pública, com formação ensino médio não profissionalizante. Os oriundos da escola particular ficaram em minoria, com a formação em cursos técnicos. Sobre a trajetória escolar, situamos, nas faixas etárias que oscilam entre -20 anos a + de 30, que a reprovação atingiu só uma pequena parcela dos/as estudantes que ingressaram em 2016. De 58 informantes, apenas 12 reprovaram em alguma série do Ensino Fundamental ou do Médio.

Os dados indicam que os/as estudantes são filhos/filhas de trabalhadores com escolaridade que varia desde o Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série incompleto, até o Ensino Superior. A maioria, 44,8%, tem escolaridade correspondente ao nível do Ensino Médio. 31% apresentam escolaridade correspondente ao Ensino Fundamental, porém a metade destes, não tem essa escolaridade básica completa. O índice de escolaridade, dos pais ou responsáveis, em nível superior, ficou em 27,6%.

Estudantes da pedagogia, na grande maioria são mulheres trabalhadoras, que estudam em maior proporção (63%) no período noturno. As ocupações profissionais dos/das estudantes que trabalham são: Atendente; Professora Auxiliar; Recepcionista; Auxiliar Administrativa; Operadora de Telemarketing; Cuidadora; Bolsista UDESC - apoio discente; Bolsistas na UDESC; Chaveiro/Gerente; Auxiliar Pedagógica; Atendente/Protocolo; Atendente/ Estoquista; Auxiliar Coordenação Pedagógica; Auxiliar de Almoxarifado; Advogada; Bolsista Pesquisador Voluntário UNISUL; Auxiliar Contábil; Bibliotecária e Auxiliar de Ensino. Ao serem questionado/as se pretendiam ser professores/as, quase a totalidade (88%) dos/as estudantes ingressantes no Curso de Pedagogia respondeu que sim.

As ocupações mais citadas foram as que se referem ao magistério, indicando que muitas estudantes já estão na área. Sendo assim, torna-se pertinente, nesse processo de redesenho do Curso atentar para quem busca a Pedagogia e como visualiza o Curso e a profissão docente.

3 O CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA EM AÇÃO NA FAED

Em busca da construção de uma proposta curricular que atenda à formação de pedagogos/as, a grande quantidade de informações disponíveis nas pesquisas sobre o Curso de Pedagogia pós DCNS – 2006, Durli et al. (2015) e Koch e Silva (2016), são expressivas para avaliar a formação, na medida que indicam a percepção dos/as pesquisados sobre a efetividade da formação para a docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil. Aspectos positivos em relação à formação, estiveram pautadas em argumentos tais como: pela dedicação do corpo docente; organização curricular que privilegia a docência nas duas etapas; o corpo de disciplinas que abrangem esses dois eixos de formação docente: Educação Infantil e Anos Iniciais; a carga horária dedicada aos dois eixos; e a realização de estágios nas duas etapas. Já os/as que colocaram que a formação é parcial, justificaram: existem lacunas na formação; a formação é superficial; o tempo curricular é pequeno para dar conta da formação para a docência nas duas etapas; e falta de preparo para atuar na realidade das redes.

Por tratar-se de uma pesquisa ainda em andamento, esse artigo, com resultados parciais, não tem a pretensão de esgotar, mas de demonstrar que é preciso rever e reformular a formação polivalente pretendida pelas DCNs (2006), considerando o contexto de realização dos cursos, o tempo de duração e os conteúdos precisam ser readequados à realidade dos/as estudantes e à formação desejada.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução no 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 maio 2006b, Seção 1, p. 11.

DURLI, Zenilde et al. Docência como base e identidade do Curso de Pedagogia no Brasil. In: Seminário Internacional da Rede Latino-americana Sobre Trabalho Docente (Rede Estrado), 11., 2016, Cidade do México. **Anais...** Cidade do México, 2016. Disponível em: <http://redeestrado.org/?page_id=134>. Acesso em: 04 jun. 2017.

DURLI, Zenilde. **Identidade do Curso de Pedagogia**: implicações da docência como base após as diretrizes de 2006. Florianópolis, UDESC/UFSC/UNOESC, 2015. (Relatório de Pesquisa – mimeografado.).

GOIS, Antonio. **Proporção de negros no ensino superior continua crescendo**. 2015. Disponível em: <blogs.oglobo.globo.com/antonio-gois/.../proporcao-de-negros-no-ensino-superior-continua-crescendo.html>. Acesso em: 04 jun. 2017.

KOCH, Zenir M.; SILVA, Marileia, M. “**Identidade do Curso de Pedagogia pós DCNS – 2006**: quem são os estudantes e quem serão os profissionais?” Florianópolis, UDESC/UFSC/UNOESC, 2016. (Projeto de Pesquisa – mimeografado).

LIMONTA, Sandra Valéria. **Currículo e formação de professores**: um estudo e proposta curricular do curso de pedagogia da Universidade Estadual de Goiás. 2009. 332 p. Tese (Doutorado em Educação)–Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiás, 2009.

SILVA, Kelly da. **Currículo gênero e identidade na formação de professores/as**. 2011. 195 p. Dissertação (Mestrado em Educação)–Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2011.

TRICHES, Jocemara. **A internalização da agenda do capital em cursos de pedagogia de universidades federais (2006-2015)**. 2016. 400 p. Tese (Doutorado em Educação)–Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

VIANNA, Claudia Pereira. A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. In: YANNOULAS, Silvia Cristina (Org.). **Trabalhadoras**: análise da feminização das profissões e ocupações. Brasília, DF: Abaré, 2013. p. 159-180. Disponível em: <<http://www.producao.usp.br/handle/BDPI/44242>>. Acesso em: 04 jun. 2017.

IDENTIDADES DOCENTES: REFLEXÕES SOBRE TRAJETÓRIAS INDIVIDUAIS E FORMAÇÃO CONTINUADA

NUNWEILER, Kety
Universidade de São Paulo (USP)
ketycris@usp.br

Resumo: A intenção deste trabalho é refletir acerca das implicações das trajetórias individuais e dos processos de formação continuada para a construção das identidades docentes. Para isso, utilizamos como ferramenta metodológica os retratos sociológicos. O presente estudo, ainda está em desenvolvimento e traz como resultados parciais, a influência das disposições individuais e dos saberes profissionais na constituição das identidades docentes, assim como indicativos sobre a importância em considerá-los na elaboração de propostas formativas.

Palavras-chave: Identidades docentes. Formação continuada. Retratos sociológicos.

1 INTRODUÇÃO

Diante das inúmeras mudanças sociais observadas nos últimos anos, surgem novos desafios para educação. Transformações aceleradas atingem também os docentes que, diante de uma sociedade cada vez mais complexa, precisam reconstruir suas identidades profissionais.

Entendemos que a formação profissional é parte integrante dessa reconstituição identitária e concordamos com Tardif (2014, p. 23) que “uma visão disciplinar e aplicacionista da formação profissional, não tem mais sentido hoje em dia”, logo é fundamental pesquisas que tragam novos elementos para este campo.

Nessa perspectiva, o presente estudo traz como temática, as identidades docentes, especialmente no que se refere as trajetórias individuais e aos processos de formação continuada.

Partindo dessa premissa, o objetivo deste trabalho é compreender como as trajetórias individuais, firmadas num conjunto de disposições e saberes, contribuem para constituição identitária e o quanto a formação continuada *in loco* pode ser um contexto de atualização de disposições e mobilização de saberes.

Primeiramente, procuramos expor como se constitui as identidades, a partir de um referencial da sociologia disposicionalista e do trabalho. Dubar (1997) contribui ao apontar que identidade é decorrente de sucessivos processos de socialização, enfatizando que é na socialização secundária que incorporamos os saberes especializados. Já Lahire (2004) colabora ao observar que nos processos de socialização organizamos um patrimônio heterogêneo de disposições para agir em diferentes contextos. Entendemos que a articulação entre as disposições individuais e os saberes especializados, contribuem para a constituição identitária.

Num segundo momento, tratamos de refletir sobre a importância dos contextos formativos enquanto espaços de atualização de disposições e mobilização de saberes, podendo contribuir para reconfiguração das identidades.

Permeado pelo enfoque da sociologia disposicionalista de Lahire (2004), utilizamos o retrato sociológico como dispositivo metodológico, em que a realização de uma série de entrevistas, nos permite comparar informações de um mesmo indivíduo, sendo provável a identificação de disposições individuais, assim como as transferências e atualizações. Recorremos às entrevistas para identificar também, os saberes profissionais constituídos pelos docentes.

A discussão proposta é importante, pois como mencionado no início do texto, a formação profissional é parte integrante da reconstituição identitária e entendemos que os resultados podem contribuir com os próprios processos formativos, assim como com futuros estudos da temática.

2 REFLEXÕES TEÓRICAS

A ideia de identidade vem sendo tratada ao longo da história sob diversos olhares e formas. Portanto, conceituar identidade implica grande complexidade, visto que é um termo polissêmico.

Teóricos como Stuart Hall, Claude Dubar e Bernard Lahire trazem contribuições para a temática investigada, porém fazem ressalvas ao uso do termo identidade.

Stuart Hall, importante teórico dos Estudos Culturais, nos aponta a dificuldade em conceituar identidade, por tratar-se de um termo "demasiadamente complexo, muito pouco desenvolvi do e muito pouco compreendido na ciência social contemporânea para ser definitivamente posto à prova" e considera o termo identificação como mais apropriado. Ressalta que,

A identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. [...] Ela permanece sempre incompleta, está sempre em processo, sempre sendo formada. [...] Assim, em vez de falar da identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar de identificação, e vê-la como um processo em andamento. (HALL, 2005, p. 38).

Claude Dubar adota uma abordagem sociológica e prefere o termo formas identitárias, considerando que são várias as identidades assumidas pela pessoa ao longo da vida e entende a identidade social a partir da dualidade entre a identidade para si, em que por meio de *atos de pertencimento*, dizemos quem somos e a identidade para o outro, em que por meio de *atos de atribuição*, os outros e instituições dizem quem somos e conclui que "não se faz a identidade das pessoas sem elas e, contudo, não se pode dispensar os outros para forjar a sua própria identidade." (DUBAR, 1997, p. 110).

Dubar e Hall convergem ao abordarem a construção de identidade como um processo não só interno do indivíduo, mas também multiplamente construído nas interações.

Já Bernard Lahire, não é um sociólogo que debruçou sobre as questões da identidade, ao invés disso problematiza o uso do termo identidade pelos sociólogos. Ressalta que para entender os próprios fenômenos identitários se faz necessário "conhecer um pouco mais precisamente os processos de socialização aos quais foram submetidos os indivíduos singulares ou membros de um grupo em questão" (LAHIRE, 2004, p. 317) e propõe uma sociologia em escala individual para a compreensão dos fenômenos macrosociológicos.

Embora os três autores citados apresentem construções teóricas distintas, eles convergem ao entenderem a socialização como dimensão fundamental na construção dos indivíduos, o que entendemos ser essencial na constituição da identidade.

Ao trazer este referencial para a identidade docente, percebemos que a socialização profissional, entendida como inserção na cultura profissional e nos processos formativos, causam grande impacto na constituição da identidade, entretanto há um movimento anterior que interfere na construção das identidades, tornando necessário compreender como os indivíduos coordenam suas experiências ao longo da vida e a partir dela, logo como constituem um patrimônio de disposições para agir.

A noção de disposições adotada, é a da sociologia disposicionalista de Bernard Lahire (2004), em que disposições são entendidas como princípios geradores de práticas que refletem crenças, formas de agir e modos pensar, sendo constituintes das ações dos sujeitos. Para o autor, as disposições são heterogêneas, contextuais e podem ser ativadas ou desativadas em função do contexto.

Consideramos ainda importante trabalhar com a noção de saberes, pois para Pimenta (1999) são elementos fundamentais na constituição da identidade docente, o que converge com a abordagem teórica de Dubar (1997), de que a identidade profissional se constitui na socialização secundária pela incorporação de saberes especializados.

Utilizaremos o termo saber de acordo com o sentido atribuído por Tardif (2002, p. 255), ou seja, num "sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser."

Ressaltamos que segundo Massi (2018, p. 396), "disposições podem ter relação com os saberes docentes por estarem de alguma forma articuladas às competências", logo aproximamos o termo saberes também do que Lahire (2004) define como competência, ou seja, "saber" e "saber-fazer".

Tendo em vista a natureza do problema deste estudo, optamos pelo uso de uma metodologia qualitativa como estratégia de pesquisa, assim como os pressupostos adotados por Bernard Lahire para uma sociologia a escala individual, na qual estamos realizando estudo de casos singulares, por meio da construção de retratos sociológicos.

Nesta pesquisa, os retratos são orientados para as experiências familiares, escolares e profissionais dos sujeitos, assim não se trata de uma mera história de vida, mas de delinear um percurso que desemboca na socialização profissional.

A intenção é que com as entrevistas, possamos obter "os efeitos causados nos entrevistados pelas grandes matrizes socializadoras que são, acima de tudo, a família [...] a escola e o universo do trabalho [...]" (LAHIRE, 2004, p.38) e assim, identificar disposições que sejam atualizadas ou retraídas no contexto de formação continuada *in loco*.

Pretendemos também, trazer à tona como os contextos formativos podem contribuir para mobilização de um conjunto de saberes especializados para a docência.

O estudo está sendo desenvolvido com cinco professores da rede municipal de educação da cidade de São Paulo. Os docentes envolvidos na pesquisa possuem mais de cinco anos de exercício em escolas de Ensino Fundamental e estão inseridos em processos de formação continuada *in loco*.

A pesquisa ainda está em desenvolvimento, até o momento foram realizadas uma série de entrevistas com três dos participantes. Embora os resultados ainda sejam parciais, é possível observar a fecundidade da abordagem teórico metodológica dos retratos sociológicos para aprofundar os estudos sobre formação de professores. Identificamos disposições, condições de transferibilidade entre contextos e algumas regularidades, tornando possível inferir que as disposições e os saberes são importantes marcadores das identidades docentes e que devem ser considerados na elaboração das propostas formativas.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, procuramos elucidar a relação entre a constituição da identidade docente, as influências da trajetória de vida e da participação de professores em processos de formação contínua.

Os estudos teóricos nos conduzem a compreensão de que as identidades docentes são reconstruídas a todo momento, conforme os contextos de socialização que o docente se insere, sendo disposições e saberes conceitos fundamentais para entendermos o processo.

A despeito das disposições, podemos perceber que a partir da atualização ou retraimento, o docente vai se reconstituindo e o mesmo ocorre quando constrói novos saberes ou mobiliza os já existentes. Isso porque o docente é um ator plural, possui um patrimônio de disposições individuais e está inserido em diferentes contextos socializadores.

Ressaltamos que os contextos formativos, nos referindo mais especificamente a formação continuada *in loco*, são espaços potenciais para valorização da prática docente, o que de acordo com Massi (2018, p. 386) “pode contribuir significativamente para o reconhecimento da importância do trabalho docente e da pessoa do professor.”

Diante do exposto, entendemos que a identidade docente é um fenômeno complexo, produto dos mecanismos de socialização do indivíduo e que conforme Dubar (1997), apresenta continuidades e descontinuidades. Neste sentido, esperamos que as discussões aqui tratadas sejam um convite à reflexão sobre como os processos formativos podem ser pensados quando conhecemos um pouco mais dos processos identitários, das trajetórias individuais, dos saberes e das práticas docentes.

REFERÊNCIAS

DUBAR, Claude. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Porto. Porto Editora, 1997.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

LAHIRE, Bernard. **Retratos sociológicos**: disposições e variações individuais. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MASSI, Luciana. Saberes docentes e disposições: aproximações possíveis. In: MASSI, Luciana; LIMA JUNIOR, Paulo; BAROLLI, Elizabeth (Org.). **Retratos da docência**: contextos, saberes e trajetórias. Araraquara: Letraria, 2018. p. 385-410. Disponível em <<https://www.letraria.net/retratos-da-docencia/>>. Acesso em: 10 abr. 2018.

PIMENTA, Selma G. Formação de professores - saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**: estudos sobre Educação, Unesp Presidente Prudente, v. 3, n. 3, p. 5-14, 1999. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewArticle/50>>. Acesso em: 10 abr. 2018.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

O ARDIL NO PREPARO DOCENTE SOB A FORMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA¹

FLORES, Renata L. B.
Universidade Federal de Santa Catarina
renataflores2010@gmail.com

EVANGELISTA, Olinda
Universidade do Oeste de Santa Catarina
olindaevangelista35@hotmail.com

Resumo: O âmbito da formação docente no Brasil, hegemônico pelos interesses burgueses, tem sido palco de um permanente laboratório de “inovações” com as quais, argumenta-se, se produziria a alardeada “educação de qualidade”. Por meio da análise de documentos vinculados ao projeto de Residência Pedagógica (RP), demonstramos que a proposta se insere nesse movimento, discutindo sua composição como *ardil*, problematizando a ‘nova’ aparência de formação docente e inquirindo a proposição na sua perspectiva de estratégia formativa.

Palavras-chave: Residência Pedagógica. Políticas Educacionais. Formação docente.

1 INTRODUÇÃO

O âmbito da formação docente no Brasil tem sido, após a década de 1990, palco de experimentações as mais diferentes. O professor foi atacado por todos os flancos: na privatização de sua formação inicial e continuada, nos materiais didáticos, nos *kits* pedagógicos, nas produções tecnológicas, nas reformas curriculares. Os interesses burgueses, hegemônicos, fazem da formação e do trabalho docente um permanente laboratório de “inovações” com as quais, argumenta-se, se produziria a alardeada “educação de qualidade”.

A Residência Pedagógica, anunciada em outubro de 2017 como parte da nova política de formação de professores, insere-se nesse movimento. Tal proposição vem sendo debatida desde antes deste anúncio, desde 2012 ao menos, quando foi formulada pela CAPES e a UNESCO com o nome de “Residência Docente” (RD). O Programa foi apresentado às unidades de Educação Básica das Universidades Federais, notadamente aos Colégios de Aplicação (CAp) do país, numa reunião do Conselho Nacional dos Dirigentes das Escolas de Educação Básica das Instituições Federais de Ensino Superior (CONDICAp), em 2014. No CAp/UFRJ, chegou com proposta de implementação² por meio de um único documento impresso e com o timbre do CONDICAp. Seu título – *Programa de Residência Docente nos Colégios de Aplicação das IFES*³ – dá a noção do que contempla: uma síntese do que seria o programa, casada com a proposição de implantação do mesmo nas referidas unidades universitárias.

Ressalte-se que há superficiais distinções entre os referidos projetos. Naquele momento, as organizações descreviam a RD como “projeto-piloto de indução profissional” (CAPES/UNESCO, 2013), cujo objetivo era o de oferecer **formação continuada** via “imersão em contexto escolar de reconhecida excelência”, mediante a qual seria elevada a qualidade da Educação Básica, ademais de conceder aos bolsistas – docentes formados e aprovados em concurso público há, no máximo, cinco anos – certificação de pós-graduação *lato sensu*. O Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, e o Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais, em Belo Horizonte, organizaram Programas nesses moldes, ativos em 2018.⁴ A nova formulação divulgada pelo ex-Ministro da Educação, Mendonça Filho (DEM-PE), e confirmada pelo atual, Rossieli Soares da Silva, se organiza como parte do processo da **formação inicial** e articulada ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), criado em 2007. O *Programa Nacional de Residência Pedagógica* caracteriza a RP como “modernização do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid)”, cuja meta principal seria a “melhoria da qualidade da formação inicial [...]” (VERDÉLIO, 2017). A modernização enunciada na RP ratifica a ideia presente na RD, bastante consolidada em relação à iniciação à docência, de que a prática das salas de aula é a grande fonte de aprendizagem para o futuro professor. A justaposição da RP ao Pibid, durante a formação dos bolsistas, permitiria seu acesso extenso à escola e ao seu cotidiano, materializando uma preparação que prima pela supervalorização da prática – na primeira metade do curso com o Pibid e na segunda com a RP.

¹ Uma versão mais completa do debate apresentado neste trabalho está sendo submetido ao XII Seminário Internacional de la RED ESTRADO, em dezembro de 2018, no Peru.

² Uma das autoras deste trabalho é docente no CAp/UFRJ.

³ O acesso inicial ao documento foi em uma versão impressa. Depois, cópia digitalizada retirada do site do CONDICAp foi salva.

⁴ Para maiores detalhes e informações conferir: <<http://www.cp2.g12.br/blog/prdcp2/catalogo-2018-eventos-ciclo-1>> e <<http://www.cp.ufmg.br/index.php?start=10>>.

Decorreu desse anúncio o Edital n. 06/2018, de fevereiro, da CAPES às “Instituições de Ensino Superior (IES) interessadas em implementar Projetos Institucionais de Residência Pedagógica [...]” (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2018, p. 1). Nessa chamada pública às IES públicas e privadas, verificamos o discurso que a estrutura e sua confirmação como estratégia de “Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática”, associada à indução da “reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura” e à implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Fundamental⁵ (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2018, p. 1). Vejamos a documentação relativa à RP.

2 RESIDÊNCIA NA EDUCAÇÃO: ENTRE DOCUMENTOS

Compreendendo que os documentos são expressões da política (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005), é imprescindível conhecê-los para potencializar a possibilidade de nos aproximarmos daquilo que, majoritariamente de modo subliminar, intentam criar, ou consolidar, como verdade, como horizonte a ser vislumbrado. Evangelista e Shiroma (2016, p. 9) alertam: “Um discurso é histórica e concretamente produzido e seu conteúdo e forma de disseminação obedecem à determinada intencionalidade.” Ou seja, chegar aos documentos significa necessariamente identificá-los imersos na historicidade de sua composição, reconhecendo-os como implicados com essa contextualização e, portanto, em nada inocentes.

Com tal referencial teórico-metodológico, ao partir do reconhecimento de que as fontes possuem objetividade que oportuniza o desvelamento da essência da política estudada, nossa tarefa se reveste de um status analítico instado a desvelar a intenção que subjaz às ‘narrativas’. Vamos aos documentos para ter contato com os discursos e projetos históricos neles contidos, para problematizá-los e para dar a ver a que vêm, pondo em xeque, pelo desvelamento, o que se esmeram em elidir. “Trata-se da tarefa dos intelectuais: encontrar o sentido dos documentos e com eles construir conhecimentos que permitam não apenas o entendimento da fonte, mas dos projetos históricos ali presentes e das perspectivas que [...] estão em litígio e em disputa [...]” (EVANGELISTA; SHIROMA, 2016, p. 11).

Coloca-se, pois, a demanda da seleção dos documentos. No caso da Residência, tomamos para análise seis documentos: um referente ao Programa de Residência Docente fomentado pela CAPES; os dois projetos de lei sobre Residência em tramitação na Câmara dos deputados; os eslaides utilizados na divulgação do novo *Plano Nacional de Formação de Professores*; os eslaides utilizados na primeira aparição pública de Rossiele Soares como Ministro da Educação e o Edital do Programa de Residência Pedagógica lançado pela CAPES. O procedimento metodológico se desdobrou em a) refletir de modo geral sobre a produção documental; b) em privilegiar cada documento e c) em cotejá-los entre si. Deste procedimento, derivamos a análise que se organizou em três frentes, discutidas a seguir.

3 ANÁLISE E CONCLUSÃO PRELIMINARES

Nossa hipótese inicial é a de que estamos frente a um projeto robusto na consecução da agenda de ataque à escola e à universidade; ataca-se a possibilidade de acesso ao conhecimento produzido pela humanidade; ataca-se a possibilidade de resistência que a crítica nesse *lôcus* de produção científica permite florescer. A RP foi cunhada de modo ardiloso, travestida de estratégia formativa, para articular uma investida nociva à formação humana em pelo menos três frentes: (a) na reforma da escola pública por dentro, sob a lógica da prática, com professores formados pragmaticamente para aplicar um currículo pronto; (b) num projeto de esvaziamento teórico-crítico da escola pública, subordinado à preparação de mão de obra para a precarização e desintelectualização do trabalho docente e (c) na desqualificação generalizada da formação da classe trabalhadora no Brasil, objetivo velado último e primeiro da RP.

O encaminhamento formativo do Edital ancora suas bases na prática em sala de aula, a ponto de induzir mudanças nos estágios supervisionados e no currículo dos cursos de formação, posto que pretende adequá-los “às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)” aprovadas para a Educação Básica (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2018, p. 1). O pragmatismo prepondera na formação docente, o que não é novo. Para Freitas (2016), este “voltou completamente reformulado, ainda que conceitualmente seja o mesmo. Podemos chamá-lo de neotecnicismo.” Vê-se que implementar uma formação docente

⁵ A BNCC foi aprovada por ampla maioria no Conselho Nacional de Educação, em dezembro de 2017, apesar da expressiva contrariedade de entidades da área e professores.

pragmática, involucrada na atuação docente instrumental, executora de um currículo pronto terá repercussões funestas sobre a função social da escola: formação humana e não preparação para o trabalho.

Na segunda frente, o esvaziamento teórico-crítico do que é próprio à escola pública é ardil a ser providenciado pelas Instituições de Ensino Superior que legitimaram, não todas, a RP ao aderirem a ela. “Inspirada” no suposto sucesso das experiências do campo da Saúde, tanto governo quanto IFES negligenciaram a crítica existente na área. Pereira Neto e Silva (2014, p. 7) assinalam que a principal polêmica se refere ao “uso institucional dos residentes como ‘mão de obra barata’, problemática massivamente discutida nos diversos colegiados e fóruns nacionais das residências.” A vinculação formativa do residente pode mascarar sua inserção num cotidiano de trabalho intensificado, precarizado e carente de corpo funcional para a demanda posta. Na *Folha de S. Paulo*, Tófoli (2007) levantou problemas “que vão desde a falta de preceptores (especialistas para formar os residentes) até a exploração do trabalho dos residentes”, especialmente nos ambulatórios que carecem de efetivos. De outro lado, a assunção de uma terminologia que aproxima a RP do campo de trabalho – tendo em vista que o governo federal concederia 45 mil “vagas” para a RP (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, eslaide 35) e não “bolsas” – parece substituir a formação humana pela “oportunidade” de trabalho. Poderíamos inquirir: será formação ou trabalho docente precarizado? Será formação ou desintelectualização do professor?

A terceira frente relaciona-se ao preparo docente proposto pela RP. O Edital n. 06/2018 reza que

2.2.1.1 A residência pedagógica terá o total de 440 horas de atividades distribuídas da seguinte forma: 60 horas destinadas à ambientação na escola; 320 horas de imersão, sendo 100 de regência, que incluirá o planejamento e execução de pelo menos uma intervenção pedagógica; e 60 horas destinadas à elaboração de relatório final, avaliação e socialização de atividades. (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2018, p. 1).

A carga horária prevista para a RP corresponde à metade do período letivo das escolas de Educação Básica, do qual cerca de um quarto envolverá a atuação direta – “regência” – do residente, mas não esclarece efetivamente o processo a ser vivido nos períodos de “ambientação” e “imersão”, partes significativas do percurso do formando. Concomitantemente, indica que a adesão ao programa pode ter duração máxima de 18 meses, o que significa que um mesmo licenciando pode viver esta proposição por três semestres escolares. Junte-se a isso o dado de que “Será disponibilizado um total de 45 mil cotas de bolsa na modalidade de residente.” (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2018, p. 4), o que, correlacionado às 1.467.181 (SEKI; SOUZA; EVANGELISTA, 2017) matrículas em licenciaturas no Brasil, corresponderia a pouco mais de 3% dos licenciandos brasileiros. Resta evidente que o tempo efetivo de “formação docente pela prática” é restrito a um número demasiado inexpressivo de professores em preparação. O que se agudiza ainda mais quando se constata, pela análise do resultado preliminar do Edital – publicado pela CAPES em maio último – que 3.048 bolsas não foram pleiteadas ou apropriadas. Essa contradição interna ao *Programa* leva à indagação: que qualidade de ensino para a escola pública está subsumida em um programa de escala tão tacanha?

Tomando os elementos discursivos do projeto de RP, vemos sua composição como ardil. A sua aparência ‘nova’ de formação docente pode ser caracterizada como cilada por simular uma reformulação que não se efetiva pela forma e conteúdo que apresenta, menos ainda pela diminuta parcela de sujeitos em formação que poderiam ter acesso a ela. Contudo, trabalhamos com a ideia de que o coração do ardil está na estratégia que se revela mais como colonização discursiva: anuncia uma proposta formativa inovadora que elide a necessidade de disponibilização de mão de obra barata para o desenvolvimento de atividades essenciais no cotidiano das escolas. A boa formação como discurso, o trabalho mal pago como realidade.

REFERÊNCIAS

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Edital CAPES Nº. 06/2018**: Programa de Residência Pedagógica - Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. Disponível em: <<https://tinyurl.com/y8ptc2t>>. Acesso em: 22 maio 2018.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida. **Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional**: contribuições do marxismo, 2016. Mimeografado.

FREITAS, Luiz Carlos. de. Tecnicismo: ele está de volta. **Avaliação Educacional – Blog do Freitas**, 26 ago. 2016. Disponível em: <<https://tinyurl.com/y84qh9cn>>. Acesso em: 21 maio 2018.

PEREIRA NETO, Elida Fluck; SILVA, Sander Machado da. Residências e resistências: entre a tradição e a inovação na formação em saúde. In: SEMINÁRIO REGIONAL POLÍTICAS PÚBLICAS INTERSETORIALIDADE E FAMÍLIA, 2., 2014. **Anais...** 2014.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Educação para o Brasil Avançar**. Apresentação de eslaides. Disponível em: <<https://tinyurl.com/ydx4vywz>>. Acesso em: 22 mai. 2018.

SEKI, Allan Kenji; SOUZA, Artur; EVANGELISTA, Olinda. A formação docente superior: hegemonia do capital no Brasil. **Retratos da Escola – Revista da Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (ESFORCE)**, v. 11, n. 21, p. 447-467, jul./dez. 2017.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, 2005.

TÓFOLI, Daniela. Residência Médica chega aos 30 anos com problemas. **Folha de S. Paulo**, 24 jun. 2007.

VERDÉLIO, Andreia. MEC vai oferecer 80 mil vagas de residência pedagógica em 2018. **Agência Brasil**, 18 out. 2017. Disponível em: <<https://tinyurl.com/y9nd24uu>>. Acesso em: 22 maio 2018.

O GESTOR COMO FORMADOR DE PROFESSORES EM CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

SALVATICO, Adriana S.
Centro Universitário Internacional (Uninter)
dri.smaha@gmail.com

WUNSCH, Luana P.
Centro Universitário Internacional (Uninter)
luana.w@uninter.com

Resumo: Ao tomar a figura do gestor como orientador da formação no contexto dos professores da educação básica, apresenta-se uma reflexão sobre o cenário atual da gestão escolar. Para compreender melhor a questão apresentada, propõe-se: (i) revisão sistemática da literatura, (ii) revisão documental da legislação e (iii) entrevista semiestruturada com especialista da área. Evidenciou-se, sobretudo, que a escola é um espaço propício ao diálogo entre pares, transformando a experiência do trabalho coletivo em conhecimento profissional.

Palavras-chave: Gestor como formador. Formação de professores. Prática contextualizada.

1 INTRODUÇÃO

O cenário social atual favorece a aquisição de maior acesso às informações, o que implica na necessidade de modificações na estrutura e no formato do ensino fornecido pelas instituições escolares, sem dúvidas. Assim, o presente trabalho de pesquisa tem como objetivo analisar um dos principais pontos que devem ser considerados nesta revisita organizacional educacional: a formação atual dos professores. E, ao tomar o ambiente da escola como fonte formativa e contextualizada e assumindo que o gestor desta instituição é, para além de administrativo, um formador dos professores que ali atuam, são aqui apresentados dados coletados, por meio de uma revisão sistemática da literatura e de entrevista semiestruturada, sobre a relevância de se considerar o panorama no qual os profissionais da educação estão inseridos como norte para a melhoria da qualidade da prática docente nesta perspectiva do século XXI.

A revisão sistemática da literatura foi fundamental para levantar as informações relacionadas à organização das informações sobre o tema gestão escolar. Para tanto, tomou-se como referência as pesquisas de Lück (2009), Eyng (2004), Paro (2009, 2017) entre outros por suas relevâncias na abordagem do tema, bem como os seguintes documentos: Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixam as Diretrizes e Bases da Educação Nacional; Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que fixa o Plano Nacional de Educação (PNE); as Diretrizes Nacionais Curriculares (2013); e a Base Nacional Comum Curricular (2017).

Quanto à entrevista semiestruturada, esta serviu para a validação do conteúdo coletado durante a primeira fase da pesquisa. Decidiu-se validar os dados a partir de uma pesquisa realizada no mês de maio de 2018, com um dos membros do Conselho de Educação do Estado do Paraná. É importante salientar que a relevância desse passo na presente pesquisa é pelo fato de o Conselho Estadual de Educação do Paraná (CEE) ser, igualmente ao dos demais estados da federação, um resultado da LDB, Lei Federal nº 4024, de 20 de dezembro de 1961, instituído pela Lei Estadual nº 4978, de 5 de dezembro de 1964, no governo de Ney Braga (31/01/1961 a 17/11/1965). Cabe ao CEE instituir normas regulamentadoras ao Sistema Estadual de Ensino do Estado do Paraná.

2 DESENVOLVIMENTO: O GESTOR COMO ORIENTADOR DA FORMAÇÃO EM CONTEXTO

Dentre as várias vertentes de trabalho do gestor que a UNESCO possibilita, como a formação para a pesquisa, comunicação e outras, há a vertente colaborativa, pela qual

autoridades educacionais e o nível sênior de gestão, incluindo diretores de escola, também precisam ter abertura com relação a educadores trabalhando no que pode ser um novo papel – como um capacitador ou facilitador, em vez de um executor – e na aprendizagem centrada no processo. Isso provavelmente exigirá formação adicional a fim de promover comportamentos e crenças transformadores entre os alunos, além de autoavaliações de seus pressupostos e das próprias práticas entre os educadores. (UNESCO, 2015, p. 21).

Apesar de o gestor como facilitador ser uma prática extremamente importante, atualmente muito se tem caminhado para fortalecer a conscientização dessa função nos gestores. Contudo, a proposta ainda encontra muitas barreiras para se efetivar no âmbito escolar. Conforme Forte e Flores (2012), os docentes consideram a prática do gestor importante para a implementação e divulgação de projetos que levem às práticas colaborativas, porém, essas práticas ficam normalmente em nível de pesquisa, não se aplicando efetivamente no dia a dia.

Dentre tantos gestores, este trabalho priorizou o gestor do Ensino Fundamental II, porque existe uma lacuna de pesquisas nesse nível e porque são várias áreas do conhecimento que precisam ter uma coesão pedagógica. Segundo Candau (1983, p. 13), “todo o processo de formação de educadores – especialistas e professores – inclui necessariamente componentes curriculares orientados para o tratamento sistemático do ‘que fazer’ educativo, da prática pedagógica.”

A partir dos dados coletados durante as revisões de literatura e legislação, foi possível verificar semelhanças e diferenças sobre a concepção de gestão educacional e o papel que o gestor tem diante do contexto em que atua.

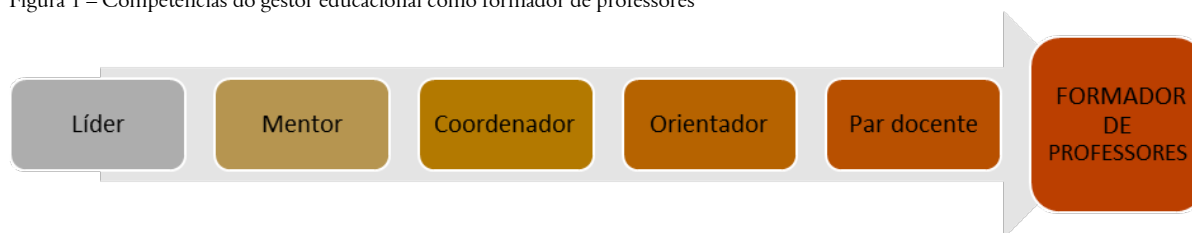
Com relação às características do gestor, foram selecionados autores de correntes teóricas diferentes e que dão destaque na literatura sobre o tema gestor/gestão educacional. Esses autores, com relação ao tema gestor, corroboram a LDB de 1996, em seu artigo 64, onde diz que o gestor deve ser um profissional formado com curso de graduação ou superior, e que busque dentro de uma gestão democrática aperfeiçoar sua formação técnica no cargo que exerce.

Finalmente, foi possível ter, nesta pesquisa, a contribuição de um dos integrantes do Conselho Estadual de Educação do Estado do Paraná, o qual destacou que, na atualidade, pensar no significado de um bom gestor é pensar em um bom gerenciamento, nunca sozinho, mas de forma compartilhada, com atividades e ações que devem ser atendidas pela escola, pelo ambiente escolar. Então, saber gerir é saber consultar, nunca de forma centralizada.

Para o entrevistado, a gestão escolar democrática enquanto processo não se resume às tomadas de decisão do gestor, mas a um processo democrático, aliado ao diálogo, com participação ativa da comunidade escolar, construção coletiva de regras e procedimentos escolares, domínio das informações da comunidade escolar como um todo, formação continuada como objetivo de excelência educativa. Todos esses fatores seriam um resumo.

E, nesse sentido, o gestor pode ser considerado formador de professores?

Figura 1 – Competências do gestor educacional como formador de professores



Fonte: os autores.

Ao assumir para si parte dessa responsabilidade e garantir a atualização e troca de experiências entre os profissionais das diversas áreas do conhecimento, o diretor promove a união da equipe, a aquisição de novas metodologias aos professores e a interdisciplinaridade entre os temas. Outrossim, o diretor permite que seu aluno, em conformidade com o art. 205 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), tenha “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”

Portanto, o gestor atuará como um formador, ressignificando, assim, a prática do professor e contextualizando sua aprendizagem de modo que a atualização seja utilizada no contexto das aulas de forma significativa.

3 CONCLUSÕES

Este trabalho é resultado de questionamentos sobre o papel do gestor e a sua atuação como possível formador de professores. Tal necessidade é visível na realidade das escolas públicas, por meio dos estágios obrigatórios durante o curso de graduação em Pedagogia, onde há um contrassenso quando se fala em formação, formação continuada e melhoria dos métodos aplicados em sala de aula. Percebe-se que não basta inovar na estrutura física das escolas ou dos ambientes educativos se a conduta dos professores em sala de aula remete ao século passado, à educação bancária e livresca, como cita Freire em várias de suas obras. É preciso formar profissionais que atuem dispostos a uma prática significativa, que ajam de forma colaborativa em prol de uma educação de qualidade.

O LETRAMENTO NA VOZ DOS ACADÊMICOS DE PEDAGOGIA

GOMES, Jéssica Fernanda da Silva
Universidade da Região de Joinville (Univille)
jessicafdsgomes@gmail.com

KOERNER, Rosana Mara
Universidade da Região de Joinville (Univille)
rosanamarakoerner@hotmail.com

Resumo: O estudo teve por objetivo compreender o que acadêmicos de Pedagogia participantes do Pibid/IES dizem a respeito do letramento. De abordagem qualitativa, a pesquisa teve como instrumento de coleta de dados o questionário, analisado com base na Análise de Conteúdo. Aporte teórico em Soares (2003), Tardif (2014) e Rojo (2009) que contemplam discussões do letramento na formação inicial. Verificamos a existência de ideias diversas a respeito do letramento, alertando para a necessidade de aprofundamentos na formação inicial.

Palavras-chave: Formação docente. Pibid. Letramento.

1 INTRODUÇÃO

A temática do estudo que aqui se apresenta está voltada para o letramento, perspectiva norteadora do Pibid¹ de uma universidade comunitária de Santa Catarina. Teve-se como objetivo reconhecer, nas vozes dos bolsistas do referido programa, o que compreendem por letramento. Delineia-se, pois, a questão norteadora da pesquisa: qual a compreensão que os acadêmicos de Pedagogia bolsistas do Pibid/IES têm acerca do letramento? Respostas a tal indagação foram buscadas nos dados gerados a partir da questão “O que você entende por Letramento?”, constante de um questionário aplicado a 13 bolsistas do programa. Soares (2003), Tardif (2014), Rojo (2009) e Kleiman (2005) compõem o aporte teórico.

1.1 PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa teve abordagem qualitativa caracterizada por “[...] uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas.” (GATTI; ANDRÉ, 2011, p. 3). Os sujeitos da pesquisa foram 13 bolsistas do subprojeto de Pedagogia do Pibid/IES.

O instrumento de coleta de dados foi o questionário, do qual foi selecionada (para este texto) uma pergunta (aberta) referente à compreensão de letramento. O questionário foi disponibilizado aos bolsistas através de um link, sendo assim possível o envio online das respostas.

Para a análise dos dados foi adotada a Análise de Conteúdo, metodologia baseada em Franco (2005, p. 14): “[...] a Análise de Conteúdo assenta-se nos pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem.” Além da complexidade que acompanha esse processo, esses pressupostos nos afastam da “concepção formalista da linguagem” em que somente pesquisadores que apresentam mais informações e esclarecimentos podem interpretar e analisar as mensagens (FRANCO, 2005).

As respostas foram organizadas em grupos de aproximação: “A tarefa de análise implica, num primeiro momento, a organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes.” (LÜDKE; ANDRÉ, 2014, p. 53).

Os excertos com respostas dos participantes da pesquisa estão identificados pelas letras BP (Bolsista de Pedagogia) acrescidas do número indicativo de ordem em que as respostas foram recebidas. Exemplo: “BP1”, “BP2”.

2 DESENVOLVIMENTO

O letramento está entre um dos saberes mais significativos, dada a sociedade em que vivemos, que tem na escrita a centralidade de muitas de suas ações. O termo vem sendo usado preferencialmente no plural, letramentos, entendendo sua ramificação em diferentes contextos e culturas. Letramentos é definido por Rojo (2009, p. 10) como:

¹ Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência proposto pela Capes para fomentar a formação inicial dos professores.

“um conjunto muito diversificado de práticas sociais situadas que envolvem sistemas de signos, como a escrita ou outras modalidades de linguagem, para gerar sentidos.”²

O termo letramento é uma tradução de *literacy*, do inglês, que significa:

[...] o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que esteja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la. (SOARES, 2003, p. 17).

As práticas de leitura e escrita estão vinculadas à aprendizagem inicial da escrita, pois “[...] os conceitos de alfabetização e letramento se mesclam, se superpõem, frequentemente se confundem.” (SOARES, 2017, p. 33). Dessa forma, Soares (2003, p. 39) explica a diferença de alfabetização e letramento:

[...] um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita.

Abordar o letramento como perspectiva norteadora de um programa de formação inicial implica reconhecer a importância de tal temática para a formação docente, especialmente no Curso de Pedagogia que forma os professores que mais diretamente atuarão com estudantes em fase de alfabetização. Nesse curso, a discussão envolvendo o letramento e a alfabetização tem uma dimensão extremamente ampla e imprescindível.

Uma formação inicial que se caracteriza pela participação no Pibid pode se configurar, portanto, como interessante cenário para a discussão das questões de letramento.

O Pibid, programa criado em 2007 pelo governo para apoiar a formação inicial de professores, surgiu com o intuito de valorizar o magistério e apoiar os estudantes de licenciatura das instituições públicas (federais, estaduais e municipais) e comunitárias, sem fins lucrativos, de educação superior. As escolas públicas de educação básica, enquanto parceiras do programa, tornam-se protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, que podem ter experiências e vivências ao estarem inseridos no ambiente pedagógico antes mesmo de se formar, promovendo maior aproximação com o cotidiano escolar. Segundo Tardif (2008), essas experiências são valiosas em seu percurso acadêmico e que não apenas levam à compreensão da escolha de sua profissão, mas, também, à aproximação de práticas pedagógicas para atuarem quando professores. Reconhece-se que a discussão no contexto acadêmico não é capaz de trazer toda a realidade do ambiente escolar. E é com esse olhar que Kleiman (2005, p. 51) diz que se “O professor que acha que, no seu curso de formação, aprenderá tudo o que um dia poderá precisar para inserir seus alunos nas práticas letradas da sociedade é um professor fadado ao desapontamento.”

Dessa forma, os bolsistas do Pibid/IES produzem suas atividades pedagógicas com base no letramento. Aqui, pode-se considerar que o trabalho com o letramento, já na formação inicial, pode gerar saberes como o que Tardif (2014, p. 38) denomina de “saberes da formação profissional”, ou seja: “o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores.”

Nos pressupostos do Pibid, há a concepção de que é através do diálogo, da socialização dos saberes, dos variados modos de pensar e agir, que os estudantes de licenciatura poderão se representar no exercício da docência, sendo protagonistas da sua própria formação, seja na escolha dos planos de ação, estratégias ou na busca dos referenciais teórico-metodológicos que possam dar suporte a sua formação. Dessa forma, o programa defende uma ação que inove as práticas didático-pedagógicas, problematizando a formação na e para a escola, na busca de elementos transformadores da realidade educacional brasileira. (PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA, 2014).

2.1 AS COMPREENSÕES DE LETRAMENTO

Todos os dados gerados foram obtidos por meio da resposta à pergunta: “O que você compreende por letramento?”.

A partir das treze respostas dos bolsistas, quatro trouxeram de alguma forma a prática social de leitura e escrita como compreensão do letramento:

² Escolhemos utilizá-lo no singular na escrita do artigo para melhor concordância deste substantivo.

Práticas sociais de leitura e escrita. (BP 4).

Processo em que a alfabetização acontece dentro de um contexto social. (BP5).

Letramento são as práticas sociais da escrita, ou seja que que faz em sociedade com a língua, seja na forma oral ou escrita. (BP12).

Entendo o letramento como a forma que o indivíduo entra em contato com os conhecimentos do mundo através da leitura e escrita. O letramento vai além dos conhecimentos ortográficos, da alfabetização, ele envolve a interpretação, a visão que o cidadão tem do mundo a partir da leitura e escrita. Contudo, o letramento envolve também a interpretação de códigos, do desenho, da forma como o indivíduo se expressa. (BP13) (informações verbais).

Tanto as respostas do BP4 como do BP12 se aproximam das palavras que a autora Magda Soares utiliza ao explicar o conceito de letramento. Já a resposta do BP5 se aproxima do conceito ao falar do caráter social, sem, contudo, desconsiderar a questão do ensino, o que aproxima do que Soares (2003) diz sobre a “Pedagogização da leitura e da escrita”, que é inevitável ao contexto escolar em que é valorizado apenas um tipo de habilidade do indivíduo. BP13 traz uma parte do conceito de alfabetização muito bem elaborado, mas não deixou de falar do letramento, ainda que não tenha ficado tão claro o letramento como uso social da escrita.

Retomamos as palavras de Soares (2017) a respeito da importância de o aluno estar inserido no mundo da leitura e da escrita, mas é necessário que essa inserção vá além da complexidade do processo de aquisição das habilidades de leitura e de escrita. O que podemos notar nas respostas do BP12 e BP13 é exatamente a preocupação para com a escrita (correta) e com a compreensão e interpretação da leitura. Há confusão com a compreensão dos termos alfabetização e letramento, que, segundo a autora, por muitas vezes se mesclam.

Os bolsistas 2, 3, 6, 7 e 10, em suas respostas, deixaram evidente que a sua compreensão de letramento está voltada para a alfabetização:

Letramento é toda a prática que envolve a leitura e a escrita. (BP2).

Letramento é resultado do aprendizado de ler e escrever. (BP3).

Letramento não é apenas o aluno estar alfabetizado, ele precisa compreender e realizar a escrita e fala corretas em diversas situações. (BP6).

Letramento é a prática de socializar e aprimorar os conhecimentos da língua na forma escrita ou falada. (BP7).

Resultado da ação de ensinar a ler e escrever; uma ‘consequência’ da alfabetização. (BP10) (informações verbais).

Quando o BP2 se refere à prática de leitura e escrita, porém, sem ter falado da prática social das mesmas, pode significar que ele já ouviu algo sobre o conceito de letramento, mas não se apropriou dele totalmente. Já o BP6 ultrapassa o limite do ler e do escrever, mas, ao usar a palavra “correta”, pensa numa alfabetização voltada para a escola. No entanto, ao dizer “em diversas situações” pode ser que ele tenha em mente algum uso social. O BP7 talvez esteja também preocupado com o saber falar e escrever corretamente de acordo com sua resposta, indicando uma forte influência do que está preconizado como a tarefa escolar, voltada para o ensino do uso padrão da língua. Já o BP3 e o BP10 voltam-se ao processo individual, ou seja, ao conceito de alfabetização. O caráter social implícito no conceito de letramento nem mesmo tangencia estas respostas.

Na resposta do BP1 nota-se um resquício da ideia de que a escrita é um mero registro da fala: “Uma forma de representar a fala.” (BP1) (informação verbal).

E, por último, temos os BP8, 9 e 11 que não responderam à pergunta selecionada para o desenvolvimento dessa pesquisa.

3 CONCLUSÕES

Ao analisarmos as compreensões dos bolsistas acerca do letramento percebemos o quanto é importante o estudo para que eles possam construir práticas pedagógicas que valorizem os conhecimentos de seus alunos. Assim, os conteúdos aprendidos durante a formação inicial puderam ser vivenciados durante o processo de formação juntamente com o programa que versava sua temática no letramento.

Notamos a necessidade da continuidade dos estudos sobre o letramento nos cursos de formação docente, principalmente na formação inicial para que esses futuros professores possam respeitar e valorizar as diversas práticas de letramento de seus futuros alunos. Pois, se a concepção de letramento não estiver clara a esses acadêmicos provavelmente o letramento não será desenvolvido em suas ações pedagógicas.

Chamamos também a atenção para o quanto é valioso os acadêmicos participarem de um programa que os aproxima da docência, possibilitando-lhes a construção de saberes necessários ao exercício da profissão.

Ao finalizar nossas considerações ainda indicamos a necessidade de novas pesquisas na área da formação inicial de professores e de práticas pedagógicas na perspectiva do letramento.

REFERÊNCIAS

- FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2005.
- GATTI, Bernadete A.; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação: teoria e prática**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- KLEIMAN, Angela B. **Preciso “ensinar” o letramento**. São Paulo: Rever, 2005.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U. 2014.
- PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA. **Caderno do Pibid 2012-2013**. [Res]significando práticas pedagógicas na perspectiva do letramento como possibilidades formativas para a docência. Joinville, 2014.
- ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2017.
- SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. 6. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

O LÚDICO EM SALA DE AULA NA FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL DOS BOLSISTAS PIBIDIANOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNESPAR/ UV

ANSAI, Rosana Beatriz
Universidade Estadual do Paraná de União da Vitória (Unespar/UV)
ansairosana@yahoo.com.br

SANTIAGO, Angelita Ferreira de Paula
Universidade Estadual do Paraná de União da Vitória (Unespar/UV)
ange_lita2010@hotmail.com
Financiamento: Capes/Pibid

Resumo: O estudo de caráter exploratório, objetiva pesquisar o uso do lúdico em sala de aula na formação docente inicial dos bolsistas pibidianos do curso de Pedagogia da UNESPAR/UV. A população pesquisada foi composta por trinta bolsistas que fizeram parte do projeto no ano de 2017. O instrumento de coleta de dados foi um relato de experiência e uma questão assertiva. Concluímos que o uso do lúdico nas aprendizagens práticas no chão da escola dos pibidianos do curso de Pedagogia, contribuiu significativamente na formação docente inicial.

Palavras-chave: Pedagogia. Formação docente. Projeto pibidiano. Lúdico.

1 INTRODUÇÃO

Como membros participantes do curso de Pedagogia da UNESPAR/UV e ex bolsistas pibidianos, tivemos a oportunidade de desenvolver práticas da docência inicial amparadas no uso de atividades lúdicas para a promoção de aprendizagens significativas com alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Neste tocante, reside a iniciativa do estudo sobre o uso do lúdico na formação docente inicial.

A presente pesquisa de caráter exploratória e apoiada em relatos de experiência tem como objetivo pesquisar o uso do lúdico em sala de aula na formação docente inicial dos bolsistas pibidianos do curso de Pedagogia da UNESPAR/UV.

2 DESENVOLVIMENTO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) esteve em desenvolvimento no curso de Pedagogia da UNESPAR/UV, sendo finalizado em março de 2018. Este projeto durante oito anos consecutivos (2010 a 2018) assumiu a melhoria da qualidade do ensino, tanto na Universidade como na Educação Básica, uma vez que teve o compromisso formativo com o licenciando e nas escolas parceiras em que os bolsistas atuaram.

Em se tratando da formação profissional, o projeto adotou o uso do lúdico como ferramenta pedagógica para promover a melhoria da aprendizagem dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas parceiras. Sob o ponto de vista da formação docente inicial, se acredita que o lúdico é uma ferramenta que auxilia os acadêmicos do curso de Pedagogia ao instrumentalizá-los para que possam ensinar de forma motivadora e significativa.

O projeto pibidiano adotou o uso do lúdico na formação docente inicial por acreditar que assim o bolsista consegue avaliar seu aluno, ajudando-o a ser uma pessoa mais crítica e autoconfiante diante dos desafios da escola. Neste sentido nos fundamentamos em Kishimoto (2002, p.62) quando justifica a importância do uso do lúdico por parte do professor uma vez que “[...] o lúdico inserido no contexto escolar é fundamental para um bom rendimento dos educandos em sala, pois o mesmo possibilita o aluno a se expressar livremente [...]”

Dado a importância do uso do lúdico em sala de aula, se faz imperativo que durante a formação docente inicial se promova ações didáticas no curso de Pedagogia visando a criação de oportunidades de desenvolvimento da *performance* do profissional docente.

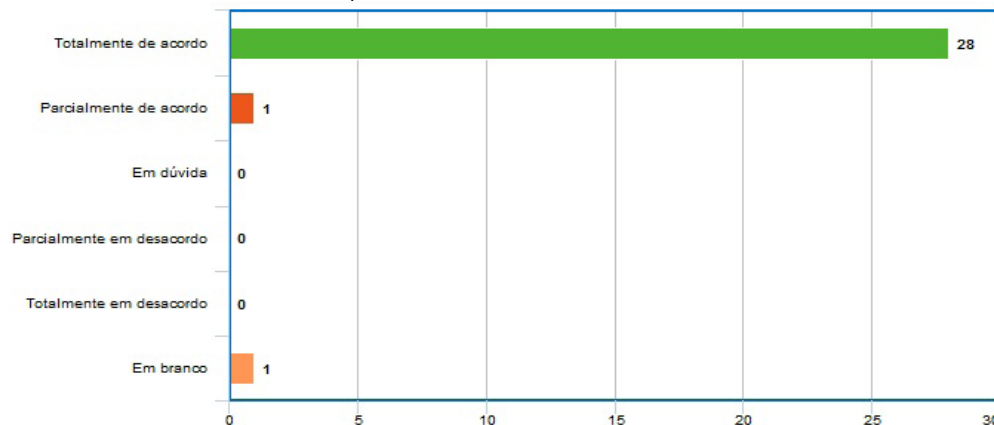
Neste sentido, o projeto pibidiano proporcionou aos bolsistas, uma oportunidade única e valiosa de se fazer presentes nas escolas parceiras, auxiliando crianças com dificuldades de aprendizagem, utilizando como base pedagógica o lúdico materializado em jogos e brincadeiras. Assim, os bolsistas acadêmicos foram orientados a planejar e aplicar em sala de aula atividades lúdicas, diversificadas e atrativas, visando agregar a brincadeira ao aprendizado.

No escopo do estudo, questionamos: qual a importância do lúdico na formação docente inicial? Para a coleta dos dados da pesquisa empírica, a população foi composta por trinta bolsistas que fizeram parte do projeto no ano de 2017. O instrumento de coleta de dados foi um relato de experiência acompanhado de uma questão assertiva.

De acordo com o perfil dos respondentes a maioria, (98%) é composta pelo sexo feminino, sendo que 80% dos bolsistas já passaram da metade do curso e/ou são formandas com mais de dois anos como participantes do projeto.

Com relação à pergunta relativa ao grau de concordância sobre o uso de atividades lúdicas como instrumento didático para promover aprendizagens significativas aos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental como sendo uma prática inovadora para superar a pedagogia tradicional da sala de aula, o gráfico 01 apresenta os achados da pesquisa:

Gráfico 1 – Nível de concordância dos respondentes sobre o uso do lúdico como prática inovadora para promover aprendizagens significativas em sala de aula com base na experiência docente



Fonte: os autores.

Como se pode constatar, os bolsistas respondentes ao vivenciar o lúdico em sala de aula no projeto de formação docente inicial, na maioria concordaram totalmente que este recurso pedagógico é uma ferramenta inovadora e importante em sala de aula. Conforme ensina Santos (2000, p. 74),

o jogo pode ser utilizado, como recurso didático, em várias áreas do conhecimento, pois é uma ferramenta que oferece inúmeras possibilidades para enriquecer o processo de ensino aprendizagem, principalmente para motivar o aluno, pois por meio do manuseio de materiais (brinquedo), da expressividade através dos movimentos, brincando e jogando, a criança pode incorporar os conhecimentos de forma concreta, aprendendo lúdica e prazerosamente

Ao revelarmos o pensamento dos bolsistas respondentes pibidianos sobre a concretização da ideia a respeito da importância do uso do lúdico como uma ferramenta inovadora em sala de aula, conforme o Gráfico 1 estamos corroborando os ensinamentos de Nóvoa (1995, p. 66), quando afirma que

[...] o ensino é uma prática social, não só porque se concretiza na interação entre professores e alunos, mas também porque estes fatores refletem a cultura e contextos sociais a que pertencem. A intervenção pedagógica do professor é influenciada pelo modo como pensa e como age nas diversas facetas da sua vida.

Sobre as concepções e aprendizagens a partir da prática docente pibidiana influenciada pelo uso do lúdico, as narrativas dos respondentes foram congruentes com os objetivos da pesquisa. Nos Quadros 1 e 2 apresentamos alguns relatos significativos:

Quadro 1 – Relatos das experiências vivenciadas pelos respondentes sobre o uso do lúdico e suas vivências da docência inicial no projeto voltadas para o desenvolvimento dos conteúdos da matemática com os alunos

BOLSISTA RESPONDENTE	RESPOSTA
L.N.F. (bolsista formanda /2018)	A utilização de materiais lúdicos no projeto para ensinar as operações básicas da matemática auxiliou o aluno a compreender o processo em aula. Ele não conseguia realizar as operações por falta de compreensão enquanto que nas aulas do projeto conseguiu sanar suas dúvidas utilizando material lúdico e concreto.
C.A.C (bolsista formanda /2018)	Em uma atividade para os alunos do 3.º ano, cuja temática seria “ noções do tempo” foi realizada a confecção de um relógio analógico utilizando materiais recicláveis e caixa de pizza. A confecção do mesmo foi desenvolvida e produzida pelos educandos, dessa maneira as crianças conseguiram assimilar o conteúdo proposto de forma prazerosa, simples e coerente.

BOLSISTA RESPONDENTE	RESPOSTA
C.R.R.C (bolsista acadêmica do 2º ano/ 2018)	Através das atividades lúdicas o aluno do projeto consegue aprender com mais facilidade as atividades propostas em sala de aula. Por exemplo a tabuada onde foi realizado o trabalho em sala de aula com um bingo lúdico de tabuada, onde os alunos aprenderam com muito mais facilidade, além de aprender brincando eles se divertem e demonstram muito mais interesse por aprender nas aulas.

Fonte: os autores.

Quadro 2 – Relatos das experiências vivenciadas pelos respondentes sobre o uso do lúdico em sala de aula e suas aprendizagens/vivências da docência inicial para a promoção de aprendizagens significativas

BOLSISTA RESPONDENTE	RESPOSTA
R.T.S.F (bolsista acadêmica do 3º ano/ 2018)	Quando cheguei à escola parceira do projeto percebi que os alunos não eram estimulados a participar de atividades lúdicas. Na medida que o projeto ganhou espaço pude vivenciar experiências importantes com o uso do lúdico com os alunos.
J.F.K (bolsista formanda/ 2018)	No início do ano percebi que os alunos do segundo ano tinham dificuldades em escrever, mas principalmente tinham receio em escrever, até mesmo palavras simples, pois esses alunos não sabiam escrever e tinham medo de errar. Assim, aplicamos o jogo “palavras coloridas” no qual previamente trabalhamos palavras de contos infantis, em seguida foram feitos dois grupos na sala onde teriam que jogar um dado para procurar a cor da letra que formava a palavra de acordo com a cor que caía. Nesta atividade as crianças perceberam que não é preciso ter medo de errar, e se errar os colegas ajudam. O jogo também estimulou o companheirismo nas crianças e a troca de experiências. Este recurso ajudou as crianças a aprender a ler.
S.F.X.J (bolsista formanda/ 2018)	Durante minha participação no projeto, foram inúmeras as atividades lúdicas realizadas junto aos alunos para auxiliá-los a superar suas dificuldades. Uma em especial foi marcante. Sabendo da dificuldade dos alunos em desenvolver um pequeno texto e entender como ele é construído (começo, meio e fim) e da vergonha deles em mostrar esse texto aos colegas, pois apresentavam pouca ou nenhuma oralidade, convidei-os para brincar de pegar a bolinha. Nessa brincadeira o professor organiza a turma em duplas sentadas de frente uma para a outra, nesse caso preferi realizar a brincadeira com os alunos em pé para melhor trabalhar a coordenação motora (em especial o equilíbrio). Nessa versão a bolinha de papel ficou na cadeira no meio da dupla (uma bolinha por dupla). Eu comecei então a contar uma história e quando eu falava uma palavra previamente conhecida por eles, tinham que pegar a bolinha. Aqueles que pegassem primeiro a bolinha, deveria continuar a história a seu modo, respeitando o começo, dando um meio e um final diferente da história já conhecida por eles. Esse exercício além de muito divertido para todos, mostrou-se muito eficaz. Pois desenvolveu a oralidade (todos queriam contar histórias diariamente), a coordenação motora e deu asas à imaginação da turma, além de melhorar a auto estima.
L.S.K.A (bolsista formanda/ 2018)	Quando se trabalha em sala de aula com atividades lúdicas o resultado que obtemos na aprendizagem é muito mais significativo. Trabalhei com crianças na fase da alfabetização, onde apenas o método tradicional não surtiu tanto efeito na aprendizagem. Porém quando comecei a atender crianças que apresentavam dificuldades de aprendizagem com o uso do lúdico contribuí para o processo de alfabetização delas.
J.A.D.S (bolsista acadêmica do 3º ano/ 2018)	O uso do lúdico foi um dos meios que mais alcançou resultados nas experiências vivenciadas no projeto. Uma dessas experiências foi a utilização de uma TV feita de sucata juntamente com a elaboração de planos de aula que contemplou o uso deste material lúdico, nas aulas de letramento. Este material foi batizado de TV Mão Amiga, e foi explorado de várias maneiras em diferentes planos de aulas, mas que foi muito importante para a aprendizagem de educandos do segundo ano e que ainda não sabiam ler. Evidente que muitos outros recursos, atividades e estratégias foram necessários para alcançar a capacidade de leitura desses educandos que tinham essa dificuldade, mas foi através da TV Mão Amiga, que os mesmos e seus colegas aprimoraram e aumentaram o gosto pela leitura, passaram a ter maior auto estima, ficaram menos tímidos na hora de ler, desenvolveram uma melhor oralidade e expressão fácil/corporal sem dizer no respeito que adquiriram pela próximo, pois junto com a leitura e a falta de timidez, veio o gosto pelos contos cotidianos, que além de serem feitos de conversas eram “transmitidas” pela TV, com o apresentador e ouvintes respeitando s peculiaridades de como se estivesse apresentando e ouvindo um tele jornal da vida real.

Fonte: os autores.

Como se constata, os bolsistas respondentes têm a clara noção de que sua ação pedagógica a partir do uso do lúdico contribuiu e facilitou significativamente as aprendizagens dos seus alunos. Para tanto usaram da empatia, criatividade e imaginação, fatores que acreditamos que são desenvolvidos pelo professor na medida em que usa o lúdico em suas aulas.

3 CONCLUSÕES

O estudo revelou que o uso do lúdico como ferramenta facilitadora da aprendizagem em sala de aula durante a formação de professores no curso de Pedagogia via bolsa de estudos pibidianos, contribui de forma significativa para a aquisição da *performance* profissional.

Também ficou evidente nos relatos que a utilização do lúdico auxilia de forma significativa o professor na administração pedagógica eficiente quanto aos conteúdos a serem trabalhados na escola. Assim, constatamos que o uso do lúdico nas aprendizagens práticas dos acadêmicos bolsistas pibidianos do curso de Pedagogia contribuiu significativamente na formação docente inicial.

Estas experiências e aprendizagens docentes reveladas pelo estudo evidenciam a importância que os projetos de bolsas de estudos têm no que tange à formação de professores críticos, éticos, competentes e conscientes do seu papel na sociedade aprendente a partir de vivências reais e concretas realizadas no chão da escola.

REFERÊNCIAS

KISHIMOTO, Tisuko M. **O Jogo e a Educação Infantil**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

NÓVOA, António et al. **Profissão Professor**. Portugal: Editora Porto, 1995.

SANTOS, Santa Marli Pires dos (Org.). **Brinquedoteca. A criança, o adulto e o lúdico**. Petrópolis: Vozes, 2000.

O PROFESSOR-INSTRUTOR “TAREFA POR TEMPO CERTO” NO ENSINO SUPERIOR MILITAR DA MARINHA: SABERES E FORMAÇÃO DOCENTE

HONORATO, Hercules Guimarães
Escola Superior de Guerra (ESG)
hghhhma@gmail.com

Resumo: O objetivo deste estudo é apresentar os professores militares que exercem “Tarefa por Tempo Certo” (TTC). A abordagem é qualitativa, com pesquisa bibliográfica e como metodologia um questionário. O TTC é uma medida administrativa, temporária, cujo escopo é garantir a composição da força de trabalho de interesse à Marinha do Brasil. Constatou-se que ser instrutor ou ser professor é apenas uma questão de semântica, pois o ensino e a aprendizagem são suas prioridades, sem se descuidarem da formação militar e dos aspectos práticos profissionais.

Palavras-chave: Ensino superior militar. Professor-instrutor. Tarefa por tempo certo. Trabalho docente.

1 INTRODUÇÃO

[...] Tudo o que não temos ao nascer, e de que precisamos adultos, é-nos dado pela educação [...]. Essa educação nos vem da natureza, ou dos homens ou das coisas. (ROUSSEAU, 1995, p. 10-11).

Como exposto na epígrafe de Jean-Jacques Rousseau, o aluno e sua relação com o seu professor fazem parte da construção do sujeito, independentemente do nível de formação, desde a educação infantil à superior. Ato contínuo, um dos desafios das Instituições de Ensino Superior (IES) militares na formação de seus profissionais consiste em manter um corpo docente capaz de vencer as provocações oriundas do amálgama da moderna pedagogia, além de reconhecer a pluralidade de conhecimentos necessários à formação de um oficial para as Forças Armadas, para os dias atuais e para um futuro cada vez mais envolto e subordinado ao crescente aspecto tecnológico da guerra.

Partindo-se deste caminhar, o objetivo deste estudo é apresentar o corpo docente do magistério superior da Escola Naval, cenário desta pesquisa, em especial os militares da reserva naval que exercem “Tarefa por Tempo Certo” (TTC), abrangendo seus saberes e formação docente. A abordagem dessa investigação é de cunho qualitativo, com pesquisa documental e bibliográfica como técnicas exploratórias iniciais, em que se buscou estabelecer relações sobre a formação profissional do instrutor TTC e a sua preparação para o ensino superior militar.

Para verificar em que grau estes sujeitos da pesquisa, os instrutores da reserva, consideram importante a sua experiência prática na formação dos futuros oficiais da Marinha do Brasil (MB), adotamos como instrumento de coleta de dados um questionário, que foi enviado aos respectivos e-mails de todos os docentes da reserva da IES militar.

Espera-se que este estudo seja relevante ao participar ao meio acadêmico o processo formativo dos docentes TTC, no que diz respeito tanto aos aspectos profissionais de formação propedêutica e científica, quanto aos conhecimentos pedagógicos e à prática de ensino, visto que ainda existe intensa discussão, no âmbito da educação superior, da necessidade ou não de os seus professores terem uma formação docente específica. Um aspecto motivacional para a elaboração deste estudo foi a pouca pesquisa sobre o tema no meio acadêmico, com foco no ensino superior militar.

Assim exposto, a seguinte questão de pesquisa norteou este estudo, a saber: Em que medida um instrutor militar da reserva, sem formação docente específica durante sua formação acadêmica e prática profissional, pode ser considerado um professor?

2 O PROFESSOR OU INSTRUTOR NO ENSINO SUPERIOR MILITAR

O ser instrutor no ensino superior se nivela com o ser professor, quando ambos não estão preparados no seu todo profissional, o que Salomão (2004) alinha com as competências do professor ou instrutor, diretamente ligadas a uma sólida formação científica, acadêmica e pedagógica.

O instrutor militar da ativa é colocado na tarefa de ensinar em um período em que muitas vezes não consegue formar um cabedal pedagógico suficiente para se manter atuante positivamente na relação professor-aluno, nem criar uma identidade docente, pois tem requisitos de carreira que o fazem ser movimentado para outras organizações militares.

O que pode e deve ser procurado como argumento central na formação profissional desse docente militar seria resultante da “combinação de seu interesse e engajamento pessoal com a responsabilidade institucional de assegurar e valorizar possibilidades formativas por meio de ações políticas de gestão.” (ALMEIDA, 2012, p. 29). Ou

seja, o dever de ser um docente que saiba, além do conhecimento científico, a mediação e a relação com seus alunos, com seu crescimento pessoal e a constante melhoria profissional.

Assim exposto, este autor acredita que, independente da designação prenome que se estabeleça, professor ou instrutor para o ensino superior militar, a questão é apenas de semântica, pois ambos são responsáveis pela formação acadêmica e profissional de futuros homens das armas, futuros cidadãos e oficiais que se orgulharão de bem servir o Brasil.

3 O PROFESSOR-INSTRUTOR TAREFA POR TEMPO CERTO

O corpo docente da EN é formado por professores do Magistério do Ensino Superior, por instrutores que exercem TTC, por militares da ativa e militares temporários. Em 2016, os oficiais da reserva remunerada eram cerca de 28% do total de professores da instituição. Existe um total de 103 disciplinas distribuídas nos quatro anos de formação, o que constitui a Força de Trabalho da instituição no seu campo acadêmico, explicando assim a contratação de pessoal militar inativo, mas com experiência técnica para exercer o ensino do corpo discente.

O TTC é uma medida administrativa, temporária, cujo escopo principal é “aumentar a flexibilidade do gerenciamento do pessoal, assegurando a presença na composição de força de trabalho da Marinha de militares com larga experiência profissional e conhecimento técnico-administrativo de interesse a instituição.” (BRASIL, 2009, p. 2-1).

No documento que rege a contratação desse pessoal é deixado claro que o TTC é apenas para exercer atividades administrativas, “com prioridade **para ensino**, [...]” (BRASIL, 2009, p. 2-1, grifo nosso). Esta contratação obedecerá, obrigatoriamente, ao regime de quarenta horas de trabalho semanais.

As seguintes competências deverão ser buscadas por estes docentes como requisito para exercício da instrutoria, em especial: (i) domínio do conteúdo técnico específico a ser ministrado e de conhecimentos básicos do processo ensino-aprendizagem; (ii) entusiasmo pela função de docente e pelo conteúdo específico a ser ministrado; e (iii) valorização da interação dialógica com o aluno.

4 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS E ANÁLISE DO INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Este capítulo trata da caracterização dos sujeitos que participaram da pesquisa, com sua experiência e formação técnica profissional. Dos 38 oficiais prestadores por tarefa por tempo certo ligados à docência, retornaram respondidos voluntariamente os questionários de 26 instrutores, cerca de 68% do total. Como esta é uma pesquisa qualitativa, para a qual não cabe generalização dos resultados, infere-se um número considerado expressivo para o atingimento da questão de estudo.

A identidade dos docentes respondentes foi preservada, e as respostas, quando mencionadas, serão discriminadas pelo código alfanumérico de “Docente1” até o “Docente26”, escolhidas aleatoriamente, conforme os questionários respondidos retornaram para a caixa de coleta deste autor. Em virtude do número restrito de caracteres, só foram expostas as questões analisadas com foco neste estudo.

A segunda questão procurou verificar a experiência que o docente TTC tem em sala de aula. O que é verificado nas respostas dos docentes é transcrito na tabela 1, onde as respostas foram separadas por tempo de docência na instituição, em função dos intervalos de anos mais recorrentes. Tal situação verificada reflete o que Imbernón (2005) assevera, que a competência profissional necessária, em todo e qualquer processo educativo, será formada na interação estabelecida entre os próprios docentes, relacionando-se na prática educativa, que em suma os mais experientes transmitem aos mais novos o que já construíram em sua prática e experiência.

Tabela 1 – Tempo de docência

Tempo de docência	Quant.
1 a 5 anos	17
6 a 11 anos	03
12 a 20 anos	06
Total	26

Fonte: os autores.

A quarta questão era direta: como o Sr. conceituaria “instrutor”? Procurou sintetizar a questão tema deste estudo, onde as relações semânticas entre instrutor e professor se mesclam e se fundem quando se conjuga o verbo ensinar. A maioria respondeu que o instrutor é o professor com experiência prática e que está capacitado a ministrar um assunto que seja do seu conhecimento. Ou como conceitua o Docente18, “é o militar que reúne as qualificações e experiência de professor e de líder militar.” Com o que concorda o Docente9, que o instrutor seria um “educador militar, que além de ser professor também educa nos preceitos e valores da Marinha.” (informações verbais).

A questão de número seis procurou tratar de um ponto muito importante no ensino militar, a relação de pertencimento do docente com o seu discente, visto que ambos foram e serão formados pela mesma instituição, a Escola Naval. A pergunta em si discorre sobre o reconhecimento pelos discentes dos seus mestres da reserva como exemplos de militares e líderes. Todos os respondentes escreveram que sim, sem dúvida, o que o Docente17 deixa claro que “[...] não é possível exercer a docência de forma incompleta. Seja qual for a disciplina, o Mestre é um formador de pessoas (cidadãos).” A afirmativa do Docente11 vem complementada “porque os aspirantes nos observam como pares, ainda que mais velhos, e estão buscando um exemplo e uma motivação a mais nas nossas atitudes e opiniões.” (informações verbais).

A última questão deixou um espaço aberto e acadêmico para que os sujeitos desta pesquisa escrevessem o que desejassem em relação ao ensino e à aprendizagem e sobre a relação que entendem sobre o professor-aluno na instituição. As contribuições foram importantes, porém não caberia no momento apenas uma transcrição do que cada um participou. Assim, como forma de atender a todas as vozes participantes, foi realizada uma costura textual com as principais contribuições e que vão ao encontro do objetivo deste estudo. A saber:

“O instrutor deve buscar passar o conhecimento, de acordo com as normas e técnicas de ensino, mas também deve educar os alunos nos valores da Marinha e atuar como um ‘facilitador’ para o corpo discente, não se esquecendo de cobrar, sempre que se fizer necessário, a hierarquia e a disciplina - base do militarismo. A relação deve ser, ao mesmo tempo, de respeito e camaradagem, e a sinergia que deve existir entre instrutor e o aluno é de fundamental importância para que essa empatia contribua para o aprendizado. A minha função além de liderar os Aspirantes é motivá-los para seguirem firmes nesta brilhante carreira naval.”

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O docente deste estudo é aquele que ensina o conhecimento técnico e a pessoa responsável em transmitir os valores e a prática profissional aprendidos e estruturados em anos de serviço ativo. A relação discutida, e sempre questionada, entre professor-instrutor e aluno em formação é minimizada, pois fomos e seremos todos militares antes de tudo. As gerações passadas preocupam-se com o futuro da instituição e as novas gerações veem no passado aquilo que, de forma renovada, também serão, pois ambas sabem que, na essência, representam a continuidade da própria instituição.

As respostas obtidas e analisadas dos docentes respondentes mostram que eles associam a sua experiência profissional com a prática que está sendo adquirida em sala de aula e com a experiência advinda da relação com os demais docentes, independente se do magistério superior ou mesmo dos seus pares, o que foi constatado pelo número maior de TTC com início da carreira docente menor que cinco anos, e desses poucos ainda não tiveram uma formação didático-pedagógica determinada ao exercício de sua profissão como instrutor.

O ser instrutor ou o ser professor, que no caso em estudo se torna apenas uma questão de semântica dos vocábulos, retrata o que realmente deve acontecer, que o ensino seja levado e apresentado como prioridade em consonância com a aprendizagem dos discentes. O docente militar da reserva adquiriu, durante a sua nova prática profissional, a necessária formação para o bom desenvolvimento da sua instrução em sala de aula, construindo o aprender a aprender, sem descuidar da formação militar, tanto em valores éticos e morais quanto em aspectos práticos do dia a dia vividos nos navios e nas organizações militares, sem se descuidarem da construção dos cidadãos brasileiros, sujeitos de direito e militares de profissão.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Isabel de. **Formação do professor do Ensino Superior**: desafios e políticas institucionais. Coordenação Selma Garrido Pimenta São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção docência em formação: Ensino Superior).

BRASIL. Marinha do Brasil. Diretoria Geral do Pessoal da Marinha. **DGPM-308 - Normas para prestação do Serviço Militar pelos Militares da Reserva da Marinha, 3 rev.** Rio de Janeiro: MOD3, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: Formar-se para a mudança e a incerteza. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 77).

KIRSCH, Deise Becker; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Prática docente: os instrutores militares na Academia da Força Aérea. In: ENCONTRO PEDAGÓGICO DO ENSINO SUPERIOR MILITAR [EPESM], 4., 2012, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro, 2-6 set. 2012. p. 72-76.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação**. Tradução Sérgio Milliet. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

SALOMÃO, M. A. V. **Professor-instrutor**: uma questão de formação ou de semântica. 2004. 112 p. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade de Uberaba, Uberaba, 2004.

O SABER ESCOLAR E A FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

MACHADO, Lucimara Frigo
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) de Chapecó
mara.fri.go@hotmail.com

PAIM, Marilane Maria Wolff
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) de Erechim
marilaneWP@gmail.com

Resumo: Esse trabalho é um recorte da pesquisa bibliográfica, que embasa uma dissertação de Mestrado em Educação no PPGE da UFFS/Campus Chapecó-SC que tem como objetivo investigar os processos de formação permanente para professores alfabetizadores da região da AMAUC/SC. Este tenciona sobre o saber escolar, partindo dos registros de Saviani (2008). Objetiva-se compreender a natureza do trabalho educativo, a importância do currículo como ação essencial na escola e a ação cotidiana da competência técnica pedagógica no âmbito escolar.

Palavras-chave: Saber Escolar. Trabalho educativo. Formação Permanente. Competência Técnica.

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa bibliográfica objetiva compreender, por meio dos estudos e dos registros de Saviani (2008), a conceitualização do saber escolar, tendo em vista a natureza do trabalho educativo e o currículo escolar. Visto que, esses temas de pesquisa dialogam com o tema de estudo desenvolvido na referida dissertação. Baseando-se na pesquisa bibliográfica, tenciona-se: Qual é a natureza do trabalho educativo? Qual é a essência do currículo escolar? O que se configura como saber escolar?

2 DA NATUREZA DA EDUCAÇÃO: O TRABALHO EDUCATIVO COMO ESSÊNCIA DA ESCOLA

Visto que o homem necessita produzir sua própria existência, transformá-la e extrair dela seu meio de subsistência, criando um mundo humano, a educação é considerada por Saviani (2008) um fenômeno próprio dos seres humanos, pois compreende que a natureza da educação perpassa a compreensão da natureza humana. Movimento, que para o autor, somente poderá ser desenvolvido por meio do trabalho, que se instaura “a partir do momento em que seu agente antecipa a finalidade da ação. Conseqüentemente, o trabalho não é qualquer tipo de atividade, mas uma ação adequada a finalidades. É, pois, uma ação intencional.” (SAVIANI, 2008, p. 11).

Para o autor, a educação situa-se no campo do trabalho não-material, imbricadas entre o ato da produção e o ato do consumo, conceituando o referido campo como “produção idéias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Numa palavra, trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana.” (SAVIANI, 2008, p. 12). Permitindo concluir que, a educação não se reduz ao ensino, mas o ensino a educação, que, conseqüentemente o autor esclarece que o trabalho educativo seja:

[...] um ato de produzir, direta ou intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (SAVIANI, 2008, p. 13).

Tencionando sobre o trabalho educativo, o autor explicita a importância da noção de clássico para a pedagogia, que “não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual”, confirmando assim, que o clássico no trabalho educativo é um critério essencial para a seleção dos conteúdos que serão desenvolvidos durante a ação pedagógica. Visto que, a escola configura-se numa “situação privilegiada, a partir da qual se pode detectar a dimensão pedagógica que subsiste no interior da prática social global.” (SAVIANI, 2008, p. 14).

É possível compreender, quando o autor pontua que, na escola é o lugar onde encontramos o conhecimento elaborado, sistematizado pela cultura erudita e não o conhecimento espontâneo, fragmentado da cultura popular. Para Saviani (2008) a escola tem relação direta com a ciência, com o saber metódico, com o saber sistematizado, com a cultura

letrada, que a torna necessária às próximas gerações. Mas, que por muitas vezes, é esquecida, ocultada, neutralizada no processo de democratização do conhecimento.

2.1 CURRÍCULO: O SABER ESCOLAR DESEMPENHADO PELA ESCOLA

Saviani (2008, p. 16) alerta para a afirmação que se tem utilizado nos últimos anos, sobre “tudo o que acontece na escola é currículo”, pois abre precedentes para valorizar da mesma forma as atividades curriculares e as atividades extracurriculares, as inversões e as confusões, o secundário e o principal, perdendo assim, a escola, a sua razão de ser. O autor ainda problematiza sobre calendário de datas que são “comemoradas” pela escola, encontrando tempo para todas elas, “mas muito pouco tempo é destinado ao processo de transmissão-assimilação de conhecimento sistematizado.” (SAVIANI, 2008, p. 16). Assim, a escola perde de vista a sua atividade nuclear, alerta o autor, isto é, “a transmissão dos instrumentos de acesso ao saber sistematizados.”

O autor alerta a necessidade que os profissionais da educação compreendam que as atividades que as atividades relacionadas às datas comemorativas devem ser consideradas como atividades secundárias, segundo Saviani (2008, p. 16-17), essas atividades não são essenciais à escola, elas “só tem sentido se puderem enriquecer as atividades curriculares.” E não é o que tem se acompanhado na educação nos últimos anos, o que se tem visto pelas escolas afora, que a mesma se tornou um disputado espaço mercadológico entre diferentes profissionais, “uma agência a serviço de interesses corporativistas ou clientelistas.” (SAVIANI, 2008, p. 16-17).

Nessa lógica reflexiva, Saviani (2008), retoma o conceito de clássico para exemplificar o significado de currículo na escola, e afirma que “o saber dosado e sequenciado para efeitos de sua transmissão-assimilação no espaço escolar, ao longo de um tempo determinado, é o que nós convençamos chamar de “saber escolar” (SAVIANI, 2008, p. 18), e que esse é o fim a atingir, numa função que é própria da escola:

[...] clássico na escola é a transmissão-assimilação do saber sistematizado. Este é o fim a atingir. É aí que cabe encontrar a fonte natural para elaborar métodos e as formas de organização do conjunto de atividades da escola, isto é, do currículo. E aqui nós podemos recuperar o conceito abrangente de currículo: organização de atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares. Um currículo, é, pois, uma escola funcionando, quer dizer, uma escola desempenhando a função que lhe é própria. (SAVIANI, 2008, p. 18).

Tornando-se inegável nessa lógica, Saviani (2008) pontua que a comunidade escolar deva ter clareza dos equívocos que tem acontecido nas escolas, registrando uma crítica ao ensino tradicional que tornou os conteúdos mecânicos, anticriativos e vazios de sentido. Para Saviani (2008, p. 20), “só se aprende, de fato, quando se adquire um *habitus*, isto é, uma disposição permanente, adquirir um *habitus* significa criar uma situação irreversível”, sendo extremamente necessário, ter insistência e persistência para determinado fim, aprender, afirma o autor. Concluindo que:

[...] a compreensão da natureza da educação enquanto um trabalho não-material, cujo produto não se separa do ato de produção, permite-nos situar a especificidade de educação como referida aos conhecimentos, idéias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, [...] que se produz, deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens. (SAVIANI, 2008, p. 22).

2.2 COMPETÊNCIA TÉCNICA PEDAGÓGICA: A SERVIÇO DAS CLASSES DOMINANTES OU DAS CLASSES TRABALHADORAS?

Saviani (2008, p. 40) elabora reflexões, registrando o empenho das classes dominantes em preservar seus próprios interesses e, por conseguinte, esclarece que as mesmas têm provocado e produzido a incompetência das camadas trabalhadoras. E, portanto, afirma que, a competência técnica das escolas é interpretada como estando sempre a serviço das classes dominantes, pela:

[...] determinação da sociedade sobre a educação, acabam por dissolver a especificidade da educação e, por insuficiência dialética, eliminam as contradições no interior da escola, reduzindo-a a um espaço onde os interesses dominantes se impõem de forma, por assim dizer, absoluta. (SAVIANI 2008, p. 40).

E nesse sentido, o referido autor sugere uma nova interpretação para a capacitação/formação de professores, que não seja interpretada como resultado de assistencialismo, impotência e ou incompetência do professor, mas como

competência profissional e competente, decorrente duma alma ideológica da tecnologia educacional, que legitimará de uma vontade política que,

[...] implicaria, de um lado, o aprofundamento e a socialização da crítica à competência pedagógica decorrente de concepções anacrônicas e elitistas e, de outro, a tentativa de elaborar, no interior da organização político-coletiva dos professores, novas técnicas e metodologias de ensino. (SAVIANI, 2008, p. 44-45).

Saviani (2008, p. 45-46) afirma que, para se colocar na perspectiva da “emergente classe trabalhadora”, ao educador é imprescindível romper com a concepção de cultura burguesa, quebrando as regras já estabelecidas, desvelando as leis que regem a sociedade capitalista, objetivando uma “visão cultural socialista” ancorada numa “filosofia da práxis”, escancarando os segredos da dominação burguesa e assumindo um “novo engajamento político”, do próprio compromisso. “Compromisso político que não exclui a competência técnica.” (SAVIANI, 2008, p. 48).

O autor é categórico ao afirmar que, “a defesa do compromisso político também pode ser apropriada pelos que buscam esvaziar a educação escolar de sua contribuição especificamente pedagógica para a transformação social” (SAVIANI, 2008, p. 52), visto que objetiva-se a anulação da direção transformadora através do compromisso político, pois:

[...] temem o compromisso político aqueles mesmos que temem a competência técnica. Isto porque, aquilo que efetivamente teme a classe dominante é a concretização do compromisso político transformador. O discurso da transformação não só não é temido como tende a ser apropriado pela classe dominante. [...] ela própria procura tomar a iniciativa de formulação de um discurso transformador como mecanismo de manutenção/recomposição de hegemonia. (SAVIANI, 2008, p. 52).

Saviani (2008, p. 53) vai além e enfatiza que, “ não se faz política sem competência e não existe técnica sem compromisso” oportunizando uma ampla reflexão no sentido de analisarmos que “a política é também uma questão técnica e o compromisso sem competência é descompromisso” e nos questiona enquanto educadores: Como “assumir um compromisso político identificado com os interesses das classes trabalhadoras ? Como, então, concebem esse compromisso? De que forma pretendem realiza-lo? Como interpretam o papel da escola no interior desse compromisso?”

E, nessa esteira reflexiva, o autor considera importante esclarecer, “que é de interesse da classe trabalhadora dominar esse saber”, que se formos capazes de proceder à crítica, emergirá um novo saber escolar, e por consequência, uma nova competência técnica (SAVIANI, 2008, p. 55) e portanto fundamental, uma luta pela apropriação do saber escolar por parte dos trabalhadores, visto que para o autor, a universalização do saber está intimamente ligada à objetividade:

[...] dizer que determinado conhecimento é universal significa dizer que ele é objetivo, isto é, ele expressa as leis que regem a existência de determinado fenômeno, trata-se de algo cuja validade é universal. E isto se aplica tanto a fenômenos naturais como sociais. Assim, o conhecimento das leis que regem a natureza tem caráter universal, portanto, sua validade ultrapassa os interesses particulares de pessoas, classes, épocas e lugar, embora tal conhecimento seja sempre histórico, isto é, seu surgimento e desenvolvimento são condicionados historicamente. (SAVIANI, 2008, p. 57-58).

Para o autor, é na objetividade que compreendemos sobre o saber escolar ao longo do processo de escolarização, numa ação de transmissão-assimilação. Para tanto Saviani(2008) esclarece que o saber escolar “ não é outra coisa senão a organização sequencial e gradativa do saber objetivo disponível numa etapa histórica determinada.” (SAVIANI, 2008, p. 62). Afirmando aos educadores que cabe enfim, “acumular forças, unificar as lutas, consolidar os avanços, tornar irreversíveis as conquistas feitas, trilhando um caminho sem retorno no processo de reapropriação, por parte das camadas trabalhadoras, do conhecimento elaborado e acumulado historicamente.” (SAVIANI, 2008, p. 64).

3 CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS

A presente pesquisa bibliográfica baseada em Saviani (2008) permite concluir que, o trabalho educativo situa-se no campo não-material, visto que a escola se situa numa prática social global, onde o conhecimento elaborado/sistematizado, possibilita uma nova interpretação para formação permanente de professores, com compromisso político e competência técnica objetivando a transformação social.

REFERÊNCIAS

SAVIANI, Dermeval. **1944 – Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações** 10. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2008. (Coleção educação contemporânea).

OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

GARCIA, Ronaldo Aurélio Gimenes
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)
ronaldo.garcia@uffs.edu.br

VOLOSKI, Gilson Luís
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)
gilson.voloski@uffs.edu.br

SANTOS, Almir Paulo dos
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)
almir.santos@uffs.edu.br

Resumo: O objetivo do trabalho é analisar documentos que nortearam a reformulação dos Programas Pedagógicos Curriculares (PPCs) dos cursos de licenciatura de uma universidade pública do sul do Brasil. Foram analisados os PPCs reformulados e a Política Institucional da Formação Inicial e Continuada de Professores da instituição procurando identificar os avanços e permanências no processo. Verificou-se que traços do currículo tradicional permaneceram, houve avanços, porém somente a aplicabilidade dos mesmos poderá confirmar ou não nossas expectativas.

Palavras-chave: Formação de professores. Currículo. Ensino superior. Política de formação.

1 INTRODUÇÃO

A formação de professores é um tema que está presente com frequência nas discussões sobre educação em vários contextos. Buscando uma melhor qualificação dos profissionais da educação currículos de formação docente nos cursos de graduação vivenciaram ao longo da história muitas transformações, na maioria das vezes sempre buscando uma formação que viesse atender aos diferentes momentos dos debates sobre o que compreendia por escola e o papel dos docentes nesse processo.

A Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) procurando contemplar o debate mais atual sobre o tema propôs a criação da política institucional de formação de professores por meio da 1ª Conferência das Licenciaturas da UFFS intitulada “Construindo Diretrizes para a Política Institucional de Formação Inicial e Continuada de Professores e o Fórum das Licenciaturas”. O processo ocorreu em duas grandes etapas nos anos de 2014 e 2015. O início dos trabalhos se deu com a avaliação dos cursos de licenciatura. A segunda etapa de caráter institucional foi de análise e aprovação do documento base elaborado a partir das discussões dos eixos temáticos. Na sequência foram discutidas e levantas propostas de diretrizes para compor a política de formação de professores da instituição. Na fase final foram discutidos os princípios, as diretrizes e as ações “para a Política Institucional de Formação Inicial e Continuada de Professores da UFFS.”

Apesar da criação da política de formação ser um avanço importante, na verdade a implantação de fato da política está em uma fase inicial e vai depender de uma série de condições para a efetivação da proposta. O objetivo do presente trabalho é analisar como está se dando o processo de implantação da política, bem os principais fatores que estão intervindo na sua concretização. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que tem como fonte os documentos formulados pela Conferência das Licenciaturas da instituição, bem como os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura que estão em processo de reformulação.

2 DISCUSSÃO DOS REFERENCIAIS TEÓRICOS E RESULTADOS

A nova Diretriz Curricular Nacional para Formação Inicial e Continuada de Professores nº 2 de 2015 traz em si uma série de propostas que impactam na organização e funcionamento dos cursos de licenciatura no Brasil. Entre as mudanças propostas estão o aumento da carga horária de formação, ampliação dos estágios, maior contato do licenciando ao longo do curso com as escolas da Educação Básica e a inclusão de uma série de temáticas que nem sempre eram contempladas na formação de professores. Entre elas podemos destacar a Educação para as Relações Étnico-raciais, relações de gênero, sexualidade, a educação em diferentes contextos (indígena, quilombola, Educação de Jovens e Adultos, medidas socioeducativas), questões ambientais entre outras.

Na prática as novas Diretrizes Curriculares (2015) procuraram efetivar o resultado de uma série de pesquisas que vem sendo desenvolvidas sobre a formação de professores, tanto no Brasil como no exterior, principalmente a partir dos anos de 1990.

Os estudos sobre a formação de professores receberam diferentes enfoques, desde aqueles de caráter mais sociológico, passando pelas questões da história e da memória e tantas outras como o professor reflexivo, a relação entre história de vida e a formação docente e outros. Nestes estudos destacam-se André (1999), Saviani (1985), Libâneo (1986), Pimenta (1999), Tardif (2001) e Nóvoa (1992).

Embora cada um dos autores tivesse contribuições diferentes para o estudo da temática e seguiram diferentes orientações teórico-metodológicas, não é difícil indicar diversos pontos em comum como a reflexão crítica do fazer docente, maior tempo de formação e o contato mais cedo possível com as escolas da Educação Básica.

Em seus estudos sobre a formação de professores para o século XXI Nóvoa destaca que tal qual os alunos de medicina que já nas etapas iniciais da faculdade frequentam hospitais e centros de saúde para conhecer de perto a realidade que irão enfrentar depois de formados, os alunos dos cursos de licenciatura deveriam ir para a escola. Afirma o autor:

Trata-se, sim, de afirmar que as nossas propostas teóricas só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho. Enquanto forem apenas injunções do exterior, serão bem pobres as mudanças que terão lugar no interior do campo profissional docente. (NÓVOA, 2009, p. 19).

Além disso, o autor também enfatiza a necessidade de os professores dominarem as novas tecnologias e saber dialogar com a diversidade cada vez mais presente em nossas salas de aula.

Tendo em vista esses referenciais teóricos e a própria Diretriz nº 2 de 2015, a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) construiu ao longo dos anos de 2014 e 2015 um amplo debate entre os cursos de licenciatura, visando criar uma política de formação inicial e continuada de professores que foi implantada em 2017. A partir daí os cursos se organizaram no sentido de refazerem seus Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs) de acordo com estas novas normativas. Coube aos Núcleos Docentes Estruturantes (NDEs) dos cursos elaborarem as novas versões dos PPCs que depois foram aprovados em reunião dos Colegiados de Curso.

Para fins desse trabalho iremos nos debruçar sobre quatro PPCs dos cursos de licenciatura do Campus da UFFS de Realeza (PR). Os cursos são de ciências biológicas, letras (português e espanhol), física e química. Os NDEs se reuniram semanalmente para discussão e elaboração dos novos documentos curriculares. Atualmente os documentos encontram-se em fase de aprovação pelas instâncias superiores da instituição.

Por meio da análise dos PPCs foi possível verificar que a maioria procurou incorporar os princípios e orientações, tanto da Política de Formação de Professores como da Diretriz nº2 de 2015. Embora somente o documento em si não garanta a efetiva mudança na formação de professores. Trata-se de um passo importante para qualificar melhor a formação.

Verifica-se que ainda não existe uma compreensão clara sobre o papel das “Práticas como Componente Curricular” (PCC). O objetivo desta atividade que corresponde a um quinto das horas de formação é criar uma aproximação do futuro docente com o seu campo profissional no interior dos componentes curriculares existentes na grade. No entanto, um dos cursos dividiu as horas das PCC entre os componentes da formação de professores e alguns outros componentes específicos do curso que tem ligação com a área do ensino. Desta forma prevalece o entendimento, já ultrapassado, de que a formação de professores é algo que diz respeito a componentes como didática, fundamentos da educação e legislação de ensino e outros. Os conteúdos específicos da formação do biólogo, do físico, do químico ou mesmo do estudante de letras se voltam a si mesmos, com pouco ou nenhum diálogo com a formação de professores.

Apesar das indicações das Diretrizes de 2015 sobre a necessidade de incorporar novos saberes a formação docente que inclui a diversidade, a sexualidade, as relações étnico-raciais, a educação indígena e quilombola, a Educação a Distância e outras no novo currículo aumentou-se muito pouco os créditos para implantação destes novos conteúdos da formação docente. Na prática apenas um novo conteúdo foi incluído e refere-se às questões da diversidade e da inclusão. Mesmo assim há um tempo muito curto para discutir com a devida profundidade temas tão amplos e polêmicos em um único componente curricular. As demais temáticas foram ofertadas em forma de optativas que não serão disponibilizadas com frequência e nem todos os alunos irão se matricular. Ainda há a necessidade de um diálogo mais amplo sobre estas questões.

Uma mudança importante foi a criação de uma fase inicial de estágio que deverá ocorrer nas fases iniciais e permitir um contato mais direto do licenciando com a escola. Não se trata de modelos tradicionais de estágio que

incluem observação da sala de aula e desenvolvimento da regência, pelo contrário a proposta aqui é permitir que o estudante de licenciatura tenha contato com os diferentes espaços da escola (incluindo a gestão e a coordenação pedagógica). Além disso, conhecer mais de perto a relação da escola com os pais, o funcionamento de um conselho de classe, ou de um conselho de escola e os mais diversos e desafiadores problemas das instituições escolares que possam ser alvo de reflexões e de proposição de respostas criativas e criadoras de novas possibilidades.

Como já foi tido, apesar da manutenção de uma visão ainda conservadora no que diz respeito à formação de professores, alguns avanços ocorreram, mesmo que ainda de forma insuficiente. No entanto algumas mudanças foram significativas, como o caso do primeiro estágio. Ao experimentar mais cedo a realidade da escola e seus desafios, quicá os licenciandos possam trazer isso para sala de aula na universidade e provocar seus professores, mesmo os das áreas específicas, a pensar novas formas de enfrentar os problemas da educação.

3 CONCLUSÕES

A formação de professores no Brasil sempre foi tida como algo de menor importância. Houve a partir dos anos de 1970 uma expansão desmedida da educação privada que assumiu para si a responsabilidade de formar docentes. Os resultados disso é visível, como a péssima qualidade da educação básica e que de um jeito ou outro está chegando aos bancos universitários.

Em que pese os investimentos dos governos dos Três Entes da Federação nas últimas décadas, no que diz respeito a expansão da rede física, oferta de vagas, distribuição de material escolar, manutenção da merenda escolar e do transporte de alunos, falta ainda algo que é primordial, ou seja, o investimento em material humano. De nada adianta o acesso à escola se as crianças e jovens aprendem pouco e de forma insuficiente. Sem professores bem formados, com salários dignos e planos de carreira condizentes. Não basta dizer que a educação é fundamental para o desenvolvimento do país, é preciso ir além do discurso e criar políticas públicas que traduzam esse pensamento.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli et al. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação e Sociedade**, ano XX, n. 68, p. 301-309, dez. 1999.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. 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. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 jul. 2015. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=02/07/2015&jornal=1&pagina=8&totalArquivos=72>>. Acesso em: 15 maio 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 4. ed. São Paulo: Loyola, 1986.

NÓVOA, António. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

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

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1985.

TARDIF, Maurice. O trabalho docente, a pedagogia e o ensino: interações humanas, tecnologias e dilemas. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 10, n. 16, p. 15-47, jan./jun. 2001.

PERFIL SOCIOECONÔMICO DE BOLSISTAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA EM GEOGRAFIA NA UFFS

PAIM, Robson Olivino
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)
robson.paim@uffs.edu.br

PEREIRA, Ana Maria de Oliveira
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)
ana.pereira@uffs.edu.br
Financiamento: Pibid/Capes. Edital 061/2013

Resumo: O texto apresenta resultados de uma pesquisa que caracterizou o perfil socioeconômico de bolsistas de iniciação à docência em Geografia na UFFS. Os dados foram coletados via questionário eletrônico com questões adaptadas do questionário socioeconômico Enade. Os resultados foram transpostos para gráficos que elucidam como principais características dos pesquisados a faixa etária de 19 a 25 anos, solteiros, oriundos de famílias de baixa renda, vinculadas a atividades dos setores primário e de serviços e cujos pais apresentam baixa escolaridade.

Palavras-chave: Bolsistas de Iniciação à Docência. Pibid Geografia. Perfil socioeconômico.

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos a educação brasileira tem mudado o seu perfil, tanto no que se refere à expansão, investimento público e, especialmente, nas características do público que atende. Nas últimas duas décadas, este fenômeno chegou ao ensino superior, modificando consideravelmente o perfil do público atendido.

Os estudos de Ristoff (2013, 2014) indicam que esta expansão se deu de forma mais intensa no setor privado (1991-2001), manteve-se estável até 2008 e, deste ano até 2011, apresentou “uma aceleração da oferta de vagas nas universidades federais, superando a taxa de crescimento anual do setor privado.” (RISTOFF, 2013, p. 44). Tal fato modificou o perfil socioeconômico do campus universitário brasileiro, sendo possível observar esta mudança a partir do terceiro ciclo avaliativo do Enade (2010-2012).

Para este pesquisador, fica, assim, evidente que as políticas adotadas, embora lentas demais na sua execução aos olhos dos que delas precisam e dos indignados pela exclusão histórica, apontam para a direção correta: a educação superior brasileira está criando importantes oportunidades de mobilidade social para alunos trabalhadores, de baixa renda, pretos, pardos, indígenas e filhos de pais sem escolaridade, ampliando significativamente as energias criativas da nação (RISTOFF, 2014, p. 745-746).

A Universidade Federal da Fronteira Sul foi criada, em 2009, no âmbito das políticas de expansão do ensino superior público do citado período (2008-2011). Localizada na *Mesorregião Grande Fronteira do Mercosul*, uma “região historicamente desassistida pelo poder público,” (UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL, 2015, p. 12) e que toma como desafio institucional ser “comprometida com a educação pública, gratuita e de qualidade para todos (UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL, 2015, p. 13).

Ante o seu perfil que se projeta como popular e que, portanto, busca estabelecer “dispositivos de combate às desigualdades sociais e regionais, incluindo condições de acesso e permanência no ensino superior, especialmente da população mais excluída do campo e da cidade” (UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL, 2010), interessa-nos conhecer o público que a frequenta. Desta forma, na condição de docentes do curso de Geografia, cuja habilitação profissional outorgada aos seus egressos é a licenciatura, fomos instigados a investigar: *Quem é o estudante que se prepara para a docência em Geografia na UFFS no que se refere às suas características socioeconômicas?*

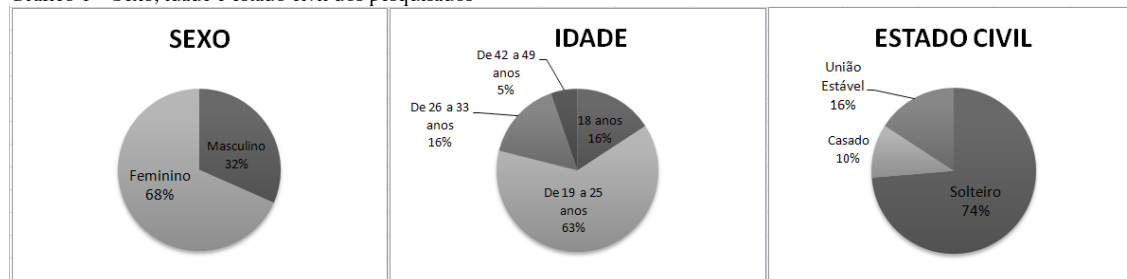
Para responder a tal questionamento tomamos como recorte de pesquisa os estudantes vinculados ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), nos subprojetos de Geografia dos Campi Erechim (RS) e Chapecó (SC), totalizando um universo de 25 sujeitos, para os quais enviamos questionário eletrônico. Este instrumento de coleta de dados apresentava questões adaptadas do questionário socioeconômico do Enade (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes). Obtivemos respostas de 19 estudantes, o que representa 76% do universo pesquisado.

Os resultados, que descrevemos e analisamos na sequência, permitem-nos conhecer as características do grupo familiar destes sujeitos, questões referentes às suas trajetórias escolares, e questões relativas à trabalho e renda.

2 CARACTERÍSTICAS DO GRUPO FAMILIAR

Conforme pode ser analisado no Gráfico 1, os bolsistas de iniciação à docência em Geografia na UFFS em sua maioria (68%) são do sexo feminino, solteiros (74%), com idade variável entre 18 e 49 anos, tendo a maioria deles (63%) idade 19 e 25 anos. Destes, 94,7% consideram-se brancos e 5,3% pardos.

Gráfico 1 – Sexo, idade e estado civil dos pesquisados



Fonte: os autores.

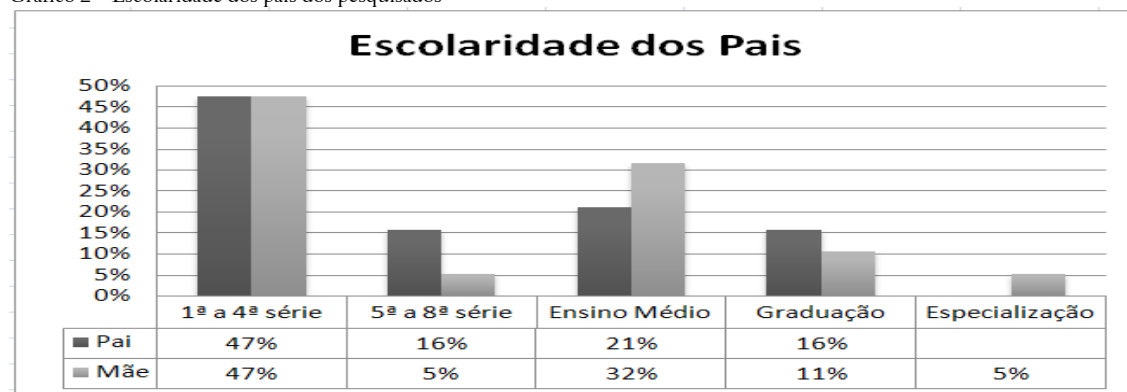
É importante também considerar a escolaridade dos pais para conhecer o nível cultural dos estudantes, pois tal como salienta Gatti, (2010, p. 1363-1364), este é

um indicador importante da bagagem cultural das famílias de que provêm os estudantes. Em um país de escolarização tardia como o Brasil, em torno de 10% deles são oriundos de lares de pais analfabetos e, se somados estes aos que têm pais que frequentaram apenas até a 4ª série do ensino fundamental, chega-se aproximadamente à metade dos alunos, o que denota um claro processo de ascensão desse grupo geracional aos mais altos níveis de formação. Observa-se, contudo, que há também uma proporção, que não é tão pequena para os padrões de escolaridade da população, de alunos que possuem pais com instrução de nível médio

No que tange à escolaridade dos pais (Gráfico 2), é pertinente destacar questões de gênero presentes na análise. Quando se refere aos anos iniciais do ensino fundamental, não se tem uma disparidade tão grande no acesso, porém, nos anos finais do ensino fundamental, o percentual de homens com esta escolarização é três vezes maior do que o de mulheres (16 e 5%, respectivamente). Já no ensino médio, as mulheres são maioria: 32% das mães dos estudantes entrevistados cursaram este nível de ensino. 16% dos homens cursaram graduação e 11% das mulheres. No entanto, somente as mães chegaram a cursos de especialização (5% delas).

Analisando a escolaridade dos pais por outro ângulo, percebe-se que a maioria deles teve o ensino fundamental como escolarização completa ou incompleta (63% dos homens e 52% das mulheres), sendo mais expressiva a participação de mulheres no ensino médio (32% delas concluíram esta etapa da escolarização, enquanto apenas 21% dos homens. Ainda, podemos dizer que a educação básica, cursada de maneira completa ou incompleta, foi a escolarização que se ‘ofereceu’ a 84%, tanto dos pais, quanto das mães estudantes pesquisados.¹

Gráfico 2 – Escolaridade dos pais dos pesquisados



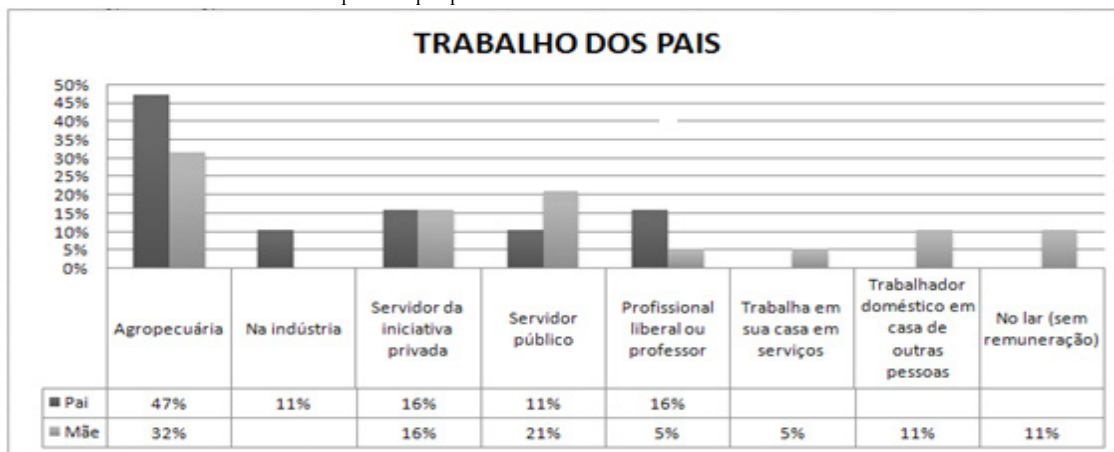
Fonte: os autores.

¹ Vale ressaltar uma das conclusões da pesquisa de Ristoff (2014, p.740), que afirma: “estudantes de Medicina sejam em percentuais expressivos filhos de pai com escolaridade superior e que nos cursos de baixa demanda, nas licenciaturas e na Pedagogia os percentuais de filhos de pai com escolaridade superior sejam inferiores aos percentuais da sociedade. Em Pedagogia, o percentual está 6% abaixo do baixo percentual observado na sociedade brasileira.”

Embora estudem nos campi de Erechim (RS) e Chapecó (SC), os estudantes mantêm residência em diversos municípios da região. No entanto, é no campus Erechim que se encontra a maior diversidade de municípios de residência dos bolsistas (Erechim [6], Getúlio Vargas [1], Marcelino Ramos, Aratiba, Jacutinga, Severiano de Almeida e Gaurama [com um estudante cada]). Por seu turno, dos bolsistas do campus Chapecó que responderam ao questionário, apenas um mora no município de Xaxim, e os demais mantêm residência na cidade onde estudam, sendo que a maioria dos pesquisados mora com os familiares.

Ainda no que se refere às características do grupo familiar, os pesquisados foram inquiridos acerca da ocupação dos seus pais, Gráfico 3. Da análise dos dados constatamos que a maior parte dos pais destes estudantes, trabalharam em atividades atinentes à agropecuária, o que se deve, basicamente, às peculiaridades regionais e características dos municípios de origem dos entrevistados, conforme anteriormente aludido. Destaca-se também, porém em percentual menor, as atividades na indústria, comércio e atividades domésticas.

Gráfico 3 – Atividades econômicas dos pais dos pesquisados

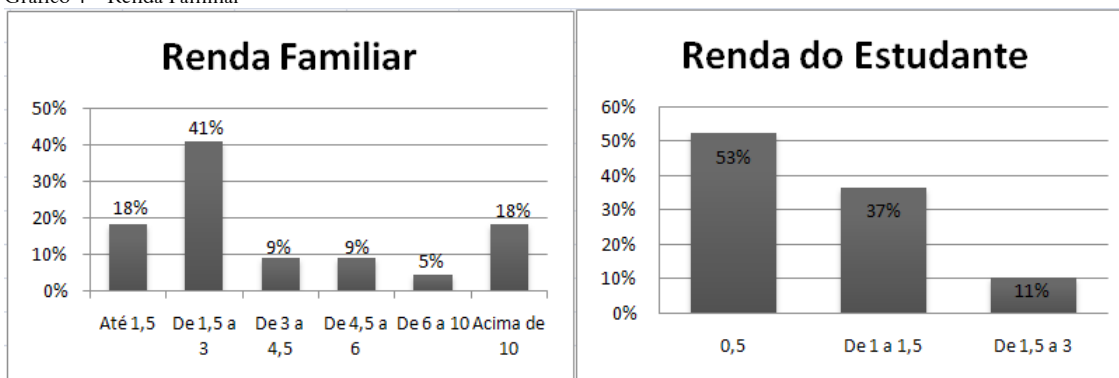


Fonte: os autores.

Em relação à renda, questionamentos acerca da renda familiar mensal (computando nesta os ganhos do estudante) e da renda mensal do estudante. No caso dos estudantes, solicitamos que respondessem a este quesito excetuando a bolsa do Pibid e os auxílios estudantis. Todos afirmaram ter alguma renda e, conforme pode ser observado no Gráfico 4, a maioria deles (53%) afirma receber até meio salário mínimo mensalmente. Enquanto 37% tem renda de 1 a 1,5 salário mínimo, outros 11% afirmam que sua renda mensal está na faixa de 1,5 a 3 salários mínimos.

Juntando estes ganhos ao restante dos ganhos familiares, a maioria dos pesquisados (59%) encontra-se em grupo familiar com renda mensal de até três salários mínimos, sendo que destes 18,5% têm renda familiar mensal de até 1,5 salário mínimo. No outro extremo, encontramos o mesmo percentual de bolsistas com renda familiar maior ou igual a 10 salários mínimos.

Gráfico 4 – Renda Familiar



Fonte: os autores.

Estes resultados aproximam-se com as conclusões dos estudos coordenados por Gatti (2009, 2010) apontando que na escala nacional, 60% dos estudantes de licenciaturas são oriundos de famílias cuja renda mensal varia entre um e três salários mínimos.

3 ASPECTOS DA VIDA ESCOLAR

No que se refere às trajetórias escolares, especialmente ao Ensino Médio, 63% dos estudantes em questão cursaram esta etapa da escolarização no estado do Rio Grande do Sul, seguido por 26% em Santa Catarina e 11% no estado de São Paulo. Importa ressaltar que seus municípios de origem, em sua maioria, localizam-se na área de abrangência da mesorregião da UFFS. Apenas três dos pesquisados têm origem fora desta região.

O ingresso destes sujeitos na Universidade se deu, na grande maioria, por políticas afirmativas ou de inclusão social: 32% pelo critério de renda e 37% pelo fator escola pública²³ ou privada com bolsa, sendo que ainda, outros 11% ingressaram no ensino superior pela combinação destes critérios ou por critério de inclusão social diferentes dos citados.

No que tange aos auxílios para permanência dos estudantes na universidade, 68% dos entrevistados afirmam não receber outro tipo de auxílio institucional para manter-se nos estudos, 16% auferiram auxílios moradia e alimentação, 5 % apenas auxílio moradia ou auxílio alimentação e, ainda, 5% receberam outros tipos de auxílio.

Quando questionados sobre o que lhes moveu a ingressar no ensino superior, 79% dos entrevistados afirmam acerca da influência de membros do grupo familiar. Neste universo, mesmo com os baixos índices de escolarização dos pais, conforme Gráfico 2, 58% dos estudantes em questão afirmaram a influência direta dos pais para a continuidade dos estudos em nível superior, sendo que 37% destes estudantes são os primeiros da família a ingressarem neste nível.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É inegável, tal como concluiu a pesquisa de Silva (2014, p. 66), que nos últimos anos criaram-se estratégias para democratizar e ampliar o acesso ao ensino superior, especialmente em consonância com as reivindicações das classes historicamente despojadas do processo, especialmente através de “políticas inclusivas e compensatórias que garantissem a ampliação do acesso a esse segmento educacional e da promoção de uma mobilidade social, visando corrigir as perdas suscitadas pelas políticas universalistas.” A UFFS está inserida neste contexto, projetando-se como instituição pública, popular e com qualidade social.

Neste texto procuramos traçar um perfil dos estudantes participantes do Pibid Geografia nos campi de Erechim e Chapecó, para conhecer quem serão os futuros docentes de Geografia egressos da UFFS. Com essa pesquisa foi possível identificar que a maioria dos estudantes que se preparam para docência em Geografia, em ambos os campi, são do sexo feminino, solteiras e com idade entre 19 e 25 anos. Estes estudantes são oriundos de famílias cujo percentual de pais que possuem nível universitário é baixo, 16% dos homens e 11% das mulheres. Tal fato, possivelmente pode ser atribuído a falta de uma universidade pública nessa região, a qual poderia proporcionar formação gratuita e de qualidade, visto que a renda das famílias é baixa e dificilmente teriam condições de sustentar uma mensalidade em universidade privada.

É preciso considerar, também, que a universidade brasileira ainda está longe de condizer (tanto em dinâmica organizativa, quanto no perfil daqueles que a frequentam) com as características populacionais do País, e, portanto, são necessárias mudanças estruturais na relação da universidade com a sociedade a fim de garantir o atendimento das peculiaridades sociais, a qualidade social da educação que se realiza e o desenvolvimento das potencialidades institucionais via diálogo com suas condições internas e externas.

REFERÊNCIAS

GATTI, Bernadete. Licenciaturas: crise sem mudança? In: DALBEN, Ângela et al. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 485-508.

GATTI, Bernadete. **Professores**: aspecto de sua profissionalização, formação e valorização social. Relatório de Pesquisa, DF: UNESCO, 2009.

² 90% dos bolsistas do Pibid Geografia da UFFS cursaram o ensino médio integralmente em escola pública e 5% a maior parte dele em rede de ensino desta natureza.

³ Apenas 5% dos pesquisados cursou o ensino médio profissionalizante para o magistério na educação básica.

RISTOFF, Dilvo. O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. **Avaliação**, Sorocaba, SP, v. 19, n. 3, p. 723-747, nov. 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL. **Sobre a UFFS**. 2010. Disponível em: <http://antiga.uffs.edu.br/wp/?page_id=2>. Acesso em: 20 maio 2018.

TEMPOS E ESPAÇOS DE FORMAÇÃO DOCENTE E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA: BALANÇO E PERSPECTIVAS

ZOTTI, Solange Aparecida
Instituto Federal Catarinense (IFC) de Concórdia
solange.zotti@ifc.edu.br

REISDOEFER, Deise Nivia
Instituto Federal Catarinense (IFC) de Concórdia
deise.pereira@ifc.edu.br
Financiamento: Capes

Resumo: Este trabalho relata o balanço e as perspectivas de um projeto, vinculado ao Programa de Consolidação das Licenciaturas, que teve como objetivo o fortalecimento das licenciaturas do Instituto Federal Catarinense, através de ações que visaram promover a formação contínua dos professores formadores no decorrer de dois anos. Como resultados apontamos para a contribuição do projeto para a formação e valorização dos professores atuantes nas licenciaturas, bem como aos futuros docentes da Educação Básica.

Palavras-chave: Licenciaturas. Docência. Formação.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo relatar o desenvolvimento e apresentar os principais resultados do projeto “Tempos e espaços de formação docente e inovação pedagógica”, desenvolvido no âmbito do Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência). O Programa é uma ação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e tem por finalidade “o fomento à inovação e à elevação da qualidade dos cursos de formação para o magistério da Educação Básica, na perspectiva de valorização da carreira docente” (CAPES, 2016).

De caráter institucional, a proposta objetivou constituir tempos e espaços de encontros pedagógicos entre os Cursos de Licenciatura do Instituto Federal Catarinense (IFC), a fim de promover a formação contínua dos professores formadores e contribuir com a melhoria do processo de formação de professores da educação básica. Durante dois anos realizamos ações voltadas a todos os professores dos cursos de licenciatura, através de momentos de formação, discussão e troca de experiências.

A estratégia de execução do projeto contemplou a atividade vinculadas a três objetivos: 1) Reestruturar os projetos pedagógicos dos cursos para atender as demandas da educação básica; 2) Otimizar os Laboratórios de Práticas Pedagógicas (LPP), a fim de constituírem-se em espaços dinâmicos para a formação dos acadêmicos e formação continuada dos docentes; 3) Promover a formação contínua e integrada dos professores das licenciaturas, a fim de consolidar a identidade dos cursos.

Na sequência apresentamos a fundamentação que justificou a proposição do projeto, bem como o processo de execução e os resultados alcançados. Nas Considerações Finais reafirmamos a importância da proposta e as perspectivas de sua continuidade como política institucional.

2 FUNDAMENTAÇÃO DA PROPOSTA¹

No contexto contemporâneo, as licenciaturas colocam-se como importante alicerce para a construção de uma educação de qualidade em todos os níveis e modalidades. Apesar da reconhecida importância, notícia publicada pelo MEC em 2008 apontava um déficit de 246 mil professores distribuídos em todas as áreas do conhecimento (BRASIL, 2008); atualizando, em 2015, a estimativa era de falta de 170 mil professores nos níveis fundamental e médio (DESINTERESSE..., 2015). Ainda, conforme o estudo “Atratividade da Carreira Docente no Brasil” (2012), há uma queda do interesse do jovem em seguir a carreira de professor, em função de fatores históricos como os baixos salários dos professores, as condições de trabalho inadequadas e o desinteresse e desrespeito dos alunos.

No âmbito dos Institutos Federais, auditoria realizada com dados entre os anos de 2004 e 2011, apresentou um índice de conclusão em torno de 25% para os cursos de licenciatura. Dentre os não concluintes estão, além dos evadidos, os estudantes em condição de retenção que merecem uma atenção especial por parte das instituições, pois, segundo este mesmo relatório “alunos com maior nível de atraso são mais propensos a evadir.”

¹ Texto sistematizado a partir projeto original.

Estes dados revelaram a necessidade de trabalhar no sentido de valorização da profissão docente, além de propor incentivos e inovações para a manutenção dos estudantes interessados pelos cursos de licenciatura e pela carreira docente. Nesse sentido, a proposição do projeto aqui relatado, teve como premissa que investir em uma formação que proporcione ao estudante e futuro docente o incentivo necessário para o acesso e a permanência nos cursos de licenciatura é um desafio a ser enfrentado.

Como instituição formadora, os Institutos Federais, criados pela Lei nº. 11.892/2008 devem estar atentos ao que estabelece o Art. 7º, inciso VI, letra b: “VI - ministrar em nível de educação superior: b) cursos de licenciatura e programas especiais de formação pedagógica, com o objetivo de formar professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional” (BRASIL, 2008). Além deste objetivo comum, o IFC assumiu o papel de agente colaborador na estruturação das políticas públicas para a região que polariza, estabelecendo uma interação mais direta junto ao poder público e às comunidades locais (INSTITUTO..., 2009).

Frente aos aspectos discutidos, se colocou a necessidade de formação continuada dos professores formadores que atuam no IFC, pois refletir sobre a concepção e a organização das estratégias didático-pedagógicas das licenciaturas é imprescindível para articular os projetos pedagógicos às demandas e necessidades da Educação Básica, com vistas a melhoria de sua qualidade.

3 O PROCESSO DE EXECUÇÃO E OS RESULTADOS DO PROJETO

O planejamento e execução da proposta foi conduzida pelas coordenadoras, uma equipe de professores representantes dos cursos e seus respectivos coordenadores. Estes profissionais tiveram papel fundamental no planejamento e execução das atividades do projeto em cada *campus* e na organização dos professores para a participação nos seminários *intercampus*.

No primeiro semestre de 2014 executamos o I Seminário, no *Campus* Concórdia, que teve como tema “**Tempos e Espaços de Formação Docente e Inovação Pedagógica**”. O destaque foi a discussão por curso “Realidade e desafios das licenciaturas no IFC”. Das sínteses apresentadas foi elaborada a “**Carta Aberta aos Representantes Gerais do IFC**”, na qual foram expressas as principais dificuldades dos cursos e a solicitação de ações. A partir da carta, cada curso discutiu com os dirigentes para encaminhar as proposições.

O II Seminário tratou sobre “**Formação de professores: discussões e aproximações necessárias para a reestruturação curricular**” e foi realizado no segundo semestre de 2014, no *Campus* Araquari. Este encontro proporcionou discussões de temas por curso com palestrantes mediadores e discussão por curso para sistematizar os aspectos introdutórios dos projetos pedagógicos de cursos. A organização também estabeleceu reuniões por curso. Estas discussões nos seminários eram precedidas por reuniões em cada *campus*/curso e tinham por objetivos discutir as proposições e definir encaminhamentos comuns aos cursos de cada área.

No primeiro semestre de 2015 realizamos o III Seminário, no *Campus* Camboriú, que abordou “**A formação de professores e a articulação com a escola pública**”. Podemos destacar a discussão provocada pela mesa redonda sobre “Prática como Componente Curricular” e os encontros temáticos, a partir das necessidades de cada curso de licenciatura. Também realizamos o encontro por curso para discutir, construir e sistematizar proposta de alteração da matriz curricular das licenciaturas. Este trabalho foi iniciado e sua continuidade ocorreu em cada *campus*, através de trocas virtuais e reuniões presenciais entre os cursos.

O IV Seminário ocorreu no segundo semestre de 2015, no *Campus* Rio do Sul e teve como tema “**Contribuições do PIBID e do Prodocência na formação de professores**”, no qual participaram professores e licenciandos bolsistas do PIBID. O evento contou com uma conferência sobre o tema “Inovação, paradigmas curriculares e formação docente”. Os participantes puderam apresentar Comunicações Orais de pesquisas e práticas pedagógicas inovadoras. A mesa de encerramento designada “Balço do Prodocência e PIBID em um cenário de transição: o lugar das licenciaturas”, foi conduzida pelas coordenadoras dos dois programas da instituição.

Como resultados significativos do projeto, destacamos: o intercâmbio e a troca de experiências entre os cursos, entre professores e professores e estudantes; motivação aos professores para constantemente refletirem e proporem ações para a melhoria da formação dos futuros docentes das diversas licenciaturas do IFC; estímulo à produção de artigos sobre os diversos temas apresentados, tanto por professores do IFC, como por convidados externos; publicação de dois livros a partir das produções decorrentes de cada seminário e das comunicações orais apresentadas no IV Seminário; a continuidade das discussões e sistematização dos PPCs das licenciaturas no ano de 2016, a partir das exigências da Resolução n. 02/2015 do CNE sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação em nível

superior (licenciaturas); e a aquisição de materiais permanentes solicitados de acordo com a necessidade de cada curso e os recursos disponíveis. Cabe destacar que foram cumpridos os principais objetivos e metas do projeto.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS E PERSPECTIVAS

A relevância do Programa Prodocência para a instituição é indiscutível, pois o projeto, que foi pioneiro, uniu os cursos de licenciaturas do IFC em torno de um objetivo comum: a discussão das licenciaturas, suas realidades e desafios. O projeto, de fato, se constituiu em “tempos e espaços” concretos de formação e interação entre os professores formadores dos cursos de licenciatura do IFC. Permitiu a união em torno do objetivo comum de refletir sobre os cursos, analisar os aspectos positivos e as dificuldades para (re)pensar ações com vistas à melhoria dos projetos de curso e das práticas pedagógicas. Favoreceu a oportunidade da troca de experiências entre os professores de todos os *campi*/cursos e profissionais de outras instituições.

Cabe destacar que a dinâmica do projeto permitiu iniciarmos um movimento pela construção da identidade institucional dos cursos de licenciatura. Para isso os momentos de discussão dos PPCs, em cada curso/*campus* e, especialmente, nos espaços *intercampus*/cursos, foram fundamentais ao debate, à explicitação de nossas concepções e contradições, à troca de experiências teórico-práticas, à reflexão e ao (re)pensar dos cursos e de seu compromisso com a formação de professores preparados e comprometidos com a melhoria da educação básica, em especial a pública. Esta foi uma experiência ímpar na instituição, avaliada pelos coordenadores de curso e professores como fundamental, por isso o desafio de criar espaços institucionais para a permanente articulação entre os cursos/*campi*.

O projeto cumpriu a todos os objetivos propostos, mas temos ciência de que a caminhada em relação à formação continuada dos professores deve ser um processo permanente na instituição, fundamental para que se consolide a política institucional e a identidade dos cursos de licenciatura. Temos consciência que o projeto atingiu, em graus diferentes, cada curso e que há necessidade de continuar sensibilizando os professores/cursos para uma efetiva participação e reflexão-ação coletiva no enfrentamento das dificuldades presentes no processo de formação de professores. Para isso, independente da existência de projeto vinculado ao Programa Prodocência, a instituição precisa garantir as condições para a continuidade dos debates, fortalecimento e qualidade das licenciaturas. Essas questões, e ainda uma maior aproximação com a escola pública e suas necessidades, deverão ser pauta institucional e permanente no IFC em prol do compromisso pela qualidade da formação de professores. Uma ação que se efetivou foi a criação do Fórum da Licenciaturas em 2017, como um espaço coletivo de debate.

Em suma, o IFC tem a responsabilidade de atuar no campo da Educação Básica e das licenciaturas, interferindo afirmativamente na melhoria da qualidade da educação pública. É de sua competência atuar, intensivamente, na capacitação continuada dos professores e demais trabalhadores da educação, em iniciativas que contribuam para melhoria da qualidade da educação e valorização do professor. Para isso se faz necessário o diálogo permanente com as redes de ensino, com o poder público e as organizações de classe no sentido de potencializar esforços em favor da educação.

REFERÊNCIAS

ATRATIVIDADE da Carreira Docente no Brasil. 2012. Disponível em: <<http://fvc.org.br/pdf/Atratividade%20da%20Carreira%20Docente%20no%20Brasil%20FINAL.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2013.

BRASIL. Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 30 dez. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm>. Acesso em: 10 jul. 2013.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Programa de Consolidação das Licenciaturas – Prodocência**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/prodocencia>>. Acesso em: 08 nov. 2016.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Programa Prodocência. Edital 019/2013**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/prodocencia>>. Acesso em: 08 nov. 2016.

DESINTERESSE cresce e faltam 170 mil professores na educação básica do país. 20 ago. 2015. Disponível em: <http://www.em.com.br/app/noticia/especiais/educacao/2015/08/20/internas_educacao,680122/desinteresse-cresce-e-faltam-170-mil-professores-na-educacao-basica.shtml>. Acesso em: 18 nov. 2017.

INSTITUTO Federal de Educação Ciência e Tecnologia Catarinense. **Projeto Político-pedagógico Institucional – PPI**. Blumenau, jun. 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Falta de Professores Preocupa Especialistas**. Portal do MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=9885>. Acesso em: 15 jul. 2013.

TESSITURAS EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES: REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

LIMA, Eloisa Barcellos
Colégio de Aplicação, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
eloisabarcellosl@gmail.com

LEMOS, Helen Denise D.
Colégio de Aplicação, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
helendaneres@yahoo.com.br

GARCIA, Fernanda Albertina
Colégio de Aplicação, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
garciafernanda@gmail.com

Resumo: Os resultados parciais do curso de extensão para formação de professores são fruto do projeto de pesquisa, cujo objetivo é organizar, catalogar e criar materiais pedagógicos adaptados para a utilização coletiva de professores do Colégio de Aplicação da UFSC com estudantes público-alvo da Educação Especial. A pesquisa de cunho qualitativo, através de oficinas, envolveu discussões e reflexões sobre educação inclusiva nas escolas, planejamento, elaboração e construção de materiais adaptados para os estudantes da Rede Estadual de Florianópolis/SC.

Palavras-chave: Formação continuada. Formação inicial. Educação inclusiva. Materiais adaptados.

1 INTRODUÇÃO

O tema central deste estudo está voltado para a criação de materiais e recursos acessíveis para estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidade/superdotação. O Projeto de pesquisa e extensão da Universidade federal de Santa Catarina (UFSC), *Organização, criação e adaptação de materiais e recursos pedagógicos para estudantes da Educação Especial do Colégio de Aplicação/UFSC (COAMAR)*, tem como foco para as atividades de extensão, o Desenvolvimento de Oficinas de Formação de Professores visando atender as demandas Metodológicas Inclusivas que fazem parte dos processos de ensino e aprendizagem, nas diversas áreas de conhecimento de docentes do CA/UFSC, IFB, Escolas da Rede Estadual vinculada à Grande Florianópolis. Sendo assim, realizou-se oficinas de formação continuada para professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE), da rede Estadual de Florianópolis, a nível de extensão, tendo a adesão de 23 professoras que atuam em salas de recursos, apoiadas pela coordenação e assessoria educacional da GERED da rede de ensino citada.

As oficinas foram ministradas sob o objetivo geral de compartilhar a importância da criação e organização de jogos no ensino dos estudantes que frequentam a sala de recursos multifuncional e o envolvimento destes quanto à aprendizagem e avanços cognitivos.

A coleta de dados para a pesquisa, mediante esta ação de extensão, teve como metodologia a observação e registros das discussões, inquietudes e as opiniões das participantes dentro de uma abordagem metodológica qualitativa, tendo o método de análise de conteúdo como recurso fundamental.

São apresentados resultados parciais, de alguns fragmentos das observações durante a criação dos jogos e verbalizações significativas quanto ao trabalho que as cursistas vêm desenvolvendo em seus ambientes de trabalho. Pretende-se buscar uma linha interativa de utilização de jogos e recursos que desafie o estudante a construir pensamentos e memórias, através do trabalho conjunto da equipe de educadores envolvidos na sua educação escolar.

2 DESAFIO: PENSAR UMA ESTRUTURA DE JOGO INTERATIVO ACESSÍVEL

Quantas vezes discutimos políticas públicas e pedagógicas para os sujeitos com deficiência, TEA ou AH/S, descrevemos direitos destes e obrigações das Instituições em desenvolver um trabalho com equidade e acessibilidade a todos. Comparamos políticas federais, estaduais e municipais, escritas para cada Estado ou município brasileiro, ou ainda, comparamos nossas políticas para a educação especial com as desenvolvidas em outros países.

Pensamos em uma formação de professoras de educação especial para/com professoras de AEE do estado de Santa Catarina, sabendo as diferenças em relação às abordagens em alguns casos, dado a sua organização quanto às políticas públicas que as regem. Neste sentido, cabe realizar uma breve contextualização de aspectos particulares da

educação especial, mais especificamente o AEE, conforme é indicado pelas políticas públicas que regulamentam este serviço no estado.

Uma das principais diferenças é que o público-alvo da educação especial, além de pessoas com deficiência, Transtorno do Espectro Autista e Altas Habilidades / Superdotação, no estado também contempla os alunos com transtorno do déficit de atenção/hiperatividade, os quais apresentam por característica níveis prejudiciais de hiperatividade/impulsividade, desatenção e/ou desorganização (Resolução 100/2016). A partir desse público, existe o AEE voltado também para as especificidades desses estudantes, o que não é previsto pela política nacional de educação especial.

Se poderia continuar comentando as proximidades e diferenças entre a política de acessibilidade que rege o Colégio de Aplicação da UFSC e as políticas que rege a ação nas Escolas Estaduais de Santa Catarina, já que estas duas Instituições estão em parceria nas oficinas em questão, nesse curso de extensão. Mas, não se pretende alongar esta discussão, por entender que não é apenas o texto oficial destas políticas que cria barreiras para a acessibilidade aos bens educacionais comuns a todos os estudantes. Considera-se neste artigo os desafios inter-relacionais no cotidiano das escolas, onde atuam diferentes profissionais, que ainda não compartilham de um eixo comum e coeso sobre a importância de ensinar a todos e que todos podem aprender.

Diante do exposto, vamos discutir uma expressão, que foi repetida pela maioria das cursistas: “Trabalhamos no AEE com os estudantes, mas não conseguimos aproximação com os professores da sala de aula e com o segundo professor.” E ainda, manifestaram dúvidas se os jogos a abordar incluiriam conteúdos de disciplinas ou não e; o tipo de trabalho cabe no AEE.

Pode-se inferir, a partir destes questionamentos, que os estudantes que utilizam os serviços de educação especial permanecem dentro da escola como um grupo que recebe atendimentos educacionais desconexos e compartimentados à aprendizagem. A inter-relação com sua aprendizagem no coletivo tornam-se diluída no vazio do diálogo e, falta de planejamento conjunto. Criar jogos e recursos interligando saberes dos professores das diferentes áreas, de educação especial e AEE, apoiando e apoiando-se no atendimento complementar ou suplementar, com os objetivos curriculares coletivos, oferece meios interativos para ensinar o sujeito, o qual é o mesmo, tanto no espaço individual como coletivo. Não se pode segmentar um estudante. Portanto, criar jogos para desafiar e produzir outros pontos de vista em relação aos conceitos espontâneos merece atenção por parte de quem projeta e põem em prática, tanto quanto na continuidade desta autonomia em sala de aula. O estudante desafiado a criar e pensar para resolver desafios em jogos, cuja estrutura possibilite a pensar, fazer e refazer tenderá a buscar novas formas de resolução de problemas escolares ou outros, desde que o ambiente seja propício. Portanto, destaca-se a base que converge e aproxima a todos os profissionais. Conforme é indicado no Programa Pedagógico (2007, p. 28), são atribuições do professor do AEE, “propor intervenções pedagógicas, em sala de aula, que possibilitem a efetiva participação dos educandos no ensino regular”, outro ponto importante indicado “orientar o professor de classe regular quanto às adaptações curriculares no contexto da metodologia, avaliação e temporalidade.” Isso nos indica que apesar de não ser objetivo do AEE trabalhar as disciplinas, pensar em possibilidades de trabalhar conceitos desenvolvidos nas disciplinas também permeia o trabalho do professor de AEE, ainda que seja pela orientação de possibilidades de trabalho no ensino regular.

Assim como Vygotsky (1998, p. 81) trata o método experimental como um meio que “provoca ou cria artificialmente um processo de desenvolvimento psicológico”, facilitando o processo que desencadeia o desenvolvimento das funções mentais superiores, se pode na ação educacional, provocar através de instrumentos pensados e utilizados por diferentes profissionais que visem o mesmo objetivo, dar acessibilidade para que os estudantes com deficiência, TEA e AH/S aprendam e ensinem juntamente com seus pares. E ainda, sobre o planejamento e atuação compartilhada para o desenvolvimento processual dos estudantes, chama-se a atenção para a avaliação das produções destes, analisando sempre os avanços no processo de aprendizagem, e não apenas analisando os objetos ou instrumentos empregados para avaliar ou planejar. O objetivo central é gerar eficiência para cada pessoa, e ao mesmo tempo para muitas outras. Trabalha-se a partir das potencialidades, sem centrar-se na deficiência, no limite, considerando que os seres humanos se assemelham pela cultura em que vivem e divergem em suas peculiaridades. O público escolar é assim constituído.

Então, se reforça neste estudo, o princípio desenvolvido nas oficinas: Criar e organizar jogos que desafiem o estudante a inventar e expressar sua compreensão, a partir de uma estrutura de jogo que favoreça variações de temas e graus de complexidade. Este princípio visa e alicerça o domínio da técnica desafiadora e lúdica, para a segurança e autonomia do estudante ao resolver diferentes desafios conceituais, avançando à medida que cria novas estratégias para dar função e significado para as novas interpretações sobre o tema.

3 CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Os encontros foram para lançar desafios mútuos e que se possa sair da zona de conforto daquilo que se faz historicamente. Discutir sobre a importância de compartilhar, divulgar e pensar sobre as produções e planejamentos para os estudantes no AEE. Ao socializar materiais e recursos criados, contrasta-se e se vê produções sobre diferentes pontos de vista, demarcando o grande objetivo que é pensar no estudante, pensar no processo deste, em suas necessidades peculiares. As estratégias para criar um jogo com estrutura que dê acessibilidade a diferentes estudantes e situações de aprendizagem diferentes, fazem com que pessoas diferentes, com ou sem deficiência, possam jogar e aprender juntas. Cada estrutura montada para um jogo pode ser utilizada com temas diferentes, buscando ativar o raciocínio, o diálogo e a parceria na realização.

O jogo envolvendo conceitos escolares, não é trabalho de conteúdos e sim com estratégias de resolução de problemas práticos e de abstração, a partir de um conceito desenvolvido na série, com a devida flexibilização do currículo comum, quanto à metodologia, conteúdos ou avaliação.

Os jogos criados pelas professoras priorizaram o objetivo proposto, visando oportunizar ao aluno o pensamento sobre o conceito, por estratégias, buscar a resposta, o conhecimento que já tem daquele assunto e como podem avançar, a partir de suas conclusões ao realizar a atividade em parceria. O grupo de professoras, em sua totalidade, criou jogos voltados para estudantes com pensamento simbólico, em um processo cognitivo em nível de abstração e raciocínio lógico desenvolvido.

Os resultados, ainda parciais destes processos formativos, apontam para um revigoramento das relações entre os profissionais nos espaços escolares, a necessidade da desmistificação de conceitos sobre as práticas de inclusão e a urgente ampliação curricular das licenciaturas, de forma a abranger os estudos sobre inclusão na formação inicial. As conclusões parciais também apontam para a necessidade, dentro do âmbito formativo, da constante atenção com professores e futuros professores no sentido de instrumentalizá-los de forma consciente para os desafios diários tão presentes na atuação docente.

Acrescenta-se que o resultado é parcial e, portanto, há uma abertura para a proposição de criação de jogos que oportunizem a simbolização de diferentes aspectos de vida aos sujeitos, cujas funções mentais superiores ainda se encontra em um nível elementar. Criar abordagens, as quais faça sentido no contexto escolar e produzam estruturas internas de significação e internalização de processos cognitivos, de forma qualitativamente nova, diante do contexto e não apenas dos objetos isolados.

REFERÊNCIAS

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CEE/SC nº 100**, de 13 de dezembro de 2016. Estabelece normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina. Florianópolis, 13 dez. 2016.

SANTA CATARINA. **Programa Pedagógico**. São José: SED/FCEE, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**. Michael Coll et al. (Org.). Tradução José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

TRABALHO E EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE

PUPO, Matilde Dias Martins
Instituto Federal do Paraná (IFPR)
matildepuppo8@gmail.com

TEDESCO FILHO, Jacir Mario
Instituto Federal do Paraná (IFPR)
tedesco.filho@gmail.com

URNAUER, Simone
Instituto Federal do Paraná (IFPR)
simoneurnauer@gmail.com

Resumo: O presente trabalho apresenta os resultados iniciais de uma pesquisa bibliográfica e documental, com o objetivo de abordar as relações trabalho e educação na formação docente. Nota-se que, desde a formação inicial, os docentes se veem distantes de concepções teóricas que discutam o mundo do trabalho e a sua intrínseca relação com a educação, entretanto desafiados estão a promover uma construção humana sólida e integral de seus estudantes.

Palavras-chave: Formação docente. Trabalho e educação. Formação humana.

1 INTRODUÇÃO

Embora amplamente discutido no campo educacional brasileiro, mas considerado um tema sempre atual, “carente de definições e sempre renovado, especialmente em função das mudanças e redefinições do papel do Estado e das transformações no mundo do trabalho” (GARCIA; LIMA FILHO, 2010, p. 7), inserido em um campo de tensões, enquanto totalidade e contradições que expressa, a relação trabalho e educação, assim como a tecnologia, precisam ser debatidas “para a constituição de uma hegemonia social, na qual uma formação humana emancipadora ocupe papel central.” (GARCIA; LIMA FILHO, 2010, p. 9). Assim também, entende Kuenzer (2010, p. 11) ao afirmar que a temática demanda investigação, considerando “a constituição de um projeto pedagógico que atenda às necessidades dos que vivem do trabalho.”

Considera-se a formação inicial docente como campo privilegiado para a abordagem da temática, por se tratar de um contexto de profissionalização docente e formação de trabalhadores. Além disso, superar a fragmentação e o imprevisto presentes na formação dos professores demanda suprir, segundo Machado (2008, p. 15),

a necessidade de uma ampla e massiva política que leve à consolidação de um sistema nacional de formação docente, que inclua a modalidade inicial, a continuada, as necessárias articulações entre formação inicial e continuada, bem como estratégias de formação de formadores. O que se requer é a inclusão das demandas de formação de professores para a educação profissional no bojo desta discussão, preservando-se o caráter unitário deste sistema nacional de formação docente, evitando-se dar continuidade à fragmentação das políticas.

Para a autora, em comum estão os anseios tanto dos professores da educação básica quanto da educação profissional para que haja valorização da formação docente, assim como a melhoria nas condições de trabalho, diante de um cenário de desvalorização e desqualificação do professor. Assim, em um contexto de formação inicial docente, onde envolvidos estão docentes e futuros docentes em processo de construção, reconstrução e reflexões acerca da formação docente e da formação humana, onde perpassam os processos educacionais e formativos dos estudantes/trabalhadores será discutida a problemática deste estudo.

2 OS FUNDAMENTOS E RELAÇÕES TRABALHO E EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE

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, definidas através da Resolução 02/2015, direcionam-se à formação de professores da educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e nas respectivas modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação à Distância e Educação Escolar Quilombola). A partir dessas diretrizes, os cursos de formação inicial e continuada ao magistério deverão articular

ensino, pesquisa e extensão, observando o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Político Pedagógico (BRASIL, 2015).

Além disso, a Resolução 02/2015 (BRASIL, 2015) expõe que os cursos de formação inicial se constituam de núcleos, quais sejam, o “núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais”, além do “núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional”, e por fim, o “núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular.” (BRASIL, p. 10, 2015). Ressalta-se que é na alínea “i” do artigo 12, ou seja, inserido no primeiro núcleo, que se propõe, nos cursos de formação inicial, a articulação da “pesquisa e estudo *das relações entre educação e trabalho*, educação e diversidade, direitos humanos, cidadania, educação ambiental, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea.” (BRASIL, 2015, p. 10, grifo nosso).

Desta forma, o que se questiona é: quais são os sentidos e significados construídos pelos docentes sobre a relação educação e trabalho? Além disso, qual é a importância e que contribuições a clareza teórico-conceitual sobre os fundamentos e relações entre trabalho e educação podem trazer à formação docente? Com a definição destas questões e, ainda assim, compreendendo a complexidade que circunda a formação de professores, entende-se que tal percurso se faz por considerar necessária a contínua busca por uma formação que permita aos indivíduos uma emancipação e participação efetiva na sociedade.

Os sentidos e representações voltados à temática educação e trabalho no contexto da formação inicial docente, assim como seus vínculos e distanciamentos, refletem nos modos de produção da docência e são tecidos no contexto histórico-social em que se inserem. Para Urbanetz (2011), o professor, em seu trabalho, traz a contradição como característica permanente, expondo a autora que,

ser professor, de acordo com uma concepção dialética, é ser um trabalhador intelectual cuja especificidade é a ação pedagógica compreendida em suas dimensões contraditórias: disciplinamento e transformação. Estas dimensões só adquirem significado quando compreendidas a partir do modo de produção no qual se inserem, ou seja, o capitalista. (URBANETZ, 2011, p. 79).

Frigotto (2009, p. 171) ao tratar da polissemia da categoria trabalho verifica a pertinência e necessidade da discussão ao considerar o objetivo principal que é a “crítica das relações sociais e dos processos formativos e educativos que reproduzem o sistema do capital e todas as suas formas de alienação.”

Saviani (2007, p. 152) ao abordar os fundamentos ontológicos e históricos da relação trabalho e educação, esclarece que “o ser do homem e, portanto, o ser do trabalho, é histórico.” O autor retoma o processo de surgimento do homem que, de forma distinta dos animais, age sobre a natureza, transforma-a, fazendo-o de maneira a atender suas necessidades, ou seja, diante se está do trabalho. Para Saviani (2007), em sendo o trabalho da essência do homem, e para além disso, considerada a existência humana não como pronta e acabada, mas sim, produzida pelo próprio homem, defende que “a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo”. Sendo assim, “no ponto de partida a relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade.” (SAVIANI, 2007, p. 154). Ainda, segundo o autor, um acontecimento marcaria a história da humanidade: a produção, ao se desenvolver, promove a divisão do trabalho. Surge, então, a divisão dos homens em classe, quais sejam: os detentores e os não detentores de terras, sendo que o controle dos primeiros permitiu que vivessem do trabalho dos últimos. Dessa forma, o autor constrói um percurso que se inicia nas comunidades primitivas, sob o modo de produção comunal ou “comunismo primitivo”, passa pelo modo de produção escravista, chegando à Idade Média, caracterizada pela economia de subsistência.

Ressalta-se nessa trajetória, segundo Saviani (2007), o final do século XVIII e início do século XIX, quando se instala a economia de mercado, e assim também, o surgimento da indústria moderna. Nota-se que o “trabalho tornou-se abstrato, isto é, simples e geral, porque organizado de acordo com os princípios científicos, também eles abstratos, elaborados pela inteligência humana.” (SAVIANI, 2007, p. 158-159). Coube, portanto, à escola capacitar os indivíduos na integração ao processo produtivo, impondo “um patamar mínimo de qualificação geral equacionado no currículo da escola elementar.” (SAVIANI, 2007, p. 159). Nesse contexto, o autor salienta a divisão do sistema de ensino entre formação geral e formação profissional, esta última como resultado da demanda do processo produtivo, enquanto a primeira voltava-se a qualificação geral.

Para Vasconcelos e Lima Filho (2009), considerando o paradigma de produção taylorista-fordista, predominante no século XX, buscava-se um trabalhador especializado que executasse tarefas repetitivas. Todavia, nas últimas décadas do século XX, já em contexto de sistema de acumulação flexível, o perfil do trabalhador almejado é

o que tenha conhecimento amplo e diversificado, polivalente, participativo e que trabalhe em equipe. Desta forma, delega-se à escola a formação de padrões estabelecidos por um mercado flexível e em constante mudança. Por assim ser, para Kuenzer (2008), há que se compreender a natureza do trabalho no regime de acumulação flexível, a fim de que se impeça o consumo predatório da força de trabalho.

3 CONCLUSÕES

Ao considerar o trabalho em suas dimensões ontológica e histórica e as possíveis contribuições que a discussão entre as relações trabalho e educação podem desencadear na formação de professores, busca-se atingir o compromisso social de desenvolver uma educação de qualidade que possa superar o mero atendimento por uma preparação fragmentada e submissa à hegemonia vigente alicerçada no sistema capitalista.

Ao compreender que estamos imersos em uma sociedade capitalista e que tal configuração impacta na formação de professores, esclarece Urbanetz (2012, p. 871) que “dependendo da proposta pedagógica adotada, pode contribuir para referendar ou denunciar esta e todas as contradições do movimento da sociedade capitalista.” Assim, as práticas formativas devem estar ancoradas em bases que impulsionem a compreensão de forma global e ampla de preparação e o papel dos indivíduos no mundo do trabalho, nas quais perpassam discussões que contemplem as relações entre trabalho e educação na formação inicial docente.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº. 02, de 1º 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. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 02 jul. 2015. Seção I, p. 08-12.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 168-194, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a14.pdf>>. Acesso em: 23 jul. 2018.
- GARCIA, Nilson Marcos Dias; LIMA FILHO, Domingos. Apresentação. In: GARCIA, Nilson Marcos Dias; LIMA FILHO, Domingos. Leite (Org.). **Trabalho, Educação e Tecnologia**: alguns dos seus enlases. 1. ed. Curitiba: Ed. UTFPR, 2010. p. 7-9.
- KUENZER, Acácia. Mesa Redonda: Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: BRASIL. **Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: INEP, 2008, p. 19-40. (Coleção Educação Superior em Debate, 8). Disponível em: <http://inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkWI/document/id/492287>. Acesso em: 11 dez. 2017.
- KUENZER, Acácia. Prefácio. In: GARCIA, Nilson Marcos Dias; LIMA FILHO, Domingos Leite (Org.). **Trabalho, educação e tecnologia**: alguns dos seus enlases. 1. ed. Curitiba: Ed. UTFPR, 2010. p. 11-20.
- MACHADO, Lucília Regina de Souza. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, v. 1, n. 1, p. 8-22, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/rev_brasileira.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2018.
- SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 12, n. 32, p. 152-180, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>>. Acesso em: 24 abr. 2018.
- URBANETZ, Sandra Terezinha. **A constituição do docente para a educação profissional**. 2011. 151 p. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011. Disponível em: <http://www.ppge.ufpr.br/teses/D10_Sandra%20Terezinha%20Urbanetz.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2018.
- URBANETZ, Sandra Terezinha. Uma ilustre desconhecida: a formação docente para a educação profissional. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 863-883, set./dez. 2012. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/download/4786/4744>>. Acesso em: 19 jan. 2018.

VASCONCELOS, Ricardo Afonso Ferreira; LIMA FILHO, Domingos Leite. Escola e trabalho em tempos de mudanças tecnológicas. In: FAGUNDES, Edson Domingues; LUZ, Nanci Stancki da (Org.). **Universidade Tecnológica, política educacional e organização dos trabalhadores**. Curitiba: SINDUTF, 2009. p. 28-45.

UMA PROPOSTA DE MÉTODO NA INVESTIGAÇÃO EVASÃO DISCENTE EM CURSO PRÉ-UNIVERSITÁRIO POPULAR

LOUREIRO, Camila Wolpato
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) de Erechim
camilawolpato.l@gmail.com

BRUNHAUSER, Felipe Farret
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)
felipefarret.b@gmail.com
Financiamento: Capes/ Fapergs

Resumo: A evasão discente é apontada nos últimos anos, como um dos maiores problemas enfrentados por cursos Pré-Universitários/ Vestibulares Populares (PUP's/ PVP's). A pesquisa a seguir busca perceber a emergência das principais características de grupos com maior risco de evasão discente em PUP's/ PVP's. Ainda que utilizemos um espaço e tempo específicos, a pesquisa desenvolve uma proposta de método de análise, identificação e prevenção de possíveis causas para a desistência estudantil.

Palavras-chave: Educação Popular. Pré-Universitário Popular. Evasão discente.

1 INTRODUÇÃO

Os cursos PUP's/ PVP's são iniciativas educacionais que se propõem a capacitação de pessoas das classes populares, para o ingresso no Ensino Superior, público. Esse (re) pensar de uma educação superior pública e democrática não se restringe aos conteúdos revisitados, mas também às metodologias, abordagens e epistemologias em questão (LOUREIRO, 2017, p. 48). Tais grupos estabelecem formas diferentes de organização interna, podendo existir grupos ligados à Organizações Não Governamentais, Cursos assistenciais, Cursos voluntários, Cursos de Educação Popular, Cursos institucionalizados, Cursos comunitários, entre outros. Certamente Paulo Freire permeia as diversas realidades, principalmente nos cursos que entendem a Educação Popular freiriana na construção da sua *práxis* cotidiana. Assim, os cursos freirianos procuram um compromisso com a dialogicidade educacional percebendo os(as) alunos(as) como ponto central no processo de ensino-aprendizagem.

Em uma proposta de abertura de novas formas de pensar a evasão discente, a pesquisa apresentada aqui, procura focar nos cursos PUP's/ PVP's, que possuem na Educação Popular, de matriz freiriana, suas bases teóricas e práticas. Além de, analisar os motivos da evasão no Pré-Universitário Popular Alternativa (PUPA),¹ como amostragem possível para outras realidades. Verificando em que medida as fontes e documentação escolhidas, podem enriquecer e contribuir na discussão de políticas de combate à evasão em PUP's/ PVP's. Em última instância, contribuir para a construção de um educador-pesquisador engajado e interessado em perceber a vida cotidiana dos educandos (as) que estão frequentando o projeto.

2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Em um levantamento da literatura da área acerca da problemática da evasão discente em PUP's/ PVP's, percebemos que as publicações encontradas se concentram em metodologias como: (1) a aplicação de questionários (on-line e off-line); (2) consulta direta aos educandos através de ligações telefônicas; (3) entrevistas semiestruturadas. Em uma proposta de inovação do método, trazemos uma pesquisa documental de cruzamento de dados como uma alternativa para dar visibilidade a grupos mais propensos a desistência estudantil.

Sem reduzir os (as) educandos (as) a números, o método se sustenta uma vez que, ao utilizarmos documentações e metodologias acessíveis a outras experiências de cursos PUP's/ PVP's, temos a esperança² de instigar a produção de estudos semelhantes em outros contextos que enfrentam problemas parecidos.

¹ O PUPA é um projeto de extensão da Universidade Federal de Santa Maria que, desde o ano 2000, atua em uma perspectiva humanizadora e crítica, pensando o ingresso de camadas populares no Ensino Superior público, como um direito que precisa ser garantido e ampliado. Anualmente o projeto conta com cerca de 100 educadores, subdivididos em 12 grupos de trabalhos disciplinares visando atender a demanda de conteúdos cobrados na prova do Exame Nacional do Ensino Médio. O projeto abre 150 vagas no início do ano, mas em função da evasão, mais educandos (as) são incorporados ao grupo ao longo do ano. Dispostos em 4 turmas de cerca de 40 alunos (as) cada, em sua maioria são pessoas provenientes de camadas populares da cidade de Santa Maria.

² A esperança que buscamos suscitar está baseada na obra "Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido",

A presente pesquisa, faz parte uma investigação maior e em função de uma delimitação de páginas e espaço, iremos apresentar apenas alguns dos dados levantados. Assim, as informações foram aglutinadas em um banco de dados desenvolvido pelos pesquisadores, a partir de dois tipos de fontes documentais: (1) ficha de inscrição no projeto; (2) controle de chamadas de cada uma das 12 disciplinas no ano de 2016. A fim de delimitar metodologicamente a pesquisa foram escolhidas duas turmas, uma com 40 alunos (as) e outra com 30 alunos(as).³

As fichas de inscrição são provenientes do processo seletivo de entrada no PUPA,⁴ onde os(as) educandos(as) fornecem voluntariamente, informações como: nome, idade, gênero, estado civil, se possui filhos, local e condição de moradia, ocupação profissional, linha de ônibus que utiliza, renda familiar e por pessoa, se está cadastrado em programa social e se já participou do projeto em anos anteriores. Já a utilização das listas de chamadas nos possibilita saber o período do ano em que cada estudante evade.

Os dados revelaram que no ano de 2016, o PUPA apresentou um índice de desistência estudantil de 67%, sendo a maior parte ocorrida até o mês de julho. Quando cruzamos os dados de evasão com a ocupação dos estudantes e o gênero, descobrimos que proporcionalmente as mulheres evadem mais do que homens em todas as situações de ocupação - sejam estudantes e trabalhadores (as), apenas estudantes ou desempregados (as). Mais especificamente, entre pessoas que apenas estudam, 62% das mulheres desistem, para 40% dos homens; entre quem apenas trabalha, 90% das mulheres evadem, em relação a 80% dos homens. O mesmo padrão ocorre às pessoas desempregadas, com 79% de evasão feminina e 57% masculina. Os dados totalizam que 72% das mulheres evadiram no ano de 2016, para 52% dos homens. De forma mais direta, estes números nos dizem que, proporcionalmente, as evasões ocorrem principalmente entre trabalhadores (as) e desempregados (as), e dentro destes grupos, ocorre principalmente com o sexo feminino.

3 CONCLUSÕES

Percebemos ser importante desenvolver métodos como o proposto aqui, na busca incessante de trazer à tona os grupos de pessoas que mais estão deixando de frequentar os PUP's/ PVP's. Acreditamos que este tipo de pesquisa possui sua relevância, uma vez que não visa “enumerar” os sujeitos de pesquisa, mas identificar padrões que influenciam na desistência de educandos(as) dos cursos. Em linhas gerais, concentramos nossos esforços em criar uma possibilidade de diagnóstico dos problemas de evasão em cursinhos PUP's/ PVP's, que nos trouxesse resultados úteis e ao mesmo tempo, fosse possível de ser testado em outros contextos de cursos populares.

REFERÊNCIAS

- COSTA, Alan Ricardo; GOMES, Tatiane Fernanda. Contribuições da obra de Paulo Freire nos Encontros de Cursos Pré-Universitários Populares: redes de indignação e esperança. **Revista de Educação Popular**, v. 16, p. 137-151, 2017.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- LOUREIRO, Camila. **Redes de indignação e esperança: o caso dos Pré-Universitários/ Vestibulares Populares no Rio Grande do Sul, nas décadas de 1990 e 2000.** Santa Maria: UFSM, 2017.
- SILVA, Richardson Barbosa Gomes da et al. Evasão no cursinho pré-vestibular da FCA/UNESP: a interpretação do aluno evadido. **Rev. Ciênc. Ext.**, v. 6, n. 1, p. 67, 2010.
- ZAGO, Nadir. Cursos pré-vestibulares populares: limites e perspectivas. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 1, p. 149-174, jan./jun. 2008.

onde Paulo Freire (1992) apresenta a “esperança”, enquanto o ato de esperar, ou seja, um verbo de ação. Nesse sentido, é uma esperança que mobiliza, que provoca a transformação social.

³ O PUPA no ano de 2016 comporta quatro turmas, sendo três com 40 estudantes e uma com 30 estudantes, fechando um total de 150 estudantes no início do ano letivo.

⁴ Ainda que seja possível um questionamento acerca da exclusão dentro de um curso que se propõe a ser integrador e democrático, o PUPA se vale do processo seletivo de educandos (as) para delimitar o número de candidatos ao número de vagas ofertadas.

EIXO TEMÁTICO
PROCESSO EDUCATIVOS

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NACIONAL A PARTIR DOS CURRÍCULOS ESCOLARES

SILVA, Kiane Follmann da
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) Campus Erechim
kianef@hotmail.com

Resumo: A busca para compreender as dinâmicas que perpassam a formação da identidade nacional levantam diversos questionamentos. Desse modo, fazendo uso do levantamento bibliográfico, propomo-nos a abordar a identidade nacional sob a perspectiva do currículo escolar como forma de ocorrer sua legitimação.

Palavras-chave: Currículos escolares. História do currículo. Identidade nacional. Memória nacional

1 INTRODUÇÃO

A produção de narrativas e interpretações sobre a sociedade e quem seriam os indivíduos que fazem parte desta, ultrapassou os séculos e se mantém presente até a contemporaneidade. Dessa forma, a abordagem sobre as temáticas da identidade nacional, memória nacional continua sendo necessária, em razão da sua constante renovação.

Por meio do levantamento bibliográfico de estudiosos, como Renato Ortiz e Ivor Goodson procura-se delinear um ponto de convergência entre a identidade nacional, história dos currículos escolares e o próprio currículo escolar. Dessa forma, olhar o currículo escolar como uma das ferramentas que possa auxiliar na construção e manutenção de uma identidade pretensamente coesa e nacional. Portanto, o trabalho divide-se em duas partes: a formação do ser nacional e os currículos escolares sob a perspectiva da formação da identidade nacional.

Primeiramente, se buscar traçar a construção do que seria o brasileiro, a partir de interpretações de intelectuais que buscaram compreender e capturar a sua essência, combinando com a ideia de nação e memória coletiva.

Posteriormente, abordar-se-á o currículo escolar como artefato social¹ para buscar compreender sua importância na dinâmica da construção da identidade nacional. Ao tratar brevemente das disputas em torno do ensino do latim na escola secundária brasileira e os discursos feitos em sua defesa, busca-se demonstrar o papel do currículo escolar como uma das formas de legitimar e construir o brasileiro.

2 SOBRE O SER NACIONAL

A construção da imagem do ser nacional, ou seja, o brasileiro, despertou e ainda desperta o interesse de vários intelectuais ao longo do tempo. Para Sílvio Romero e demais pesquisadores² ao final do século XIX o brasileiro, era representado por uma mistura racial, ou seja, o povo brasileiro seria uma raça mestiça (ORTIZ, 2006).

A obra, *Os Sertões* de Euclides da Cunha (1902), considerada de grande relevância na literatura brasileira, traz em seus capítulos iniciais a descrição da paisagem do sertão e a imagem do homem que ali o habita. Em *Cantos Populares no Brasil* Sílvio Romero (1954) escreveu sobre a divisão da população brasileira em os habitantes da mata, das praias e margens do rio, dos sertões, e das cidades e Nina Rodrigues (1894), em sua obra sobre: *As Raças Humanas e a Responsabilidade Penal no Brasil* vinculou características psíquicas do homem ao meio ambiente, em seus estudos referentes ao direito penal brasileiro (ORTIZ, 2006, p. 16).

Assim, se percebe que a história da construção da identidade brasileira foi inicialmente ligada ao clima e ao meio ambiente, sendo ambos fatores considerados determinantes para a sua elaboração. Posteriormente, a raça entra nesse cenário, mas considerando-a como superior por ser descendente da Europa e que só conseguiria sobreviver ao clima tropical devido a sua capacidade de aclimação (ORTIZ, 2006).

No século XIX, as raças negra e índia, são consideradas inferiores e passam a figurar nesse cenário através da figura do mestiço. “[...] é para os pensadores do século XIX, mais do que uma realidade concreta, ele representa uma categoria da qual se exprime uma necessidade social- a elaboração de uma identidade nacional.” (ORTIZ, 2006, p. 20).

A todo momento estudiosos buscaram traçar e tecer interpretações sobre a imagem do brasileiro, bem como justificar os avanços e os retrocessos do Brasil em razão de sua formação. Primeiramente, o brasileiro foi pensado a partir do clima, do meio ambiente e por fim de critérios raciais, isso demonstra a disputa em torno das narrativas acerca da criação de significados a partir da realidade social que buscaram elaborar a identidade nacional.

¹ Conceito formulado por Ivor Goodson em sua obra: *A Construção Social do Currículo*, a qual entende o currículo escolar como um artefato social.

² Nina Rodrigues e Euclides da Cunha (ORTIZ, 2006, p. 13).

O ponto central na dinâmica da memória nacional seria a compreensão de quais seriam os interesses embutidos na busca pela construção da identidade nacional e de que modo ela acontece. A construção da memória nacional opera também no mundo simbólico a partir das narrativas sobre a realidade social, por tanto o ser brasileiro não está dado, ele é elaborado a partir de interpretações e narrativas formuladas sobre a realidade social, o qual está inserido e é perpassado por um conjunto simbólico com toda a sua carga de significação (ORTIZ, 2006).

A identidade nacional é construída a partir de interpretações e da realidade social, bem como de fatos históricos que através da memória e discurso nacional provocam sentimentos de pertencimento que unificam um grupo. O Estado, como parte integrante dessa realidade, encontra-se presente nessa dinâmica, mas de que forma o Estado pode auxiliar na interpretação, e elaboração da identidade do ser brasileiro?

3 CURRÍCULOS ESCOLARES E A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE NACIONAL

A construção e legitimação da identidade nacional é lenta, mas constante, seja esta através dos meios de comunicação ou ensino nas escolas. Nesse cenário, se deve lançar um olhar mais atento ao papel desempenhado pelo currículo escolar e a sua história.

Em razão, de sua inserção e espaço que possui nas escolas, principalmente por ser o veículo utilizado para ensinar sobre a cultura, conquistas e fatos históricos. Goodson (1997, p. 10) compreende a história do currículo e o conhecimento escolar: “[...] um artefato social e histórico, concebido para realizar determinados objetivos humanos específicos, sendo assim está sujeito a mudanças, alterações de modo que se ajuste a realidade social.”

Para o autor, deve-se compreender a história do currículo para além da forma como se estrutura o currículo escolar. Portanto, observá-lo como uma construção social vigente até os dias atuais que influencia as práticas e concepções de ensino. Desse modo, o processo de seleção e organização do conhecimento escolar não pode ser visto como algo natural, imparcial ou desinteressado, mas sim como algo que está em constante disputa em razão do seu poder de produzir e reproduzir narrativas (GOODSON, 1997).

Recentemente, o currículo passou a ser visto como algo que produz, interpreta e reformula as identidades culturais, religiosas, étnico-raciais, sexuais e religiosas. Desse modo, entendido como um campo sempre em disputa por diferentes grupos que buscam reproduzir sua hegemonia e que a sua história consiste em uma tentativa de compreender o processo pelo qual grupos sociais, em determinado tempo e lugar, selecionam, organizam e distribuem conhecimentos através das instituições educativas (OLIVEIRA; CAIM, 2016).

A problemática em torno do currículo escolar e da formação do conhecimento seria olhá-los como um espaço que está em constante disputa, a qual gira em torno da construção da identidade nacional. Ao compreender a forma como os conteúdos foram organizados nos livros didáticos, sua ordem cronológica, assim como a maneira como foram escolhidos para serem trabalhados em sala de aula. Pode perceber que são algo dado, natural, mas sim construídos em um dado momento e perpassados de interesses pessoais e políticos (GOODSON, 1977).

Para compreender a importância do currículo escolar na elaboração do brasileiro se deve analisar a sua relação com a capacidade de dar visibilidade e produzir narrativas sobre diferentes atores sociais. Uma vez, que aquele é produzido por pessoas, reproduz processos de seleção, de inclusão/exclusão, narrativas sob determinados fatos históricos ocorre a legitimação de certos grupos e ideias (GOODSON, 1997).

Durante o período do Império o currículo humanista era predominantemente sustentado no ensino das línguas clássicas: latim e grego e das línguas modernas: português, francês, inglês, alemão, italiano e as disciplinas de humanidades: filosofia, história e geografia. No entanto, com o início da República, mais especificadamente a partir da década de 1920 vários intelectuais e educadores passaram a defender uma reforma educacional, buscando remodelar a escola secundária para que se adequasse a sociedade europeia (SOUZA, 2009).

A proposta de reforma educacional não foi bem recebida por professores secundaristas e setores da igreja católica, pois a concepção ligada ao ensino do latim na escola secundária está diretamente associado a ideia de uma sociedade perpassada pelos valores católicos, além da formação e preservação da alta cultura. Grande defensor do ensino do latim, Francisco Azzi o entendida como a língua da civilização, estudo da elegância, polidez e essência da formação intelectual e alicerce da cultura geral, a qual deveria ser transmitida (AZZI, 1929 apud SOUZA, 2009).

A defesa do ensino do latim, além de um conteúdo disciplinar, continha em seu cerne uma das concepções da escola secundária brasileira, o da diferenciação social. Os defensores de uma revolução educacional na escola secundária centravam o seu argumento na busca da democratização do ensino, e também objetivando combater traços históricos de elitização mantidos no secundário (SOUZA, 2009).

A discussão em torno da reforma do ensino secundarista no Brasil, principalmente ligada ao manter a disciplina do latim contém como plano de fundo a busca pela construção do ser brasileiro. Como apresentando anteriormente, ligado a ideia de que ao ensinar o latim traria refinamento, polidez, auxiliando na formação intelectual dos indivíduos, além de contribuir para a “formação de uma classe social e a base necessária para a formação dos clérigos, acadêmicos, letrados e eruditos com base no ensino da poética, retórica, latim e grego.” (SOUZA, p. 2009).

Ao abordar um pouco da história do currículo e a sua formação, que no caso brasileiro pode ser observado na disputa em torno do ensino do latim. A escola pode ser compreendida como um ator central para produzir discursos ligados a memória e a identidade.

4 CONCLUSÃO

Nesta análise, foram abordadas as temáticas acerca da identidade nacional e os currículos escolares, procurando levantar questionamentos e não finalizar a discussão. Inicialmente, a abordagem acerca das temáticas: identidade nacional, memória nacional e os currículos escolares procurou compreender o papel deste último na dinâmica da elaboração do brasileiro.

Percebeu-se que a identidade nacional é construída a partir de interpretações da realidade social, bem como de fatos históricos que através da memória e discurso nacional provocam sentimentos de pertencimento que unificariam um grupo. O discurso nacional unifica valores populares e nacionais através da sua reprodução pelo Estado, pois permeada a relação entre a memória coletiva, nacional e a identidade nacional. Dentro dessa dinâmica se estabeleceria o papel desenvolvido pela memória nacional através dos currículos escolares.

Ao trazermos considerações de intelectuais do século XIX sobre o brasileiro, procurou-se estabelecer uma relação com a discussão em torno do currículo humanista do ensino secundário brasileiro no período de 1920 a 1960. A partir de dois pontos distintos pode-se perceber a dinâmica e o território de disputa em busca de legitimação de um discurso, o primeiro pela conceituação do ser brasileiro e o segundo demonstrando a busca pela construção desta imagem.

A importância do currículo escolar na elaboração da identidade nacional, a partir desses dois pontos se encontra na sua capacidade de dar visibilidade e produzir narrativas sobre diversos atores sociais. Uma vez, que o currículo é produzido por pessoas, reproduz processos de seleção, de inclusão/exclusão, narrativas sob determinados fatos históricos, como pode ser observado nas leituras de Goodson. Desse modo, por meio do currículo se tem um campo aberto para ocorrer a legitimação de grupos e ideias, mas também na construção do que seria o ser nacional.

Portanto, observá-lo como uma construção social vigente até os dias atuais que além de influenciar as práticas e concepções de ensino, também pode ser considerado como um mecanismo importante na legitimação da identidade nacional. Desse modo, o processo de seleção e organização do conteúdo escolar não pode ser visto como algo natural, imparcial ou desinteressado, mas sim como algo que está em constante disputa em razão do seu poder de produzir narrativas.

REFERÊNCIAS

- AZZI, Francisco. *Chronica literária. Latim, língua viva. A Ordem*, ano 10, n. 3, p. 100-108, set. 1929.
- CAIM, F. E.; OLIVEIRA, S. R. F. O ensino de história na BNCC: pluralismo de ideias ou guerra de narrativas? **Revista do Lhiste**, Porto Alegre, v. 3, n. 4, jan./jun. 2016.
- GOODSON, Ivor. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1997.
- JAHEN, Lisete; FERREIRA, Marcia S. Perspectivas para uma história do currículo: as contribuições de Ivor Goodson e Thomas Popkewitz. **Revista Currículo Sem Fronteiras**, v. 12, n. 3, p. 256-272, set./dez. 2012.
- LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 19, n. 38, p. 125-138, 1999.
- ORTIZ, Renato. **Cultura brasileira e identidade nacional**. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- SOUZA, Rosa Fátima. A renovação do currículo do ensino secundário no Brasil: As últimas batalhas pelo humanismo (1920-1960). **Revista Currículo sem Fronteira**, v. 9, n. 1, p. 72-90, jan./jun. 2009.

A EDUCAÇÃO INTEGRAL E O CAPITAL HUMANO

MEURER, Daniela
Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC)
danimeurerprof@gmail.com

ALMEIDA, Fabio de
Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC)
professorfabiobomretiro@gmail.com

Resumo: Este trabalho visa analisar o ensino médio integral em tempo integral, com base na Lei n. 13.415/2017 que amplia o tempo dos estudantes no ambiente escolar. Se verificou o papel da escola na sociedade e sua influência como forma de preparar mão de obra para o trabalho e do quanto o tempo integral pode contribuir para mudar essa perspectiva. O estudo bibliográfico está amparado em Marx e Mészáros, também em Teixeira com sua visão pragmatista, os quais defendem uma escola que desenvolva integralmente o sujeito, buscando a autonomia.

Palavras-chave: Escola. Educação Integral. Trabalho. Capital.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo pretende apresentar uma pesquisa bibliográfica, através da análise de conteúdo (BARDIN, 2009), nos permitindo analisar a implantação do ensino médio integral em tempo integral, percebendo o papel da escola perante a formação humana na perspectiva das formações sociais de produção, partindo do princípio de que para se conhecer uma sociedade, precisa se conhecer a base dela.

Segundo Mészáros (2005), numa sociedade onde o que mais importa é o capital, a escola acaba sendo uma mercadoria, que se adapta à lógica do consumo. Dessa maneira, só poderá acontecer uma mudança da educação com a transformação do quadro social. Seguindo esse pensamento o artigo apresenta algumas possibilidades em que o ensino médio integral poderá contribuir para mudanças na forma de pensar a educação como meio de transformação da sociedade.

Como ponto de partida se trata da história da constituição da sociedade capitalista, interligando com sua influência na constituição das escolas, a história do ensino integral e uma nova proposta de ensino médio integral em tempo integral, onde o principal objetivo é o desenvolvimento da autonomia do estudante, que pode contribuir com a quebra de paradigma relacionado à visão da sociedade onde os jovens devem trabalhar e estudar, priorizado sobre o “apenas” estudar.

Dessa forma, a análise de conteúdo buscou apresentar uma base teórica para demonstrar o papel da educação integral na transformação do sujeito, que possa contribuir para um processo educacional que venha implicar numa visão da sociedade para além do capital.

Ressaltando que educação integral é diferente de tempo integral, conforme Teixeira (1977) a ampliação do tempo na escola é muito importante, mas de forma a contribuir com o desenvolvimento do sujeito, pois a educação não deve ser vista como uma preparação para a vida, porque é a própria vida.

Para Mészáros (2008), o ato de educar não pode ser visto como transferência de conhecimentos, precisa haver conscientização e testemunho de vida, libertando o ser humano da prisão neoliberal, pensando em uma sociedade para além do capital. É fundamental que as pessoas sejam capazes de interpretar fenômenos, pois vivemos em uma época de muita informação disponível, precisamos entendê-las.

2 FORMAÇÃO INTEGRAL E AUTONOMIA

A afirmação da autonomia, a busca por igualdade, por trabalho, por boa educação faz parte da cultura humana. Marx em seus escritos, não falava diretamente de educação, mas pode-se perceber como pano de fundo de todas as suas obras.

A história nada mais é do que a sucessão de diferentes gerações, cada uma das quais explora os materiais, os capitais e as forças de produção a ela transmitidas pelas gerações anteriores; ou seja, de um lado, prossegue em condições completamente diferentes a atividade precedente, enquanto, de outro lado, modifica as circunstâncias anteriores através de uma atividade totalmente diversa. (MARX; ENGELS, 1986, p. 70).

Mézsáros, estudioso das obras de Marx entende que a transformação da sociedade acontece através da luta de classes, sendo fundamental uma mudança radical no sistema educacional

[...] às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação qualitativa. [...] É por isso que é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente. (MÉZSÁROS, 2008, p. 27).

Para Marx (1986), o trabalho dignifica o homem, é através do trabalho que o homem se diferencia dos outros animais, se desenvolvendo e produzindo conhecimento, passando para outras gerações sua cultura. Pode-se dizer que o trabalho é uma condição formadora desse homem. No entanto, Marx e Engels criticam a forma de produção capitalista, onde há a divisão social do trabalho, dos bens de produção através da propriedade privada, fazendo com que a ciência se torne ferramenta de poder e de consolidação do capital.

Segundo Cavaliere (2010), no Brasil, a educação integral começa a fazer parte do pensamento educacional nas décadas de 20 e 30 do século XX. As correntes elitistas e autoritárias a utilizavam como forma de ampliação do controle social e hierarquizando os processos de distribuição dos indivíduos. Dessa forma, “[...] o indivíduo seria moldado para servir aos interesses do Estado Integral. Ao mesmo tempo, a pretendida identificação entre os interesses do Estado, da família e da religião abria espaços para o privatismo.” (CAVALIERE, 2010, p. 250).

Com o avanço tecnológico e a busca cada vez maior por conhecimento principalmente nos centros urbanos, a população começou a lutar por melhorias na educação, pois “[...] com a formação de uma consciência comum de direitos em todo o povo brasileiro [...], deparamo-nos com um sistema escolar de todo inadequado para lidar com o verdadeiro problema educativo de um povo já agora uno e indiviso.” (TEIXEIRA, 1977, p. 30).

A escola deve fornecer a cada indivíduo os meios para participar, plenamente, de acordo com as suas capacidades naturais, na vida social e econômica da civilização moderna, aparelhando-o, simultaneamente, para compreender e orientar-se dentro do ambiente em perpétua mudança que caracteriza esta civilização. (TEIXEIRA, 1997, p. 86).

Sendo um dos precursores da ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola, Teixeira contribuiu significativamente para essa mudança, “a concepção de educação integral de Anísio aprofundou-se com base no pragmatismo, na compreensão de que o homem se forma e desenvolve na ação [...]” E seus fundamentos filosóficos estavam amparados na filosofia social de John Dewey, “[...] na expectativa de inexorabilidade do processo de integração social, presente na obra de Dewey.” (CAVALIERE, 2010, p. 258).

Sem a educação formal é impossível a transmissão de todos os recursos e conquistas de uma sociedade complexa. Ela abre, além disso, caminho a uma espécie de experiência que não seria acessível aos mais novos, se estes tivessem de aprender associando-se livremente com outras pessoas, desde que livros e símbolos do conhecimento têm que ser aprendidos. (DEWEY, 1979a, p. 8).

Segundo Dewey (1979a), sem a educação formal o conhecimento passado de geração em geração não aconteceria de forma a contribuir para ampliação do próprio conhecimento. Aprender é algo constante na espécie humana. “[...] o hábito de aprender diretamente da própria vida, e fazer que as condições da vida sejam tais que todos aprendam no processo de viver, é o produto mais rico que pode a escola alcançar.” (DEWEY, 1975, p. 31). A educação deve assegurar o crescimento e o desenvolvimento adequados à vida.

A defesa [...] da educação por meio de atividades construtoras contínuas, estriba-se no fato de que elas abrem ensejo para restabelecer-se um ambiente social. Em vez de uma escola localizada separadamente da vida como lugar para se estudarem lições, teremos uma sociedade em miniatura, na qual o estudo e o desenvolvimento sejam os incidentes de uma experiência comum. (DEWEY, 1979b, p. 394).

Para Cavaliere (2010), tanto no pensamento de Teixeira, como nas teorias filosóficas de Dewey, a democracia é crucial e a escola tem papel fundamental para essa transformação, mas uma escola com “[...] visão de educação integral que correspondia a uma clara definição estratégico-política de construção da sociedade democrática.” (CAVALIERE, 2010, p. 258).

Segundo Cavaliere (2010), foi através de Teixeira, que a educação integral foi atingindo uma dimensão mais adequada ao mundo moderno, deixando de ser apenas disciplinadora para garantir as exigências industriais. No século XXI, no Brasil, começaram a surgir programas que utilizaram o conceito de educação integral, ressurgindo

políticas educacionais com essa ideia, onde a criança e o adolescente permanecem dois turnos no ambiente escolar, com atividades socioeducativas.

Para Mészáros (2008), a educação para além do capital precisa ser contínua, visando uma ordem social diferente qualitativamente, fazendo com que o indivíduo viva “[...] positivamente à altura dos desafios das condições sociais historicamente em transformação.” (MÉSZÁROS, 2008, p. 83).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o estudante permanecendo o dia todo na escola, com professores em formação continuada constante, com tempo para planejar suas aulas e com todo apoio recebido pelos órgãos competentes, há uma grande chance de acontecer uma grande mudança na educação, podendo romper paradigmas, tanto da maneira de trabalhar dos professores, da maneira de conceber os estudantes, como de o jovem poder “apenas” estudar e não ter que trabalhar antes mesmo de terminar o ensino médio, o que pode influenciar positivamente em seu crescimento pessoal e em suas escolhas para a vida adulta.

No Brasil existem diferentes formas de educação em tempo integral, mas o mais importante deve ser a proposta pedagógica através de aprendizagens significativas com foco no sujeito e sua formação humana integral.

Como nos diz Mészáros (2008), vivemos em mundo historicamente em transformação, a educação deve ser contínua, no entanto, a escola vai até um ponto na vida do indivíduo, mas se conseguir fazer com que compreenda a importância da educação permanente, já estará agindo de forma a contribuir para uma educação para a vida.

É inegável que sendo a educação em tempo integral ou não, a mudança de pensamento relacionado à educação brasileira é urgente, para que realmente aconteça o desenvolvimento integral do sujeito, cooperando para sua autonomia.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, LDA, 2009.

BRASIL. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 fev. 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm>. Acesso em: 20 jun. 2018.

CAVALIERE, Ana Maria. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia**, v. 20, n. 46, p. 249-259, maio-ago. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v20n46/11.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2018.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v23n81/13940.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2018.

DEWEY, John. **Como Pensamos**: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo, uma exposição. Tradução Haydée Camargo Campos. 4. ed. São Paulo: Nacional, 1979a.

DEWEY, John. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. Tradução Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 4. ed. São Paulo: Nacional, 1979b.

DEWEY, John. **Vida e educação**. 9. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1975.

MARX, Karl. **O Capital. Crítica da economia política**. Tradução Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985. v. 1.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Educação não é privilégio**. 4. ed. São Paulo: Nacional, 1977.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Pequena Introdução à Filosofia da Educação, ou, a Transformação da Escola**. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO ENSINO FUNDAMENTAL DO 6º AO 9º ANO

SANTOS, Jussara Maria Tavares Puglielli
Universidade Federal do Paraná (UFPR)
jades@uol.com.br

SOARES, Maria Tereza Carneiro
Universidade Federal do Paraná (UFPR)
mariteufpr@gmail.com

Resumo: Apresenta-se o levantamento da produção sobre a organização do trabalho pedagógico no Ensino Fundamental II. Utilizaram-se três fontes: o Banco de Teses da Capes, 2013/2017; as monografias do Curso de Especialização em Organização do Trabalho Pedagógico (três turmas) e o Banco de TCCs do Curso de Pedagogia 2013/2017. Definiram-se como descritores: Ensino Fundamental de 6º ao 9º ano; Ensino Fundamental II; e a combinação deles com Organização do Trabalho Pedagógico. Restringiu-se a consulta aos resumos. Os resultados confirmam pequena produção.

Palavras-chave: Ensino Fundamental. Organização do Trabalho Pedagógico.

1 O TEMA, AS RAZÕES DA ESCOLHA, OBJETIVOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Tendo proposto, acompanhado a execução e participado do processo de produção das monografias do Curso de Especialização em Organização do Trabalho Pedagógico na Educação Escolar Pública de nível Fundamental de 6º ao 9º ano, considerou-se indispensável analisar a produção existente sobre a temática da formação pretendida, tendo em vista a constituição de parâmetros para a análise da produção em processo de elaboração e a futura. Cabe ressaltar que os estudos de textos sobre os anos finais do Ensino Fundamental, como por exemplo: Davis et al. (2012, 2013), realizados no processo de elaboração da proposição do referido Curso, já indicavam as dificuldades relacionadas a essa etapa da Educação Básica, também por haver, à época, pouca produção sobre ela, bem como a necessidade de ampliá-la.

Assim, buscou-se formular um projeto de pesquisa, com as seguintes finalidades: 1) Identificar a produção acadêmica sobre a organização do trabalho pedagógico no Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano; 2) Examinar a produção disponível com a finalidade de categorizá-la; 3) Constituir um mapeamento da produção acadêmica sobre a temática que sirva de parâmetro para analisar a produção presente e futura do referido Curso.

No presente texto apresentam-se tanto o levantamento da produção sobre a organização do trabalho pedagógico no Ensino Fundamental II, quanto os resultados preliminares da análise do conteúdo dos resumos dos trabalhos que compõe o referido levantamento.

Para a realização do estudo, definiu-se como recorte temporal o período 2013/2017, considerando-se que a produção anterior já havia sido examinada (DAVIS et al., 2013).

Como fontes de pesquisa utilizaram-se: 1) a base de dados do Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) consultando-se os trabalhos nos níveis de doutorado, mestrado e mestrado profissional; 2) os arquivos das produções monográficas realizadas pelo Curso de Especialização em Organização do Trabalho Pedagógico das últimas três turmas e 3) o banco de Trabalhos de Conclusão de Curso – TCCs - do Curso de Pedagogia da UFPR.

Tomaram-se como termos de pesquisa os descritores: Ensino Fundamental de 6º ao 9º ano; Ensino Fundamental II; e a combinação deles com Organização do Trabalho Pedagógico, como termos de pesquisa. Restringiu-se a consulta aos resumos.

No atual texto serão apresentados, após as indicações do campo teórico, os dados e análise que se referem à produção acadêmica “stricto sensu”: teses e dissertações, em seguida, os dados da produção acadêmica “lato sensu”: monografias produzidas nas três últimas turmas do referido Curso de Especialização e trabalhos de conclusão de Curso de Pedagogia da UFPR.

2 O CAMPO TEÓRICO: O PORQUÊ E O PARA QUÊ DA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO ENSINO FUNDAMENTAL DE 6º AO 9º ANO

O Curso de Especialização em Organização do Trabalho Pedagógico, desde o início, 1998, foi ofertado para proporcionar uma formação que respondesse criticamente à concepção tecnicista de educação, em especial, à formação pedagógica fragmentada em “habilitações”, para licenciados em pedagogia ou não. Nesse sentido, afinava-se, e continua a fazê-lo, com o pensamento que fundamenta a Pedagogia Histórico-Crítica, pedagogia em construção, como assevera Saviani (2018, p. 241).

Na atualidade, no entanto, essa oferta, agora voltada aos anos finais do Ensino Fundamental, defronta-se com um paradoxo: de um lado a formação inicial dos pedagogos enfatiza a docência, conforme recomenda o pensamento hegemônico no campo da formação inicial dos pedagogos. Há uma importante produção analisando tal questão, como por exemplo: Evangelista e Triches (2008) e Sheibe e Durlí (2011). De outro lado, há outra centralidade: aquela relacionada, em termos das concepções, correntes e tendências do pensamento pedagógico, com a perspectiva pragmática: o “útil”, a “prática”, a “ação”, o “aprender a aprender”. Tal perspectiva, por sua natureza, secundariza a teoria e, assim, relativiza o trabalho educativo a ser realizado pelo professor. Dentre a produção de Duarte sobre o tema, sobressai, nesse caso, o texto “Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar”, de 2005.

Além disso, a formação inicial dos pedagogos voltada para atuação na organização do trabalho pedagógico se fragiliza diante do amplo leque de possibilidades de atuação profissional do pedagogo indicado nas normas para a organização do curso, embora tenha se mostrado precária a formação específica.

Importa, pois, continuar a afirmar a organização do trabalho pedagógico voltada à socialização do conhecimento científico/artístico/filosófico, produzido e, em produção. E, para tanto, faz-se imprescindível na complementação da formação inicial dos pedagogos, o aprofundamento acerca do universo epistemológico e sua expressão nas disciplinas escolares e das implicações sobre a condução do ensino, particularmente quando dirigido a adolescentes, uma vez que para a Psicologia Histórico-Cultural, segundo Duarte (2016, p. 1568), a adolescência se constitui “uma fase decisiva de formação da concepção de mundo por meio da apropriação de sistemas teóricos que não podem ser dominados sem o desenvolvimento do pensamento conceitual.”

3 OS RESULTADOS DA PESQUISA

3.1 A PRODUÇÃO ACADÊMICA “STRICTO SENSU” SOBRE A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO ENSINO FUNDAMENTAL DO 6º AO 9º ANO.

A consulta ao Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) ao ser refinada apenas para Ciências Humanas e Multidisciplinar, indicou oito mil trezentos e dezesseis dissertações defendidas em mestrados acadêmicos e profissionais, porém, somente quarenta e seis, com temáticas relativas a Ciências e Matemática, traziam alguma relação com a organização do trabalho pedagógico escolar na perspectiva da socialização dos saberes escolares.

As dissertações em mestrados acadêmicos abordam conceitos das Ciências Naturais, a razão áurea, estatística e conteúdos algébricos (2013); a Educação Ambiental, conceitos geométricos, noções de estatística e conceitos algébricos (2014); a Física; o processo de dissolução; o professor de Ciências; a Alfabetização Científica e Tecnológica, a robótica, as noções de probabilidade, o raciocínio lógico e geometria (2015); a função do 1º grau, campo multiplicativo e simetria (2016) e, a prática interdisciplinar, a matemática comercial e financeira, a cartografia e o letramento probabilístico (2017).

Em mestrados profissionais, as treze dissertações distribuem-se em Química, geometria, raciocínio lógico-matemático, fatoração em equações, amostragem, passagem do 5º para o 6º ano, jogos digitais e pensamento proporcional (2013); ficção científica (2014); física e estruturas multiplicativas (2015); astronomia; sistema respiratório, átomo, eletrostática, circuitos elétricos, robótica, avaliações de larga escala e educação financeira (2016); educação em saúde; estudo dos solos e mídias digitais para o estudo da água (2017).

Das quinhentas e sessenta e oito teses, apenas duas de Ciências estão relacionadas a organização do trabalho pedagógico, uma sobre o termo fotossíntese em periódicos e outra sobre o conteúdo de ciências no currículo de São Paulo (2013). Na Educação Matemática, seis trazem propostas de ensino a partir de referenciais teóricos e uma apresenta uma análise curricular.

3.2 A PRODUÇÃO ACADÊMICA “LATO SENSU” SOBRE A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO ENSINO FUNDAMENTAL DO 6º AO 9º ANO

No que se refere ao total das monografias produzidas nas três últimas turmas do Curso de Especialização em Organização do Trabalho Pedagógico 2009/2013/2018 tão só três, das quarenta e cinco produzidas, referem-se diretamente à relação entre a organização do trabalho pedagógico e a socialização dos saberes escolares. O primeiro, de 2013, tem como temática o ensino de ciências e biologia. Trata-se de estudo voltado à análise de livros didáticos por docentes. O segundo, de 2017, volta-se para o processo de aquisição e desenvolvimento da língua escrita. Nele, analisa-se o desempenho de alunos dos sextos e nonos anos do Ensino Fundamental. O terceiro, também de 2017, compara a organização curricular de Língua Portuguesa na transição do 5º para o 6º ano. Para tanto, toma o conteúdo dos currículos de uma escola municipal e de uma escola estadual. Dentre os Trabalhos de Conclusão de Curso – TCCs do Curso de Pedagogia UFPR, apenas um, dentre os noventa e um que constam no cadastro do Banco de TCCs, no ano de 2017, faz referência à questão da aprendizagem na leitura e escrita na Língua Portuguesa no sexto ano. Nele, buscou-se identificar as dificuldades enfrentadas pelos alunos de uma turma de uma escola estadual, assim como as estratégias empregadas pelo docente para corrigir as lacunas formativas.

Há duas importantes características nesses estudos: todos consideraram tanto a literatura pertinente à temática selecionada, quanto uma dimensão empírica. Tal combinação parece bastante incomum na produção acadêmica “lato sensu”; três dos estudos foram elaborados por pedagogos, sendo dois inseridos profissionalmente, como tal, em escolas públicas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados preliminares do levantamento e a análise dos resumos aqui apresentados sobre a produção acadêmica a partir dos descritores Ensino Fundamental de 6º ao 9º ano, Ensino Fundamental II, e a combinação deles com Organização do Trabalho Pedagógico, no formato “stricto sensu” e “lato sensu”, confirmam ser baixa a produção relativa a socialização do conhecimento científico/artístico/filosófico nos anos finais do ensino fundamental. A categorização desta produção revela que mesmo sendo pequena é nos mestrados profissionais que ela foi produzida em maior quantidade.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6028. Informação e documentação-Resumo-Apresentação**. Rio de Janeiro: ABNT, 2003.

DAVIS, Claudia Leme Ferreira et al. **Anos finais do Ensino Fundamental**: aproximando-se da configuração atual. Trabalho apresentado no Congresso de Educação Básica-COEB: Qualidade na Aprendizagem, Florianópolis, 2013. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_16.35.56.fd59cb7b-d5476a752ed3207621847219.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2013.

DAVIS, Claudia Leme Ferreira et al. Os esquecidos anos finais do Ensino Fundamental: Políticas Públicas e percepção de seus atores. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 36., 2013, Goiânia. **Anais...** Goiânia, 2013. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt13_3224_texto.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2013.

DUARTE, Newton. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 19, n. 44, p. 85-106, abr. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010132621998000100008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 01 jul. 2018.

DUARTE, Newton. Individualidade, conhecimento e linguagem na concepção dialética de desenvolvimento em Vygotski. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 13, n. 4, p. 1559-1571, out./dez. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2016v13n4p1559>>. Acesso em: 12 mar. 2017.

EVAGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. Docência, gestão e pesquisa nas diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia. **Revista Brasileira de Formação de Professores**, v. 1, n. 2, p. 178-203, set. 2009. Disponível em: <<http://itp.ifsp.edu.br/ojs/index.php/RIFP/article/view/1011/778>>. Acesso em: 23 jan. 2018.

SAVIANI, Dermeval. Como avançar? Desafios teóricos políticos da Pedagogia Histórico Crítica hoje. In: PASQUALINI, Juliana C.; TEIXEIRA, Lucas A; AGUDO, Marcela de M. (Org.). **Pedagogia Histórico-Crítica: legado e perspectivas**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. p. 235-256. Disponível em: <<https://www.editoranavegando.com/livro-juliana-1>>. Acesso em: 12 jun. 2018.

SCHEIBE, Leda; DURLI, Zenilde. Curso de Pedagogia no Brasil: olhando o passado, compreendendo o presente. **Revista Educação em Foco**, Belo Horizonte, n. 17, jul. 2011, p. 79-109. Disponível em: <<http://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/104>>. Acesso em: 15 ago. 2012.

A SUPERAÇÃO DAS DICOTOMIAS EXISTENTES ENTRE ENSINO/PESQUISA E TEORIA/PRÁTICA

BERGAMO, Maurício Sérgio
Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus de Francisco Beltrão
mauricio_bergamob@hotmail.com

Resumo: Este breve estudo, concernente as dicotomias existentes entre a postura profissional dos professores e dos pesquisadores, e teoria e prática, tem por objetivo analisar, rapidamente, alguns dos principais argumentos, para a superação de tais dissemelhanças.

Palavras-chave: Professores. Pesquisadores. Teoria. Prática.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho, foi elaborado para disciplina de Pesquisa em Educação, Ensino e Aprendizagem em Geografia, do curso de pós-graduação, nível Doutorado em Geografia, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus de Francisco Beltrão.

Como requisito para a aprovação na disciplina, foram promovidos debates referentes a temática desenvolvida, concernente a formação profissional dos pesquisadores e professores. Na oportunidade, foram levantadas significativas prerrogativas referentes as dicotomias existentes entre ensino e pesquisa, e teoria e prática e, possíveis soluções para os conflitos intrínsecos aos processos educativos e a atitude epistemológica dos pesquisadores.

Analisando uma das principais obras de Pedro Demo, *Pesquisa: Princípio Científico e Educativo*, e de Nerilde Saviani, *Saber Escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico*, elaborou-se este breve resumo, que tem por objetivo, tornar relevante o vínculo imediato entre professor – pesquisador, para conseqüentemente, promover a emancipação histórica, social e política dos indivíduos.

2 DESENVOLVIMENTO

Almejando a emancipação histórica, social e política, de todos aqueles que participam, de um modo ou de outro, da prática do ensino e da pesquisa, Demo (1996), em *Pesquisa: Princípio Científico e Educativo*, elabora argumentos consistentes, referentes a formação profissional, tanto do pesquisador como do professor.

Desenraizar-se das tramas motivadas pelas ideologias farsantes do poder, mediante a cisão das dicotomias entre ensino e pesquisa e, teoria e prática, Demo (1996) propõe, a desmistificação da realidade empírica, preenchida por pecaminosas controvérsias sociais e políticas, por intermédio dos princípios científicos e educativos da pesquisa. Essa situação, é apresentada pelo autor, da seguinte maneira:

Pesquisa assume contornos existenciais, porque encerra o desafio históricos-estrutural de compreender e enfrentar, a desigualdade social, num processo que nunca termina. Pesquisa coincide com a vontade de viver, de sobreviver, de mudar, de transformar, de recomeçar. Pesquisar é demonstrar que não se perdeu o senso pela alternativa, que a esperança é sempre mais que qualquer fracasso, que é sempre possível reiniciar. No fundo, a pesquisa passa a ser a maneira de o ator político se colocar, se lançar, seja no tatear cuidadoso em ambiente desconhecido ou hostil, seja no medir das próprias forças diante de formas contrárias, seja na instrumentação estratégica da ocupação do espaço. (DEMO, 1996, p. 40).

Os princípios científicos e educativos denotados ao longo do texto do autor, ultrapassam àquela prática científica e educativa, defeituosamente sustentada por proposições ortodoxas, vinculadas a respostas definitivas, inquestionáveis, por fim, cabais. Nessa concepção instrumental do saber, limitada e ingênua, diante dos princípios científicos e educativos, pesquisador e professor são personagens antagônicos à emancipação histórica, social e política. Pois, os interesses epistemológicos de ambos são dispersados pelas banais contingências do conservadorismo acadêmico e científico. Nesse sentido,

É comum o professor que apenas ensinar, em especial o de 1º e 2º graus: estuda uma vez na vida, amalha certo lote de conhecimentos e, a seguinte, transmite aos alunos, dentro da didática reprodutiva e cada dia mais desatualizada. Entretanto, essa imagem é parte constitutiva predominante, mesmo avassaladora, da universidade [...]. Faz 'opção' pelo ensino, e passa a vida contando aos alunos o que aprendeu de outrem, imitando e reproduzindo subsidiariamente. No oposto está a soberba do pesquisador exclusivo, que já considera ensino como atividade menor. Esta dicotomia evolui facilmente para a cisão entre teoria e prática: o pesquisador descobre, pensa,

sistematiza, conhece. Cabe a outra figura, sobretudo 'decisores' assumir a intervenção da realidade. (DEMO, 1996, p. 12-13).

Para aspirar a emancipação histórica, social e política, a figura do pesquisador e do professor, conforme destaca o autor, devem incorporar-se em um só personagem. O professor deve constantemente participar da prática científica, apreendendo, mediante o exercício teórico, a realidade empírica como um conjunto de fenômenos mundanos mascarados pelas relações de poder. Igualmente, o pesquisador, não deve deter-se exclusivamente em sua postura investigativa marcada pela domesticação dos conhecimentos e caracterizada pelo isolamento social. Este a aquele, para superar a banal reprodução de discípulos e, traçar o caminho emancipatório, devem, possibilitar por meio de suas práticas, a cotidianização do conhecimento, a capacidade de questionamento e o incentivo à tendências inventivas e criadoras. Assim,

[...] cabe reconhecer que conhecimento é processo diário, como a própria educação, que não começa nem acaba. Diante da nossa ignorância e dos limites, há sempre o que conhecer, sobretudo conhecer faz parte do conceito de vida criativa. Para criar, em especial para se emancipar, é mister informação competente. (DEMO, 1996, p. 16).

A capacidade criativa, proporcionada pelo professor-pesquisador, ao romper com a dicotomia teoria x prática, viabiliza a profunda imersão no contexto histórico, político e social. Imergindo nos fenômenos mundanos, para realçar as contradições objetivadas pelas relações de poder, o processo de descoberta salta à tona, para elucidar, por meio do diálogo entre pesquisa e educação, ações consistentes na busca por valores sociais igualitários, alternativos aqueles impostos pelas dinâmicas corporativistas.

“Todavia, não vale sacralizar a prática. Teoria e prática detêm a mesma relevância científica e constituem no fundo um todo só. Uma não substitui a outra e cada qual tem sua lógica própria.” (DEMO, 1996, p. 27).

Com a prática e a teoria do professor-pesquisador, o mundo da ciência insere-se no cotidiano. A cotidianização da pesquisa prática via instituição escolar, possibilita, por intermédio do frequente encadeamento de questionamentos - proporcionado com o diálogo, à busca da transversalidade pelintra que modela a noção de realidade acabada em si. Para além,

[...] a pesquisa prática busca o movimento contrário: colocar realidade na teoria, obrigando a teoria a se adequar e nisso a se rever, mudar e mesmo se superar. Assim chegamos a reconhecer que o critério mais pertinente, criativo, formal e politicamente, da cientificidade é a discutibilidade: somente o que é discutível, na teoria e na prática, pode ser aceito como científico. Apanha-se ciência, ao mesmo tempo, como expressão formal da lógica, e como prática histórica na sociedade. Não há ciência sem pesquisa, sobretudo, não há criatividade sem pesquisa, compreendida como diálogo crítico com a realidade no seu dia-a-dia e como raiz política da constituição de espaço próprio, com projeto próprio de vida. (DEMO, 1996, p. 28-29).

Nessas condições, o diálogo com a realidade empírica deixa de ser um ideal utópico, para consolidar-se, mediante os princípios científicos e educativos, como pensamento crítico e prática criativa. Assim, a criatividade científica antecipa-se, para negar aqueles modelos metodológicos prontos e acabados, utilizados pelo utilitarismo corporativista, para justificar falsamente as contradições mundanas. Esse panorama é apresentado por Demo (1996, p. 44) da seguinte maneira:

Uma coisa é aprender pela imitação, outra pela pesquisa. Pesquisar não é somente produzir conhecimento, é sobretudo aprender em sentido criativo. É possível aprender escutando aulas, tomando nota, mas aprende-se de verdade quando se parte para a elaboração própria, motivando o surgimento do pesquisador, que aprende construindo [...]. Dialogar com a realidade talvez seja a definição mais apropriada de pesquisa, porque a apanha como princípio científico e educativo. Quem sabe dialogar com a realidade de modo crítico e criativo faz da pesquisa condição de vida, progresso e cidadania.

A emancipação histórica, política e social, nos termos apresentados pelo autor, dá-se pela criatividade científica. Como *têlos* da pesquisa científica, a criatividade estabelece alternativas aos modelos epistemológicos prontos e acabados e, fundamenta consciência crítica frente ao dogmatismo ortodoxo imposto pela lógica mercantilista, para então, desenraizar os indivíduos dos laços atormentadores do capital. Nessa perspectiva, o autor expõe:

Emancipação é o processo histórico de conquista e exercício de qualidade ator consciente e produtivo. Trata-se da formação do sujeito capaz de se definir e de ocupar espaço próprio, recusando ser reduzido a objeto. É fenômeno teórico e prático ao mesmo tempo. Tem momento relevante na tomada da consciência crítica, quando o ser social descobre sua condição histórica, compreendendo que em parte ela é dada, em parte é causada. Sobretudo compreender que a desigualdade social, para além de algo estrutural, tem causas históricas nas quais pode entrar

como vítima. Pobreza não é sina, mau-jeito, azar, mas injustiça. Sem sal conscientização não aparece o reclamo emancipatório, porque o ser social ainda é objeto. (DEMO, 1996, p. 78).

A emancipação não deve ser apreendida como fenômeno isolado. Ela deve ser potencializada pela prática profissional do professor-pesquisador. Nesse sentido, o motor para a emancipação histórica, política e social dos indivíduos é escola. A autonomia reflexiva e criativa, torna-se eficiente, se e somente se, questionar os modelos epistemológicos vigentes, àqueles vinculados ao utilitarismo clássico, e submeter a ordem aparente visível do cotidiano, à análises criteriosas que levem em consideração a coletividade.

“A formação do pensamento científico-teórico é algo a ser perseguido desde o início da escolarização e compreender processos muito complexos, para os quais devem concorrer, mutuamente, a atividade do professor e do aluno.” (SAVIANI, 1998, p. 126).

Saviani (1998) enfatiza, que a elaboração de um sistema epistemológico vinculado à Didática, possibilita os professores inserirem, em vocabulário adequado, as linguagens científicas no contexto escolar. A capacidade de ensinar, o domínio dos conteúdos e, dos instrumentos e das habilidades, para a autora, fundamentam, discernimentos consistentes acerca da prática docente e substanciais reflexões sobre as representações mundanas do corpo discente. Essa condição, é apresentada pela autora da seguinte maneira:

Os professores devem ser formados para saberem trabalhar a partir das representações dos alunos e abordarem os conteúdos com base numa reflexão epistemológica, integrando ‘a história das ideias com a exposição dos saberes’. Tal formação deve considerar os seguintes aspectos: - a capacidade de ensinar, ou de ajudar o aluno a se apropriar do saber; - o domínio dos conteúdos a serem ensinados, o que exige uma visão geral da disciplina (princípios organizadores, campos nocionais, tramas conceituais); - o domínio de instrumentos e habilidades ligados a situações de aprendizagem (previsão, observação, análise, gestão, regulação e avaliação). (SAVIANI, 1998, p. 123).

A conformação crítica e reflexiva dos conteúdos espaço-temporais vivenciados pelos estudantes, as denotadas *histórias das ideias*, encontra suporte teórico e analítico na *exposição dos saberes* proporcionada pelo professor. Nesse sentido, a capacidade de ensinar, o domínio dos conteúdos, dos instrumentos e das habilidades, torna “[...] emergir os problemas científicos dos problemas da vida; apoiar-se nas representações dos alunos para a resolução dos problemas por um ‘saber objetivo’.” (SAVIANI, 1999, p. 122).

Com isso, as proposições científicas são incorporadas à unidade vital dos estudantes. A iluminação viabilizada pelo esclarecimento epistemológico a partir dos fenômenos mundanos, mediante os conteúdos da Biologia, da Botânica, da Antropologia, da Geografia, da História ou das Artes, assinala o preenchimento do mundo empírico por semblantes científicos, suficientes em projetar, a prática do professorado e a apreensão dos estudantes, ações conscientes que intervenham, objetivamente, na realidade em que estão inseridos.

3 CONCLUSÕES

Nesta oportunidade, torna-se relevante enfatizar, que a compreensão dos presentes texto de Demo (1996) e Saviani (1998), proporciona aos pesquisadores, potencialidades para a qualificação do desempenho didático. Professor e pesquisador, não devem ser dois profissionais indissociáveis. Diferentemente, devem ser incorporados em um uma unidade, eficiente em despertar a emancipação histórica, política e social dos indivíduos.

Encerrando as discussões acerca da presente temática, tem-se que destacar, que o primeiro passo para o processo de emancipação, entendido como possibilidade de criatividade científica, é a interpretação crítica da realidade em que se está inserido.

REFERÊNCIAS

DEMO, Pedro. **Pesquisa:** princípio científico e educativo. São Paulo: Cortez, 1996.

SAVIANI, Nerilde. **Saber escolar, currículo e didática:** problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico. Campinas: Autores Associados, 1998.

ACOMPANIAMIENTO PEDAGÓGICO EN EL AULA DE EDUCACIÓN DE PÁRVULOS

SEPÚLVEDA, Segundo
Universidad Católica de Temuco, Chile (UCT)
ssepulveda@uct.cl

MARTEL, Paola
Fundación Integra, Chile
pmartel@integra.cl

Resumen: Dado que no existe un sistema de evaluación docente en educación parvularia que dé cuenta de las prácticas pedagógicas de las Educadoras a nivel institucional. Es así que se propone elaborar participativamente un plan de acompañamiento al aula con y para las Educadoras de Párvulos de dos jardines infantiles, lo cual permite profundizar en quehacer profesional, las docentes asumen el rol de agentes de cambio, reflexivas, con apertura para dialogar, creadoras de herramientas para promover su participación y el trabajo colaborativo entre pares.

Palabras clave: Evaluación docente. Acompañamiento pedagógico. Mejora. Reflexión.

1 EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE DE EDUCADORAS DE PÁRVULOS

La evaluación del desempeño docente incide en la calidad de las prácticas educativas, por ello es fundamental el análisis del quehacer docente. A nivel internacional se han desarrollado distintas medidas estratégicas que buscan mejorar la calidad de la educación con la creación de organismos de fiscalización, administración, gestión de recursos y políticas públicas (VAILLANT, 2004). En este sentido se advierte que el énfasis de los sistemas educativos de América y Europa, tienden a desarrollar sistemas de carrera de evaluación del desempeño docente (OREAL C/UNESCO, 2013). Así, emerge evidencia teórica y empírica, en donde se relaciona las prácticas docentes con el impacto positivo o negativo que puede producir en los estudiantes, siendo el docente un actor relevante en la mejora de los sistemas educativos, capaz de generar reflexión, investigación, remirando sus prácticas y participando de manera activa en el proceso de enseñanza (FUERTES, 2011; MURILLO, 2006; SANTOS, 1998).

Manzi, González y Sun (2011), señalan que la evaluación docente proporciona información del ejercicio del profesorado, generando instancias de análisis, cuestionamiento y retroalimentación de las prácticas profesionales, con el fin de construir un proceso de enseñanza-aprendizaje significativo para los estudiantes, a partir de la mejora en el actuar docente posterior al proceso evaluativo. De acuerdo con Santos (1998), la evaluación no debe ser concebida como instrumento de control, selección, ni medición, por el contrario, la evaluación responde a un constructo entre la comprensión, el diálogo y la reflexión. Lo cual se alinea a lo planteado por Stake (2006), quien señala que el propósito de la evaluación es mejorar los resultados obtenidos, por tanto, es necesario que contribuya a mejorar las prácticas de enseñanza y por consiguiente del aprendizaje de los estudiantes.

En Chile, la investigación sobre la calidad de las prácticas docentes y características del profesional no son frecuentes en educación parvularia, principalmente se analizan las características de los estudiantes, de las escuelas y proyecciones en cuanto al rendimiento esperado a partir de pruebas estandarizadas en educación básica, media y superior. Estos estudios son generados a nivel de establecimientos educativos, realizando el impacto de las prácticas pedagógicas en el rendimiento de los estudiantes (SANTELICES et al., 2014). Puesto que la complejidad social desafía a las instituciones educativas, los esfuerzos se dirigen a la profesionalización de los docentes. Por esta razón los cuestionamientos al proceso de enseñanza señalan la necesidad de incorporar dinámicas formativas, destacando principalmente la estrategia del acompañamiento docente, para el fortalecimiento de las prácticas educativas (MARTÍNEZ; GONZALES, 2010). En este sentido el acompañamiento pedagógico es crucial para la formación docente, ya que trasciende los planteamientos pedagógicos referidos a contenidos curriculares, mediaciones didácticas de aprendizaje, este conocimiento es fundamental para el desarrollo de capacidades, habilidades sociales, vivencias y así responder de manera pertinente. Por otra parte, es fundamental revitalizar la labor docente, identificando las fortalezas, debilidades y necesidades que se observan en las prácticas pedagógicas abordándolas como un desafío.

La evaluación proporciona información referida a los niveles de logro de los aprendizajes de estudiantes, permite el análisis de las prácticas pedagógicas, con foco en la mejora de la docencia, siendo las comunidades educativas quienes asignan significados a sus aprendizajes. En consecuencia, el conocimiento se profundiza de modo relacional en la acción pedagógica, en vínculo con nuevos conocimientos y competencias (MARTÍNEZ; GONZALES, 2010).

No se debe desconocer que los criterios de evaluación se deben esclarecer y que la evaluación debe ser pertinente al contexto de cada establecimiento educativo, pues en su base hay valores implicados (SANTOS, 1998). Por esta razón, el acompañamiento docente es una instancia formativa que fortalece a las comunidades educativas, promueve la reflexión, el dialogo y la conducción técnica para el desarrollo de las habilidades de los educadores (ARAUJO, 2003). Más aún, en educación parvularia, este tipo de estudio es incipiente.

Barber y Mourshed (2008), señalan que las acciones de mayor perfeccionamiento docente son aquellas con énfasis en el ejercicio práctico en el aula y bajo la guía de mentores expertos. Por tanto, la evaluación docente debe basarse en la interpretación y comprensión del contexto educativo, avanzando hacia la evaluación comprensiva y por ende hacia calidad educativa (STAKE, 2006). Esta evaluación no es un modelo a seguir como una receta, es más bien la actitud del evaluador la que debe resignificarse. Es necesario precisar, que la observación o supervisión por sí misma, no produce progreso si no va acompañada por un proceso de comprensión y valorización. La formación continua de los docentes como medio de desarrollo profesional, constituye en una instancia rica en posibilidades de diálogo, reflexión crítica y fortalecimiento de la práctica, resultando fundamental tanto en sus conocimientos como acciones (CÉSPEDES; MONTECINOS, 2015). Santos (1993) señala que la evaluación conduce a la generación de diálogo entre los docentes y que la comprensión surge del diálogo. Solo cuando se haya logrado la comprensión será posible mejorar el desempeño; por ello es de relevancia proporcionar herramientas formativas para el desarrollo profesional de las Educadoras, generando espacios para la reflexión y aprendizaje entre pares, motivo por el cual es pertinente diseñar un modelo de acompañamiento de aula, respondiendo a las características, fortalezas y áreas de mejoras propias de las profesionales, con el fin de fortalecer las práctica docente con miras a dinamizar las comunidades educativas, modelo que puede ser extrapolado a otros contextos.

El objetivo general del estudio es: Elaborar un plan de acompañamiento de aula para fortalecer la práctica docente de las Educadoras de párvulos de dos jardines infantiles de la comuna de Curacautín, región de la Araucanía, Chile.

Los objetivos específicos son:

Evaluar el actual sistema de evaluación docente de las Educadoras de párvulos de dos jardines infantiles de la comuna de Curacautín.

Identificar los instrumentos y/o estrategias que utilizan para evaluar las prácticas docentes las Educadoras de párvulos de dos jardines infantiles de la comuna de Curacautín.

Diseñar indicadores e instrumentos para acompañar las prácticas pedagógicas de las Educadoras de párvulos de dos jardines infantiles de la comuna de Curacautín.

Valorar el aporte del sistema de acompañamiento elaborado en conjunto con las Educadoras de párvulos de dos jardines infantiles de la comuna de Curacautín, identificando fortalezas y áreas de mejoras del acompañamiento entre pares.

2 METODOLOGÍA

Se utilizó el enfoque cualitativo, bajo el paradigma de la teoría crítica, con diseño de investigación acción. La muestra la componen las educadoras de párvulos de dos jardines infantiles, de la ciudad de Curacautín. Las técnicas de recolección de información fueron: un cuestionario tipo Likert al inicio y otro al término del estudio, cuatro talleres de reflexión docente y una rúbrica de acompañamiento. Se utilizó el análisis de contenido.

3 RESULTADOS

El primer objetivo del estudio: se evalúa con el reactivo N°1 que alude a: “En el jardín infantil existe un sistema de evaluación del quehacer profesional docente”. El 100% de las Educadoras de párvulos responden “totalmente en desacuerdo” frente a esta afirmación, señalando que en sus respectivos establecimientos educativos no existe un sistema de evaluación del desempeño docente.

En relación al segundo objetivo de la investigación: se toma como referencia la afirmación N° 8 que señala: “En mi jardín, existe más de una técnica de acompañamiento u observación en las experiencias educativas, como por ejemplo grabaciones, acompañamiento entre pares”, que alude a más de una técnica de evaluación, como la observación en aula de las experiencias educativas u acompañamiento entre pares, obtuvo mayoritariamente ponderación en “totalmente en desacuerdo”. Dando cuenta que las Educadoras de párvulos participantes del estudio no cuentan con instrumentos de evaluación para valorar su desempeño de manera objetiva y precisa.

En cuanto al tercer objetivo de la investigación: se construyó una rúbrica con las educadoras participantes en base a los principios de la evaluación como aprendizaje para levantar un sistema de acompañamiento, entre pares, de las prácticas pedagógicas, cuya rúbrica será expuesta en la presentación oral.

La valoración del aporte del sistema de acompañamiento elaborado en conjunto con las educadoras de párvulos, dicen relación: “El acompañamiento permite contar con un sistema de evaluación que permita valorar el desempeño con objetividad” (Educadora 5). “Lo bueno, es que todas sabíamos de ante mano lo que observaríamos, eso es una ventaja y cambio de concepción de la evaluación” (Educadora 2). Los docentes al participar en procesos de evaluación, imprimen una visión comprensiva de la evaluación (ROBALINO; KÖRNER; MURILLO, 2006).

4 CONCLUSIONES

La falta de evaluación de las prácticas de las Educadoras de párvulos se constituye en una debilidad, entendiendo que el desempeño de los docentes es el principal factor que incide en la calidad de los sistemas educativos, por lo que la actividad de grado afecta directamente en los aprendizajes de los estudiantes.

Para lograr que el docente transforme su ejercicio práctico requiere no sólo de la comprensión de la evaluación, sino además, de implementar instrumentos apreciados por los docentes para provocar cambios en la enseñanza, dejándose guiar por su propia experiencia e interpretación de su realidad desde la comprensión de la evaluación (STAKE, 2006).

El acompañamiento al aula, modelo que adquiere significado en las Educadoras de Párvulos debido a que fue creado con ellas y responde a las necesidades de desarrollo de las mismas, constituyéndose en una estrategia de perfección de la práctica favoreciendo espacios para reflexión y análisis de la práctica con otros, lo que permitirá finalmente que las Educadoras, sean las propias transformadoras de su ejercicio docente, alcanzando procesos de enseñanza eficaces y mejores aprendizajes en los niños y niñas.

REFERENCIAS

ARAUJO, Santiago. **Módulo de asesoría, acompañamiento y supervisión pedagógica**. Universidad Nacional de PIRUA, PIRUA, 2003.

BARBER, Michael; Mourshed, Mona. **Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos**. PREAL, 2008.

CÉSPEDES, Ignacio Figueroa; MONTECINOS, María Paz Gómez. Cuestionar y problematizar la propia práctica: Investigación Acción Transformadora en los procesos de desarrollo profesional docente. **Summa Psicológica UST**, v. 12, n. 2, p. 31-42, 2015.

FUERTES, Teresa. La observación de las prácticas educativas como elementos de evaluación y de mejora de la calidad en la formación inicial y continua del profesorado. **Revista de Docencia Universitaria**, v. 9, n. 3, p. 237-258, 2011.

MARTÍNEZ, Héctor; GONZÁLES, Sandra. Acompañamiento pedagógico y profesionalización docente: sentido y perspectiva. **Ciencia y Sociedad**, v. 35, n. 3, p. 521-541, 2010. Disponible en: <<http://www.redalyc.org/pdf/870/87020009007.pdf>>.

MURILLO, F. **Evaluación del desempeño y carrera profesional docente. Una panorámica de América y Europa**. Santiago, Chile: Unesco, 2006.

OREALC/UNESCO. **Situación educativa de América Latina y el Caribe: hacia la educación de calidad para todos al 2015**. 2013. Disponible en: <<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/SITIED-espanol.pdf>>.

ROBALINO, Magaly; KÖRNER, Anton; MURILLO, F. J. Evaluación del desempeño y carrera profesional docente: un estudio comparado entre 50 países de América y Europa. **OREALC - UNESCO**, p. 484, 2006.

SANTELICES, María Verónica et al. Un estudio sobre la calidad docente en Chile: el rol del contexto en donde enseña el profesor y medidas de valor agregado. **Psykhé**, v. 24, n. 1, 1-14. 2014. Disponible en: <<http://www.psykhe.cl/index.php/psykhe/article/view/673/0>>.

SANTOS, Miguel. **Evaluar es comprender**. Buenos Aires, Argentina: Magisterio del Río de la Plata. 1998.

SANTOS, Miguel. **La Evaluación**: un proceso de diálogo, comprensión y mejora. Buenos Aires, Argentina: Magisterio del Río de la Plata, 1993.

STAKE, Robert. **Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares**. Barcelona: Graó, 2006.

VALLANT, Denise. **Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates**. Santiago de Chile: PREAL, 2004.

APRENDENDO E SE DIVERTINDO: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO ATRAVÉS DA GAMIFICAÇÃO NAS AULAS DE APOIO DE MATEMÁTICA

HOLETZ, Melissa Samanta
Centro Universitário Internacional (Uninter)
desafiosmatematicos2017@gmail.com

ALMEIDA, Siderly do Carmo Dahle
Centro Universitário Internacional (Uninter)
siderly.a@uninter.com

Resumo: O objetivo desse artigo é apresentar os resultados de um projeto de intervenção pedagógica que utilizou a Gamificação e a Instrução por Pares como metodologia em aulas de apoio de Matemática de sextos e sétimos anos. Para o desenvolvimento desse projeto foram realizados: levantamento de material bibliográfico, conversa com a equipe pedagógica, investigação de uma possível solução ao problema apresentado através de uma metodologia ativa, experimentação dessa metodologia e aplicação de questionários para verificação dos resultados, além das análises dos mesmos. Os resultados foram inspiradores.

Palavras-chave: Gamificação. Metodologias Ativas. Matemática. Aprendizado por Pares.

1 INTRODUÇÃO

O presente Projeto foi realizado em um colégio particular, no estado de Santa Catarina. O Colégio funciona nos turnos matutino e vespertino, atendendo turmas do Maternal ao 3º ano do Ensino Médio. A escola trabalha com uma proposta educativa construtivista, que valoriza que os professores participem do processo de construção do Projeto Político Pedagógico, trabalhem com Metodologias Ativas e Novas Tecnologias.

O objetivo principal desse projeto foi de buscar práticas inovadoras e aplicá-las para aumentar a assiduidade dos alunos nas aulas de apoio de Matemática no período do contraturno, motivando-os a participarem das aulas e frequentá-las regularmente, não apenas na véspera das provas.

Para isso, foram pesquisados jogos concretos e digitais compatíveis e interessantes para a garotada, respeitando sua faixa etária e os conteúdos didáticos presentes no planejamento das professoras de Matemática do período matutino, objetivando-se aulas mais interativas, contextualizadas e ricas. Foram escolhidas duas turmas de apoio de Matemática no contraturno para aplicar essa metodologia, contendo alunos de sextos e sétimos anos.

Antes da experimentação, entretanto, foram escolhidos também alguns alunos tutores e realizado o planejamento de todos os jogos e atividades lúdicas a serem realizadas durante o primeiro semestre. Esses alunos tutores, geralmente de séries mais avançadas, fazem um trabalho de voluntariado, ajudando os colegas em suas dificuldades, através do Peer Instruction (Instrução por Pares).

Durante a realização das atividades gamificadas, foram realizados os procedimentos de observação, registros e documentação fotográfica. Após, foram aplicados questionários aos alunos participantes das aulas de ambas as turmas, com o objetivo de identificar o aproveitamento dos alunos, seus anseios e inseguranças, benefícios e dificuldades encontradas.

Após a fundamentação teórica, a análise das práticas e coleta dos dados, os mesmos foram classificados de forma sistemática, o que possibilitou maior clareza e organização na última etapa desta pesquisa, que foi a elaboração do corpo do projeto. Finalmente, foram sistematizados na forma descritiva os resultados e as conclusões da pesquisa.

2 USO DA GAMIFICAÇÃO EM AULAS DE APOIO DE MATEMÁTICA

Depois de conversa com a equipe pedagógica da escola, onde foi evidenciado que faltava algo para motivar os alunos que frequentavam as aulas de apoio, que muitas vezes o frequentam apenas por serem obrigados pelos pais, por causa de suas dificuldades com a disciplina, optamos, como proposta metodológica, o uso da *gamificação*.

A utilização de Jogos Pedagógicos, se bem utilizados, apoiam a prática pedagógica dentro e fora de sala de aula. Eles podem ser utilizados para facilitar o processo de aprendizagem, iniciando ou revisando conteúdos e trabalhando competências, auxiliando o planejamento do professor como atividades educativas que despertam o interesse dos alunos.

A aplicação de Jogos traz diversos benefícios, por existir uma competição entre os jogadores, que almejam vencer, ocorre um aperfeiçoamento dos educandos, que tentam se superar durante o desenrolar do jogo; não existe o medo de errar, pois o erro é um degrau necessário para se chegar a uma resposta correta;

e o aluno se empolga com uma aula diferente, onde ele aprende sem perceber. Por isso, os Jogos podem ser vistos como ferramentas de aprendizagem ou revisão de conteúdos de uma forma lúdica e divertida.

O jogo propicia um ambiente favorável ao interesse da criança, não apenas pelos objetos que o constituem, mas também pelo desafio das regras impostas por uma situação imaginária que, por sua vez, pode ser considerada como um meio ao desenvolvimento do pensamento abstrato. (GRANDO, 2004, p. 18).

Com relação aos jogos digitais nas aulas de Matemática, destaca-se sua relevância devido a sua potencialidade para o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático, da escolha de estratégias e da autonomia dos educandos. Os Jogos digitais possibilitam a resposta imediata, já que, geralmente, a sua produção pode ser visualizada praticamente ao mesmo tempo da execução. Além disso, como já foi dito, o erro é algo construtivo, pois através dele, o educando deverá refletir sobre sua prática e buscar outro caminho para resolver seu problema, aprendendo assim, com ele.

Todo jogo, entretanto, tem certa ordenação, uma sequência de comandos para se atingir os objetivos a que se propõe, logo, é preciso entender e utilizar às regras do jogo, o que obriga o educando a manter o foco, a concentração no que faz se pretende vencer. Além disso, os jogos estimulam o raciocínio lógico, pois para jogá-los o educando deverá analisar dados, descobrir o que deve ser feito, buscar diferentes caminhos para seguir. Jogos fazem-nos refletir, analisar e criar estratégias para resolver problemas.

Nessa perspectiva, a inserção de jogos no contexto escolar aparece como uma possibilidade altamente significativa no processo de ensino-aprendizagem, por meio da qual, ao mesmo tempo em que se aplica a ideia de aprender brincando, geralmente interesse e prazer, contribui-se para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social dos alunos. (RIBEIRO, 2007, p. 21).

Contemporaneamente existe uma variedade de possibilidades de jogos educativos disponíveis. Entretanto, nem todo o jogo é adequado. Nem todo jogo se encaixa no assunto que está sendo trabalhado em sala. Se não houver planejamento, pode acabar sendo um desperdício de tempo. O professor não pode reduzir o jogo a uma mera atividade desconectada do processo de ensino-aprendizagem. Assim como a utilização de qualquer outro recurso, para a concretização dessa ideia é necessário um estudo anterior do jogo que se pretende propor aos alunos, além das estratégias que serão adotadas. Uma boa utilização passa pela seleção e acompanhamento constante do professor, que dá sentido a atividade, estabelecendo relação com o conteúdo a ser trabalhado e seus objetivos de estudo.

Naturalmente, algumas perguntas devem ser feitas pelo professor durante o processo de escolha do Jogo: O Jogo tem a ver com o conteúdo que estou trabalhando em sala? O conteúdo e tema do Jogo são adequados à faixa etária dos meus alunos? Meus alunos tem conhecimento suficiente para realizar o Jogo do início ao fim? O Nível de dificuldade do Jogo é adequado? Quantas aulas usarei para trabalhar com o Jogo de forma efetiva? Meus alunos se sentirão motivados? Que contribuições o Jogo poderá proporcionar aos meus alunos? Como poderei avaliar essa atividade?

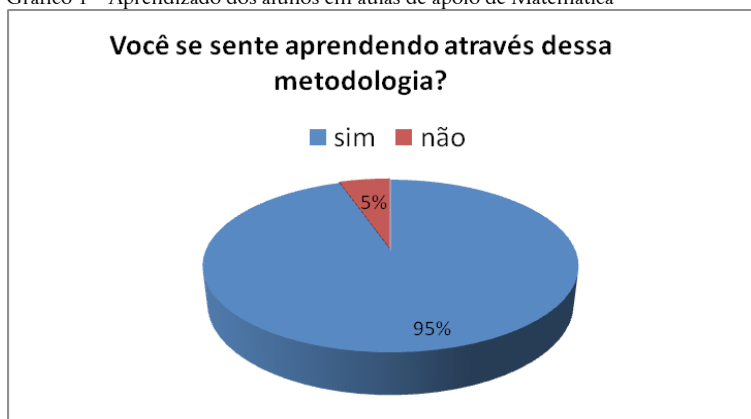
Salienta-se a importância de perceber que a ideia essencial é que a criança se divirta e ao mesmo tempo aprenda. Nesse contexto, como salienta Ribeiro (2007), o papel do professor e a qualidade pedagógica das atividades propostas aparecem como elementos fundamentais para a constituição de experiências significativas de ensino e aprendizagem.

Após a realização de diversos jogos educativos, aplicamos um pequeno questionário onde os alunos puderam expressar se estão gostando e se sentindo aprendendo através dessa metodologia. Foram categorizadas 10 entrevistas de alunos dos sétimos anos e 28 de alunos dos sextos anos.

A primeira pergunta pede para os alunos relatarem como está sendo a experiência de aprender Matemática através da aplicação de jogos e brincadeiras. Todos os alunos dos sextos anos expressaram coisas positivas em relação às aulas de apoio de Matemática. Nove dos dez alunos dos sétimos anos relataram que acham as aulas de apoio de Matemática legais, divertidas e educativas. Um aluno não respondeu. Veja algumas das opiniões dos alunos entrevistados: “Eu estou achando bem legal, pois com jogos e brincadeiras é mais fácil e divertido aprender”; “Eu acho interessante, pois desenvolve nosso conhecimento de forma divertida. Para mim, a realização de jogos educativos transformam a aprendizagem em algo interessante”; “Eu gostei, pois é um jeito de aprender mais e tirar minhas dúvidas do conteúdo novo e gosto muito das aulas práticas, pois é muito divertido”; “Estou achando muito legal, pois nós nos divertimos e aprendemos ao mesmo tempo”.

Logo após, perguntamos se eles estão se sentindo aprendendo Matemática através desse método. Dos vinte oito alunos entrevistados dos sextos anos, apenas dois não se sentem aprendendo Matemática através dessa metodologia e todos os dez alunos do grupo de apoio dos sétimos anos relataram que se sentem aprendendo Matemática nessa metodologia.

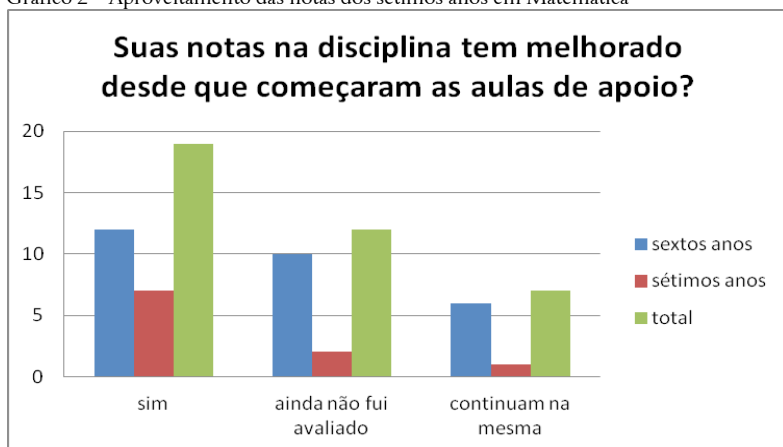
Gráfico 1 – Aprendizado dos alunos em aulas de apoio de Matemática



Fonte: Holetz (2018).

A próxima pergunta feita foi sobre as notas do período matutino: se as notas melhoraram depois de terem começado a frequentar as aulas de apoio de Matemática no contraturno. Perguntando-se sobre sua melhora nas avaliações, doze alunos dos sextos responderam que as notas melhoraram depois que começaram a frequentar as aulas de apoio, dez ainda não foram avaliados e seis alunos não observaram melhoras. Já no sétimo ano, sete melhoraram as notas, dois ainda não foram avaliados e um aluno relatou que suas notas permanecem na mesma.

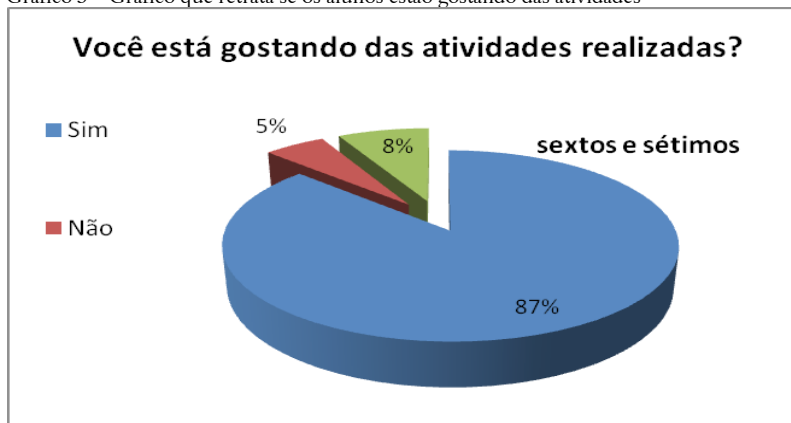
Gráfico 2 – Aproveitamento das notas dos sétimos anos em Matemática



Fonte: Holetz (2018).

A pergunta seguinte era se eles estão gostando das atividades realizadas. Vinte e três alunos dos sextos anos relataram que estão gostando das atividades, apenas dois estudantes responderam que não estão gostando das atividades e três não souberam responder, pois era seu primeiro dia no apoio. Já os dez alunos entrevistados do sétimo ano relataram que estão gostando das atividades realizadas.

Gráfico 3 – Gráfico que retrata se os alunos estão gostando das atividades



Fonte: Holetz (2018).

A pergunta posterior foi sobre os alunos tutores, se eles acreditam que aprender em pares, através da ajuda de colegas dá resultado. Sobre o aprendizado em pares, dezoito dos alunos dos sextos anos entrevistados acreditam que trabalhar em duplas e com a ajuda de tutores ajuda no aprendizado. Quatro alunos acreditam que ajuda, mas nem sempre. Quatro alunos prefeririam que fosse só o professor de Matemática e três não souberam responder.

No sétimo ano, oito dos alunos disseram que os colegas tutores ajudam no aprendizado, sendo que dois falaram que estudar em pares e com outros alunos mais experientes os deixam mais à vontade para tirar suas dúvidas e um disse que, “dessa forma, um aprende com o outro”. Dois alunos, entretanto, não souberam responder e um reclamou do barulho dos tutores nas aulas.

Eis alguns relatos dos alunos: “Sim, com a ajuda dos tutores e dos colegas aprendemos com mais facilidade tornando maiores os resultados”; “Acho que sim, pois se eu tiver qualquer dúvida sobre a aula, eu posso perguntar para um colega ou um tutor”; “Sim, por que se temos dúvida eles podem nos explicar com mais calma, por que a professora às vezes está atendendo outro aluno.”

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A importância do jogo pedagógico está na possibilidade de aproximar a criança do conhecimento, vivendo situações de resolução de problemas. Os jogos a serem utilizados dependem do conteúdo a ser trabalhado, do planejamento e da criatividade do professor responsável. Não há limites para a imaginação. Após a utilização da gamificação nas aulas de apoio, conseguimos apurar alguns dados importantes: o número de alunos que frequenta as aulas de apoio cresce a cada dia, e, de acordo com nossas pesquisas, esses alunos apresentam-se satisfeitos com esse método de ensino. Todos gostam da ideia de aprender através de jogos e brincadeiras, o que os estimula a participarem das aulas. Além disso, 95% dos alunos estão se sentindo aprendendo Matemática, mesmo sendo alunos com dificuldades nessa disciplina. As notas da maioria, inclusive, aumentaram depois que começaram a participar das aulas de apoio.

Sobre o aprendizado em pares, quase todos os alunos entrevistados gostam e se sentem aprendendo com os alunos tutores. Sabem que têm um apoio quando a professora está atendendo outro aluno, pois podem perguntar e pedir ajuda para os tutores, que estão sempre presentes.

Sabemos também que esse é um processo lento e contínuo, e a aplicabilidade do método nas aulas de apoio ainda é muito recente, por isso, tendo em vista o retorno através das entrevistas e do número de alunos que frequenta, atualmente, as aulas de apoio regularmente, podemos concluir que a experiência foi um grande sucesso.

REFERÊNCIAS

GRANDO, Regina Célia. **O jogo e a matemática no contexto da sala de aula**. São Paulo: Paulus, 2004.

RIBEIRO, Flávia Dias. **Metodologia do ensino de Matemática e Física: jogos e modelagem na educação matemática**. Curitiba: Intersaberes, 2007.

AS NOVAS DEMANDAS DO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE BALNEÁRIO CAMBORIÚ

GOMES, Vilisa Rudenco
Secretaria de Educação de Balneário Camboriú
vilisarudenco@hotmail.com

TABORDA, Francieli Carvalho
Secretaria de Educação de Balneário Camboriú
francelideconto@gmail.com

Resumo: As experiências cotidianas no espaço da educação infantil despertam encantamento e surpresa na vida dos pequenos. Porém, o trabalho nesta etapa concentra-se no controle social das ações das crianças. Assim, procuramos compreender o currículo na educação infantil de Balneário Camboriú. O estudo de caso se processou como descritivo, fazendo a exposição das características do fenômeno a partir dos estudos bibliográficos e reconheceu que as atuais demandas de Balneário vão mais além da Teoria Histórico-Cultural adotada pelo município.

Palavras-chave: Currículo. Balneário Camboriú. Teoria Histórico-Cultural.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é uma etapa onde a infância não poderia ser entendida como passageira, ligeira ou mesmo demasiado tarde para que vivências cotidianas venham a ser descartadas pelo currículo. São as experiências cotidianas no espaço da educação infantil que amiúde despertam encantamento e surpresa nos pequenos. Entretanto, observamos que essa etapa ainda revela algumas práticas vinculadas a vocabulários e outros atos tecnicistas que priorizam a ordem e o disciplinamento. Segundo Apple (1982) o trabalho da professora de educação infantil não concentra-se no que foi planejado, mas sim no controle social das ações e da vida das crianças. Dessa forma, o presente trabalho se debruçou a compreender as bases teóricas que sustentaram o currículo na educação infantil de Balneário Camboriú, fazendo uma intersecção histórica em ambas vertentes: currículo e educação infantil do município, para compreender porque esta etapa, criada ainda recentemente, aparece tão vinculada à história secular do currículo.

Para Silva (2015) o currículo é algo fabricado, mas que convive lado a lado com fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais, determinantes sociais menos nobres, tais como interesses, rituais, conflitos, necessidades de legitimação e de controle, por isso, entendemos que a fabricação do currículo não pode ser vista como o resultado de propósitos puros de conhecimento.

A partir desse entendimento, procuramos compreender as atuais demandas do Departamento de Educação Infantil de Balneário Camboriú relacionando-as à Teoria do Currículo. Para alcançarmos o objetivo maior deste projeto, investigamos como a instituição pesquisada organiza sua proposta pedagógica e como a base teórica adotada pode contribuir para a compreensão de suas atuais demandas.

A pesquisa se baseou em um estudo de caso com caráter qualitativo e quanto aos fins se processou como descritiva, pois fez a exposição das características do fenômeno a partir dos estudos bibliográficos de Barbosa (2008), Apple (1982), Silva (2015), Kuhlmann Júnior (1998) e Petitat (1994). A pesquisa contou com a participação de 20 sujeitos entre professoras e técnicos de educação.

2 UMA COMPREENSÃO HISTÓRICA DO CURRÍCULO

Goodson (1995) conceitua Currículo como curso aparente ou oficial de estudos, caracteristicamente constituído em nossa era por uma série de documentos que cobrem variados assuntos e diversos níveis, junto com a formulação de tudo – ‘metas e objetivos’, conjuntos e roteiros – que, por assim dizer, constitui as normas, regulamentos e princípios que orientam o que deve ser lecionado.

Dessa forma, compreendemos que currículo não possui um conceito fechado, sendo um artefato social que porta conhecimentos sujeito a mudanças e flutuações, ou seja, aquilo que foi considerado como currículo num determinado momento histórico e numa determinada sociedade é o resultado de um complexo processo que não pode ser visto como neutro ou inocente, algo onde acadêmicos, cientistas e educadores desinteressados e imparciais determinaram o que ensinar às crianças.

O campo da história do currículo, assim como o das correntes pedagógicas está organizado por tradições da história intelectual e social, porém, a história do currículo não pode ser simplesmente interpretada de acordo com a historiografia tradicional, entendida como um simples processo evolutivo, uma vez que a história não é apenas uma compilação de sucessões ou sequências de fatos, mas um modo de raciocínio que exige reflexividade sobre a ordem na sociedade.

De acordo com Popkewitz (1997) o “fato” histórico surge no século XIX como uma criação do positivismo e foi determinante para a formação da razão histórica, a qual passa a corporificar um novo espaço epistemológico capaz de projetar o mundo como estruturas organizadas, cujos princípios de classificação e ordenação encontram-se implicados em construções positivistas.

Nesse sentido, compreendemos a história do currículo permeada por relações de poder, entranhadas na seleção, organização e avaliação do conhecimento, de forma que o presente trabalho se propõe a investigar sua construção, considerando-a como portadora de formas de raciocínio e de sistemas particulares de classificação que são determinantes para enquadramentos, cronologias e estruturas hierárquicas de desenvolvimento social que foram construídas a partir de categorias inventadas como classe, desenvolvimento sociocultural, estética, entre outros.

3 UM CURRÍCULO PARA A PRIMEIRA INFÂNCIA

Infância – do vocábulo latino *infantia*: “idade até os sete anos”, caracterizada pela falta de eloquência” e “dificuldade em explicar-se”- é tida como um período da vida humana em que a criança é incapaz de falar de si mesma e de discernir, encontrando-se totalmente dependente dos adultos (MONARCHA, 2013).

A ideia de infância não existe como categoria natural, mas como um processo de construção histórico, social e cultural, em permanente construção. Em cada momento histórico, os grupos sociais constroem seus valores, conhecimentos, culturas, relações e modos de vida.

O pensamento atual sobre infância é uma construção histórica e social, como também os sentimentos que temos em relação às crianças foram construídos ao longo da história das diferentes sociedades, nos diferentes grupos sociais e culturais.

Já no século XVII, as perspectivas transitam para o campo da moral, sob forte influência de um movimento promovido por Igrejas, leis e pelo Estado, onde a educação ganha terreno: trata-se de um instrumento que surge para colocar a criança “em seu devido lugar”, assim como se fez com os loucos, as prostitutas e os pobres.

Surge entre os eclesiásticos, homens das leis e moralistas da época, um sentimento caracterizado por uma concepção moral de infância, associado à fraqueza e a inocência, como se a criança fosse um reflexo da pureza divina. Nesse sentido, a educação surgia como obrigação humana na busca da moralização.

Foi, então, a partir das ideias de proteção, amparo, dependência, que surge a infância. As crianças, vistas apenas como seres biológicos, necessitavam de grandes cuidados e, também, de uma rígida disciplina, a fim de transformá-las em adultos socialmente aceitos.

Nesse contexto, pode-se perceber que a criança era tida como irracional e, portanto, incapaz de movimentar-se com sobriedade e com coerência no mundo. Dessa forma infere-se que a primeira preocupação com a infância ligou-se a disciplina e a difusão da cultura existente, limitando todo e qualquer movimento infantil destinado ao prazer e ao aprendizado. A criança, tida como irracional, não teria meios psicológicos para realizá-los, bem como deixaria de aproveitar tal momento para aprender atitudes socialmente valorizadas.

Passou-se então a submeter o corpo da criança de várias formas, o que na época era considerado necessário para evitar os seus movimentos, bem como para exercer um controle efetivo sobre o pequeno ser. Assim, durante muito tempo o único caminho existente foi uma rígida disciplina infantil.

4 A PROPOSTA CURRICULAR NO MUNICÍPIO DE BALNEÁRIO CAMBORIÚ

A Educação Infantil de Balneário Camboriú veio a fazer parte da Secretaria da Educação somente em 2006, ainda que as determinações já estivessem dispostas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96). Neste caso, para que referente etapa da Educação Básica migrasse da Secretaria de Assistência Social, para a Secretaria da Educação foi necessário ajustes e adequações.

Destarte o município precisou pensar em uma forma de organização que pudesse auxiliar na superação do assistencialismo historicamente trazido pela Educação Infantil. Assim, no ano de 2008 surgiu o primeiro documento

referente à organização desta etapa de ensino no município intitulado “Infância, Cultura e Conhecimento: registros de como se pensa e faz Educação Infantil na Rede de Balneário Camboriú”.

No entanto, o documento não configurava-se em um currículo, mas aparecia mais como um caderno de boas práticas a ser compartilhado com os professores da Educação Infantil com o objetivo de demonstrar como práticas de sucesso poderiam servir de exemplo aos demais. Mesmo com a aprovação do Referencial Curricular para Educação Infantil (RCNEI) em 1998, o documento não passou por nenhuma alteração.

Com as transformações ocorridas na Educação brasileira, os documentos do município também precisam se atualizar. Assim, entre os anos de 2011 e 2013 foi elaborado por grupos de estudos e organizado pelo Departamento de Educação Infantil em parceria com professores regentes, auxiliares, assessores pedagógicos, professores de Educação Física, monitores as “Orientações Curriculares Municipais de Balneário Camboriú”, homologadas no ano de 2013.

O que chama atenção é a forma de organização do documento, pois no ano de sua aprovação as DCNEI já deveriam ser o documento orientador da proposta, uma vez que datam de 2010, porém as Orientações Curriculares do município foram organizadas com base nos RCNEI, documento que já havia sido substituído como norteador das práticas na Educação Infantil.

De acordo com Wiggers (2007), apesar de o documento orientador para a construção dos currículos da Educação Infantil ser representado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, a maioria dos sistemas de ensino ainda adota como orientador os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil.

5 CONCLUSÕES

Atualmente a recomendação que o currículo da Educação Infantil deve seguir são as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) elaboradas em 2010 Este documento define currículo na Educação Infantil como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico que se efetivam por meio de relações estabelecidas pelas crianças e seus professores.

A teoria que orienta o trabalho pedagógico do município é a Histórico Crítica. A orientação do trabalho a ser realizado na Educação Infantil se dá por meio de projetos que se servirão da dialética e das interações e brincadeiras, respeitando e valorizando a diversidade e a diferença.

O Currículo do município também deve considerar as orientações da Base Nacional Comum que traz dez competências gerais que se alinham com as Diretrizes. Desta forma, tendo como referência ambos os documentos, o município compreende as experiências cotidianas diversificadas como componente fundamental das aprendizagens, entendendo o conhecimento como algo que não pode ser fragmentado em disciplinas, mas tratado-o de forma dialética, que parte dos saberes prévios, que exige pesquisa, que tenha relevância social e que contribua para emancipação dos sujeitos.

No entanto, apesar de as Diretrizes trazerem claramente a importância das relações sociais entre as crianças e também com adultos e de a concepção orientadora das práticas no município ser a teoria Histórico-Cultural, como consta no documento, a qual nos diz que o desenvolvimento dos indivíduos passa do meio intersíquico (plano social) para o intrapsíquico (seu interior), ou seja o desenvolvimento das funções psicológicas superiores são mediadas pelos signos produzidos histórica e culturalmente pela humanidade, as orientações curriculares ainda em vigor no município aparecem em um formato tecnicista, como uma lista de conteúdos e objetivos (comportamentos) que deverão ser desenvolvidos pelas crianças.

Da forma como o documento aparece organizado, possibilita-se a inserção e realização de atividades desvinculadas da realidade da criança, dificultando até mesmo a compreensão do trabalho por projetos pelo professor, forma de trabalho também apontado como metodologia pelo documento.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 16 jul. 2018.

FREITAS, Marcos Cezar de; MONARCHA, Carlos. **História social da infância no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GOODSON, Ivor F. **Currículo**: teoria e história. Petrópolis: Vozes, 1995.

KUHLMANN JÚNIOR, Moyses. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

PETITAT, André. **Produção da escola/produção da sociedade**: análise sócio histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

POPKEWITZ, Thomas S. **Reforma educacional**: uma política sociológica: poder e conhecimento em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

VERGARA, Sylvia Constant. **Métodos de pesquisa em administração**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

WIGGERS, Verena. Currículo na Educação Infantil. In. DURLI, Zenilde; FLÔR, Dalânea Cristina (Org.). **Educação Infantil e Formação de professores**. Florianópolis: Ed. UFSC, 2012.

ATUAÇÃO DO PEDAGOGO EM ESPAÇO NÃO ESCOLA: A LUDICIDADE COMO INSTRUMENTO CONSTRUTOR DO CONHECIMENTO E CIDADANIA

GASPERIN, Francielle Schmitk
Universidade Estadual do Paraná (FAFI)
fran.stk.g@gmail.com

Resumo: Através da presente pesquisa, pretende-se trazer uma reflexão teórica acerca da atuação do Pedagogo em espaço não escolar visto que a educação passou por muitas transformações ao longo do processo histórico se adaptando as demandas da sociedade, tendo como foco central a atuação do pedagogo como articulador na área social, buscando elencar o uso de atividades lúdicas pois entende-se que este instrumento construtor do conhecimento através das interações sociais estimulam a cooperação e a compreensão de regras, limites e respeito, assim contribuindo para o desenvolvimento de forma correta uma personalidade integra, formando cidadãos mais conscientes do seu papel e de suas condutas em sua sociedade.

Palavras-chave: Pedagogia não escolar. Ludicidade. Social.

1 INTRODUÇÃO

A Pedagogia é uma ciência, que ao longo de sua consolidação foi se tornando bastante abrangente para os profissionais que fazem parte dela. Sendo assim pode-se dizer que a evolução desse histórico, culminou no aproveitamento dessa ciência educacional em espaços fora do ambiente escolar.

Surge então a Pedagogia Social que pode ser vista como um campo de estudo que faz conexão entre educação e sociedade por meio de ações educativas voltadas na grande maioria das vezes às pessoas em condições de vulnerabilidade independente da classe social e condições econômicas. Vale ressaltar que a educação é um processo pelo qual o sujeito desenvolve desde sua concepção percorrendo por todo seu longo viver.

Então com o intuito de ampliar o conhecimento, desenvolveu-se este trabalho que traz como temática: a Atuação do Pedagogo em espaço não escolar, com foco na Ludicidade como Instrumento Construtor do Conhecimento e Cidadania.

Dessa maneira torna-se importante conhecer a função do lúdico nas relações estabelecido no contexto social, contribuindo para o desenvolvimento integral da criança e bem-estar do cidadão, pois o ser humano em suas diferentes fases de desenvolvimento constrói conhecimentos, evolui e passa por diferentes etapas de construção, que vai desde o chupar do próprio dedo polegar até a elaboração de pensamentos mais complexos.

Contudo o presente trabalho tem como objetivo evidenciar as atividades lúdicas, como recurso pedagógico em espaços não escolares, auxiliando a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo, afetivo, físico, motor e social da criança, contribuindo assim para sua transformação e comportamento, tornando-se também fundamental analisar o papel do educador neste processo lúdico, bem como os benefícios que o brincar proporciona.

Ressalta-se aqui, que o presente estudo engloba um aporte teórico, tomando como base, autores, obras, artigos e publicações da internet, descrito em subtítulos no corpo do trabalho. Mesmo assim deixa pontos que podem servir como foco de pesquisa ou aprofundamento em outros trabalhos acadêmicos, como subsídio à profissionais educacionais ou pessoas que apreciam a leitura, levando em consideração que a criança dedica grande parte do seu tempo às brincadeiras e por isso torna-se muito interessante conhecer o papel delas no seu desenvolvimento de um modo geral, assim como observar seu comportamento ao desempenhar uma brincadeira. Atividades lúdicas devem ser levadas a sério pelos profissionais, pois é ampla a contribuição que tal ação traz para o cidadão, indiferente do contexto em que está inserido.

Contudo o lúdico torna o processo de aprendizagem muito mais prazeroso, por isso faz-se necessário que a construção de “ser” se faça a partir do brincar, da imaginação e do conhecimento do corpo. Esta pratica é vital, pois o ser humano utiliza a ludicidade de diferentes formas, para estruturar-se como sujeito da emoção da razão e da relação.

Desta forma, justifica-se então a realização desse trabalho, que tem como propensão uma leitura mais consciente acerca da importância do brincar na vida do ser humano, e em especial na vida da criança.

2 O PEDAGOGO ESCOLAR EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES

Ao pensarmos em educação e onde ela se desenvolve, logo se pensa na “escola”, porém como traz Brandão (1994) não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar em que ela acontece e talvez nem seja o melhor.

O conhecimento não se restringe única e exclusivamente aos muros de uma escola, limitando-se a esse único espaço. A transmissão de conhecimento não restringe o pedagogo atuante em outras instâncias, de trabalhar em consonância com profissionais de outras áreas, como saúde, empresas e outras instituições sociais, desenvolvendo projetos voltados para o processo educativo garantindo que aconteça educação em qualquer espaço social.

Libâneo (2002), refere-se à atuação do pedagogo, enfatizando que a área de atuação é abrangente e esse aspecto deve ser considerado em sua formação. Os tempos atuais exigem novas percepções e novas táticas de ação.

Nessa perspectiva, a pedagogia alude para uma construção e prática educativa que provém de objetivos pré-determinados, sentindo a necessidade de acompanhar as mudanças que ao longo da trajetória sociocultural foram modificando os sujeitos e se adequando as novas demandas dessa sociedade evolutiva.

3 ATUAÇÃO DO PEDAGOGO NA PEDAGOGIA SOCIAL

Ao longo da sua trajetória a educação passou por muitas mudanças e adaptações conforme as necessidades e transformações da sociedade.

Diante disso, faz-se necessário um olhar mais detalhado por aqueles que tem o pensamento voltado para uma educação mais humanista, onde todos possam ter alcance independente de sua condição social ou econômica.

Segundo Miranda (2018), a “Pedagogia Social é uma área do conhecimento que se dedica ao estudo das questões da sociedade e da formação para o desenvolvimento humano”, com base nas relações humanas desde a concepção do homem como ser social.

Na visão de Brandão (1981) a escola não é o único lugar onde o sujeito apropria-se do conhecimento. Ele afirma que,

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja, ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos cada pedaço da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. (BRANDÃO, 1985, p. 7).

Sendo assim o Pedagogo não necessariamente precisa estar apenas em sala de aula para auxiliar e promover a educação.

Para Libâneo (2005, p. 29) a educação é um campo do conhecimento sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo uma diretriz orientadora de ação educativa, sendo a Pedagogia uma ação transformadora do sujeito estando ela na escola ou em qualquer outro espaço social.

Harry (2001, p. 9), “aponta que o termo “pedagogia” deve construir-se em referência as formas de pratica social que se moldam e que se formam o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral dos indivíduos.”

Por sua vez Libâneo (2005, p. 30) diz que:

A pratica pedagógica é um ingrediente essencial básico que configura a atividade humana, e mais para ele a educação vai muito além do ato de ensinar e aprender, mas é o conjunto de ações, processos, influencias, estruturas que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social.

A transformação dessas relações humanas no contexto social é de suma importância para a promoção de uma educação emancipadora.

Conforme descreve Libâneo (2005) o educador não é mais apenas o professor, mas mediador nos processos metodológicos com a finalidade de transmitir conhecimento através de uma forma afetiva, desenvolvendo uma aprendizagem em que o sujeito desperte para a consciência crítica e política, numa produção com fins educacionais com o intuito de causar uma transformação positiva na sociedade.

Dessa forma, retrata Silva (2014, p. 9), que “o conhecimento elaborado pelos indivíduos sob a égide da educação não formal e informal pode ser um instrumento de compreensão da realidade vivenciada pelos sujeitos e de contribuição no processo de transformação.”

Através da participação do educador em espaços sociais, amplia-se o saber, compreendendo a realidade dos sujeitos dessa sociedade contemporânea, elevando o intuito de promover uma pratica cidadã. Partindo desse princípio

a pedagogia na prática social, tem como pressuposto, intervir como prática educativa e atribuição de uma educação diversificada, mas com uma proposta de emancipação humana transmitindo valores éticos e promoção do exercício da prática cidadã e civilizatória.

Diante do exposto, faz-se necessário que o educador, reflita e direcione sua prática educativa, no sentido de ser a ponte entre as mudanças entre o sujeito e o meio social. É preciso reconhecer o papel que tem a escola para homens e mulheres, sabendo também, que não será ela a única responsável pelas transformações da sociedade, pois vem orientada muitas vezes para a manutenção das estruturas sociais e econômicas dominantes, que impedem a própria transformação.

Nesse sentido Freire (1991, p. 84) é enfático ao afirmar que “a transformação da educação não pode antecipar-se à transformação da sociedade, mas esta transformação necessita da educação.” Tal afirmativa conduz a realização de uma prática pedagógica não apenas a nível escolar, mas também, da comunidade de inserção dos sujeitos, valorizando a experiência cotidiana como forma de transformação na medida em que se torna capaz de responder às necessidades da vida do povo.

A sociedade moderna agrega demandas sócio educacionais que extrapolam as fronteiras da escola e são incorporadas aos desafios da formação do educador, posto que as intervenções e ações educativas e crescentes, em diferentes contextos.

4 CONTRIBUIÇÕES DA LUDICIDADE NO DESENVOLVIMENTO HUMANO

As brincadeiras sempre fizeram parte da vida do ser humano. É uma atividade prazerosa que desenvolve o ser em vários aspectos, sendo uma prática bastante discutida como recurso pedagógico proporcionando a aquisição do conhecimento e não somente isso, mas também com um viés promocional para cidadania.

Para Campos (2009) o brincar e o jogar são atos indispensáveis à saúde física, emocional e intelectual e sempre estiveram presentes em qualquer povo desde os tempos mais remotos. Através delas é possível desenvolver fatores importantes para o desenvolvimento da aprendizagem, como a linguagem, o raciocínio lógico, a socialização, a iniciativa própria e a autoestima, auxiliando e preparando o educando para ser um cidadão capaz de enfrentar desafios e participar na construção de uma sociedade evolutiva tornando o mundo melhor.

A criança busca então, no meio de sua vida, jogos e brincadeiras que satisfaçam as necessidades que possui. Elas se apropriam da realidade através das representações que fazem quando brinca. Enquanto brinca, vai adquirindo conhecimento de si mesma, faz representações socializando sua realidade.

À medida que a brincadeira evolui as crianças vão assumindo papéis diferentes e assim compreendem relações entre papéis sociais e que um precisa do outro. Quanto maior a aproximação do lúdico com a realidade, maior esse entendimento.

Em cada fase do desenvolvimento, faz-se necessário selecionar brincadeiras específicas. Uma infância estimulada de forma correta contribui muito para uma personalidade íntegra e completa.

Acredita-se que com maior ou menor intensidade as crianças não vivem sem seus brinquedos. Numa visão filosófica, o brincar tem seu enfoque como fenômeno, é um mecanismo ligado a razão e a emoção unindo-as ao conhecimento e sonho, formando um ser humano mais completo e pleno.

5 A LUDICIDADE NA ATUAÇÃO DO PEDAGOGO JUNTO A PEDAGOGIA SOCIAL

Ao observar a criança brincar percebe-se que ela busca um processo de auto identificação em meio à sociedade. Nesta fase é que surgem os primeiros sinais de algumas habilidades e talentos, através de processos presentes nas brincadeiras que permitem a criança expressar seu mundo interior, amadurecendo suas relações, tornando-se um sujeito sociável e humano.

Então ela descobre-se subjetivamente e realmente põem em prática seus desejos, suas emoções, tornando este processo amplo, possibilitando trabalhar as emoções em situações que as crianças criam e recriam ideias, pensamentos, sensações, impulsos que partem do seu interior para o meio social, expondo sua criatividade e a diversão

Dessa forma as atividades lúdicas ajudam a criança vivenciar fatos favorecendo aspectos da cognição. A brincadeira ocupa importante espaço no desenvolvimento infantil.

Brincar é atividade fundamental para a autonomia e a formação da identidade, assim desenvolvendo algumas habilidades como a criatividade, internalizando através da experimentação, regras e papéis sociais, ser percebido por

parte do educador, que a criatividade, a inteligência e o desejo não podem ser dissociados, pois ambos caminham juntos nesse processo educacional e realidade humanizada.

6 CONCLUSÕES

Por tanto percebemos que ao pensarmos em educação e onde ela se desenvolve, logo pensamos na “escola”, porém através deste artigo foi possível analisar que embora o espaço escolar seja uma instancia provedora da educação esse não é o único espaço onde o aprendizado acontece, não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar em que ela acontece e talvez nem seja o melhor.

O conhecimento não se restringe única e exclusivamente aos muros de uma escola, limitando-se a esse único espaço. A transmissão de conhecimento não restringe o pedagogo atuante em outras instâncias,

Pelo lúdico a criança faz ciência, trabalha com a imaginação e produz uma forma complexa de compreensão e reformulação de sua experiência cotidiana. Ao combinar informações e percepções da realidade, problematiza, tornando-se criadora e construtora de novos conhecimentos.

A educação uma diretriz orientadora de ação educadora e uma forte referência na pratica social, trazendo uma reflexão sobre a realidade dos sujeitos, sendo uma proposta de emancipação humana transmitindo valores éticos e promoção do exercício da pratica cidadã e civilizatória. Promovendo uma ponte entre as mudanças dos sujeitos e o meio social.

A ludicidade deve ser vista como maneira prazerosa e caminho para a aprendizagem na construção do conhecimento traz um auto identificação, trabalhando a subjetividade no processo educacional a realidade humanizada e conseqüentemente forma o aprendizado de conceitos e condutas sociais.

REFERÊNCIAS

DANIELS, Harry. **Vygotsky e a Pedagogia**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

LANZ, Rudolf. **A pedagogia Waldrof**. São Paulo: Antroposófica, 1990.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MIRANDA, Juliana. **O que é pedagogia social?** Disponível em HTTP: <<https://www.grupoescolar.com/pesquisa/o-que-e-pedagogia-social.html>>. Acesso em: 10 jun. 2018.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **Brinquedo e Infância**: um guia para pais e educadores em creches. Petrópolis: Vozes, 1999.

SILVA, Clemildo Anacleto. **Desafios éticos - educacionais a emancipação humana**: os valores éticos e o exercício da prática cidadã. Porto Alegre: Editora Universitária Metodista IPA: EDIPUCRS, 2014.

CINEMATOGRAFIA, INTERDISCIPLINARIDADE E FORMAÇÃO HUMANA: UMA ANÁLISE DO FILME COM MÉRITO

CANDIDO, Tainá Silva
Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc)
tainacandido1@hotmail.com

ROSA, Gisele da Silva Rezende da
Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc)
giseler63@gmail.com

SILVA, Alex Sander da
Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc)
alexanders@unesc.net

Resumo: Este trabalho diz respeito à análise crítica da obra cinematográfica *Com Mérito* fundamentada a luz de Frigotto (1995), Veiga-Neto (1997), Morin (2003) e Tonet (2013) tendo como referência o conceito de interdisciplinaridade. O objetivo foi analisar os conceitos de interdisciplinaridade e formação humana em cenas do filme e compreender como numa obra cinematográfica podemos identificar elementos constitutivos da interdisciplinaridade e da formação humana no contexto atual.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Totalidade. Produção de Conhecimento. Formação Humana.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho diz respeito à uma análise crítica da obra cinematográfica *Com Mérito* fundamentada nas perspectivas de Frigotto (1995), Veiga-Neto (1997), Morin (2003) e Tonet (2013) tendo como referência o conceito de interdisciplinaridade. O objetivo foi analisar os conceitos de interdisciplinaridade e formação humana em cenas do filme e compreender como numa obra cinematográfica podemos identificar elementos constitutivos da interdisciplinaridade e da formação humana no contexto atual.

Considerando que a interdisciplinaridade tem se prestado a diferentes definições e concepções por ser objeto recorrente em muitos debates e pesquisas, nosso intuito é propor uma reflexão crítica a partir de diferentes concepções.

A escolha do filme se deu por se tratar de um processo de produção de conhecimento e formação humana. Já a escolha dos autores citados, foi devido a divergência existente entre ambos no que se refere à produção desse conhecimento.

Nesse sentido, iniciamos o estudo contextualizando a interdisciplinaridade à luz de Frigotto (1995) e Veiga-Neto (1997). No segundo momento, achamos pertinente descrever sobre algumas concepções que giram em torno da formação humana e por fim, fazemos breve síntese do filme descrevendo os aspectos que consideramos essenciais para análise, tecendo e discutindo com as ideias defendidas por Morin (2003) e Tonet (2013).

2 DESENVOLVIMENTO

No que diz respeito à interdisciplinaridade Frigotto (1995) busca descrevê-la para além de questões que envolvem métodos e técnicas didáticas. Na visão de Frigotto (1995), não existe um ideal de interdisciplinaridade. Ela precisa ser posta no contexto histórico cultural. Para ele, a interdisciplinaridade é um fenômeno complexo e amplo, sendo necessário, sobretudo, compreender a complexidade do real e as diferentes concepções que explicitam os fatos históricos sociais (FRIGOTTO, 1995).

O que o autor caracteriza como necessidade, faz relação ao fato de que o homem, ao produzir sua existência, estabelece as mais diversas relações sociais na busca de satisfazer suas necessidades históricas que engendram questões estéticas, biológicas, culturais, afetivas, entre outras. Esses fatos caracterizam o caráter dialético da realidade social e tornam imprescindível um trabalho interdisciplinar no que diz respeito a produção do conhecimento e sua socialização enquanto formação humana (FRIGOTTO, 1995).

Nesse sentido, a partir do momento que a interdisciplinaridade é tratada no plano do real, como afirma Frigotto (1995, p. 28), esse trabalho só será efetivo se formos capazes de “transcender a fragmentação e o plano fenomênico.” Ou seja, é necessário um processo, uma elaboração, para ascender do empírico ponto de partida, analisado apenas na sua exterioridade “ao conhecimento efetivo das forças, mediações e determinações múltiplas que produzem

esta realidade.” Contudo, o autor afirma que compreender a realidade histórica no tecido de sua totalidade é um trabalho complexo, visto que essa realidade é complexa, além do fato de que há, por parte do sujeito que está buscando construir o conhecimento, determinada limitação, que se apresenta no plano de sua formação (FRIGOTTO, 1995). Eis o problema apresentado pelo autor.

Segundo Veiga-Neto (1997), um outro problema que se refere ao conhecimento científico e também merece atenção, está relacionado com a separação entre a “*res cogitans* e a *res extensa*” (VEIGA-NETO, 1997, p. 8), dito de outra forma, no afastamento do sujeito pensante da realidade externa. Além disso, acrescenta também Frigotto (1995), que o não entendimento da totalidade histórica na qual se produz o conhecimento e sua socialização, faz com que, comumente a interdisciplinaridade seja tratada apenas no âmbito fenomênico, de maneira abstrata e arbitrária.

O filme *Com Mérito* (1994) tem como protagonista Monty, um acadêmico de Harvard e Simon, um sem teto que vive nas caldeiras do edifício. A obra cinematográfica, trata sobre a trajetória de Monty, reconhecido como o melhor da classe e que tem como principal objetivo a formação com mérito (dentro do prazo estipulado).

Um ponto que merece maior atenção diz respeito à postura do aluno mediante ao conhecimento que diz ter sobre sua pesquisa. Monty julgava possuir um conhecimento pleno sobre o assunto em questão e que esse conhecimento se deu devido seu empenho acadêmico. Mas o muito, não é o todo. Nesse sentido, o acadêmico tem uma percepção equivocada de que seu conhecimento abrange uma totalidade resultante de um estudo processual sistemático ao longo da vida acadêmica (MORIN, 2003). No entanto, percebemos que seu estudo trata da parte de um conhecimento totalitário, mas que não é o todo.

Para Tonet (2013) Monty atende à demanda das tendências sociais, que podem ser a razão pela qual em determinado momento, se destituiu a possibilidade de emancipação humana. Simon, por sua vez, provoca o amigo com situações comuns objetivas em seu cotidiano e que nem a mais brilhante proposta política dá conta. Isto ocorre, por que quem as escreve, não conhece a realidade das ruas.

No entanto, Monty focava somente no conhecimento abstrato e positivista, o que segundo Tonet (2013) não descaracteriza a ciência, e ainda atende a necessidade do regime econômico capitalista em que vivemos, suprimindo demandas. Simon (o mendigo) faz Monty repensar para além desta visão limitada e que só ocupa espaços na biblioteca por que não está em conformidade e relevância para quem se destina. A postura de Simon contribui para manifestar o pensamento de Morin (2003) de que podemos produzir, conhecer e compreender a partir de diferentes olhares.

No caso do protagonista do filme, o desejo de ocupar no futuro um cargo que lhe permitisse ajudar os menos favorecidos economicamente, ofuscou sua análise do porquê vivem assim. Transcendendo sua formação positivista e sua concepção abstrata da realidade na qual estava inserido, Monty melhor compreenderia os problemas humanos a partir de um pensamento mais complexo, contextualizando-os, globalizando-os, interligando-os (MORIN, 2003).

Nesse sentido, o trabalho interdisciplinar pode auxiliar o aprendiz à uma consciência sensível ao ser humano, capaz de produzir um diálogo entre os diversos tipos de conhecimento, capaz de considerar as múltiplas questões que envolvem determinada problemática.

Tomando Monty como referência na protagonização do filme, pode se ter inúmeros pontos para se discutir, mas dentre eles acreditamos ser de extrema importância frisar sobre a diferenciação entre o ser social e o ser humanitário. Aparentemente quando em teoria, Monty julga que por meio de sua tese poderia ajudar muitos desfavorecidos, talvez pela ineficiência das atuais políticas públicas, produz um trabalho semelhante à sua crítica. No entanto sem usufruir de uma formação humanitária, o jovem não pode julgar ou ser julgado por algo que desconhece, desta forma, sua produção intelectual estará fadada a quantificação dos dados apurados bibliograficamente.

No entanto, esta ineficiência, a parte que falta neste processo de produção de conhecimento, destitui o poder de escolha entre este ou aquele tipo de produção acadêmica e subtrai a possibilidade de emancipação humana.

A reforma do pensamento permitirá frear a regressão democrática que suscita, em todos os campos da política, a expansão da autoridade dos experts, especialistas de todos os tipos, estreitando progressivamente a competência dos cidadãos, condenados à aceitação ignorante das decisões dos pretensos conhecedores, mas de fato praticantes de uma inteligência cega, posto que parcelar e abstrata, evitando a globalidade e a contextualização dos problemas. O desenvolvimento de uma democracia cognitiva só é possível numa reorganização do saber, a qual reclama uma reforma do pensamento capaz de permitir não somente a separação para conhecer, mas a ligação do que está separado. (MORIN, 2003, p. 26)

Nesse sentido, Simon desempenhou um trabalho interdisciplinar no papel de um professor das ruas, e sua experiência motivou Monty a ligar aquilo que estava separado, ou seja, repensou e considerou os três pontos fundamentais

numa pesquisa: a bibliografia, a demanda social e o objeto de estudo. O que o objeto tem para te dizer sobre ele, pode alterar toda sua hipótese. Esse é, nesse sentido, o desafio da incerteza realçado na produção de Morin (2003).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho que teve como objetivo analisar a obra cinematográfica *Com Mérito* fundamentado nas concepções de Morin (2003) e Tonet (2013), tendo como referência a interdisciplinaridade, é antes do que a produção de conclusões objetivas e imediatas, uma reflexão dialética sobre o que diz respeito à produção do conhecimento e formação humana.

A análise deste filme oportunizou pensar muitas questões sobre o assunto e uma delas é a emancipação humana, que seria de todos os humanos, mas que necessariamente precisaria partir de cada indivíduo. Na trama cinematográfica (que representa muito bem uma realidade objetiva), após formado, o aprendiz ocupará um espaço profissional que lhe permitirá autonomia econômica, logo esta pessoa poderá usufruir de todo seu “empenho escolar”.

No regime capitalista, vivemos, pode-se assim dizer, da “desgraça” alheia, visto que para que uns esbanjem riquezas, uma enorme parte da sociedade deverá viver de migalhas. Para que este sujeito da sociedade em que *homo homini lupus*,¹ desprovido de recursos possa obter esclarecimento, precisaria de um interesse comum a todos e um sistema educacional que lhe permitisse a reflexão e o desenvolvimento de uma consciência histórica, mais do que isso, de uma consciência histórica crítica. Nem é interesse da elite econômica a divisão do bem-estar, nem há possibilidade no espaço escolar de uma educação emancipadora que pudesse ouvir este sujeito. Uma vez que, a formação para emancipação pode significar “desordem” na “ordem”, pode significar quebra de paradigma, possível subversão.

Com este pensamento, cabe ao leitor também raciocinar sobre o que a instituição considera mérito no processo de produção do conhecimento, se quantifica prazos, não qualifica uma formação humana.

É nessa ótica que um ponto que merece atenção diz respeito à supervalorização das experiências imediatas, abstratas e utilitaristas em detrimento da produção da pesquisa e do conhecimento. Sabe-se, como afirmamos anteriormente, que a lógica do mercado está posta. Em determinado período aspiramos uma produção do conhecimento, mas o que tivemos foi uma capacitação sócio/profissional. A complexidade foi se constituindo assumindo tendências sociais, que podem ser a razão pela qual em determinado momento se destituiu a possibilidade de emancipação humana. Afinal, a formação de uma atitude pragmática em relação ao mundo e a formação para emancipação humana não seriam coisas incompatíveis?

O que se pode perceber no contexto educacional são os diversos debates sobre formas e tentativas de se estabelecer processos interdisciplinares com a justificativa de superação do problema da fragmentação do saber a partir do diálogo e articulação entre os diferentes saberes. Debates estes que comumente são abordados somente por vias epistemológicas e pedagógicas. Sabe-se que pensar a interdisciplinaridade vai além de mudanças comportamentais e estruturais, exige melhor análise do processo histórico social.

Ora, não seria uma posição ingênua ao pensar na ação interdisciplinar como uma solução para todos os problemas, inclusive os sociais, a partir de um ensino que desconsidera os processos de sociabilidade humana (seu ingresso no trabalho) como responsáveis por uma ciência fracionada?

Enfim, muito mais do que a aceitação e aquisição de métodos sistematizados a fim de superar a fragmentação do saber, necessitamos de reflexões teóricas e críticas sobre a educação e sua relevância quando o assunto é emancipação humana em uma sociedade pragmática, que almeja antes de qualquer coisa, posições quietistas e conformadas. A interdisciplinaridade, nesse sentido, seria a única forma de superar o saber fragmentado e, a cima de tudo, promover um pensar realmente crítico sobre a problemática do conhecimento?

REFERÊNCIAS

FRIGOTTO, G. **A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais**. Petrópolis: Vozes, 1995.

MORIN, Edgar. Da necessidade de um pensamento complexo. In: MARTINS, Francisco Menezes; SILVA, Juremir Machado (Org.). **Para navegar no século XXI**. Porto Alegre: Sulina/Edipucrs, 2003.

¹ O homem é o lobo do homem. Expressão utilizada no livro de Thomas Hobbes quando afirma que o homem é capaz de cometer atrocidades quando procura defender apenas seus interesses. A frase original é da autoria do dramaturgo romano Plautus e faz parte de uma das suas peças.

TONET, Ivo. Interdisciplinaridade, formação humana e emancipação humana. **Serviço Social**, São Paulo, n. 116, p. 725-742, out./dez. 2013.

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo, disciplina e interdisciplinaridade. **Idéias**, São Paulo: FDE – Série, n. 26, p. 105-119, 1995.

DAS PRÁTICAS DIDÁTICAS A PARTIR DO SISTEMA DE APOSTILAMENTO

OLIVEIRA, Marineiva Moro Campos de
Escola Básica Municipal Cecília Meireles
marineiva.oliveira@unoesc.edu.br

TEDESCO, Anderson Luiz
Escola Básica Municipal Cecília Meireles
pesquisa@celer.edu.br

Resumo: objetivou-se analisar a formação docente de uma rede municipal do oeste de Santa Catarina em que ocorreu a implantação do sistema apostilado. Indagamos; o sistema apostilado resulta em autonomia ou engessamento das práticas educativas? Para isso, realizou-se leituras de obras sobre a temática e cinco entrevistas com docentes. Resultou-se dessa investigação o engessamento pedagógico e necessidade de superação dessa lógica apostilada.

Palavras-chave: Formação Docente. Sistema apostilado. Autonomia docente. Engessamento docente.

1 INTRODUÇÃO

No campo da educação, na perspectiva histórico-cultural, compreendemos a prática docente como uma atividade humana indispensável para a formação do sujeito e para a transformação do social. Contudo, essa atividade é antecipada por um movimento de atividade formativa potencializadora do desenvolvimento profissional. Ora, compreender o trabalho docente implica concedê-lo como um complexo fazer histórico-cultural, determinado no processo de produção de conhecimento durante a atividade formativa. Esse trabalho intelectual é, em sua tessitura, uma atividade tipicamente humana.

Nesta reflexão objetivou-se analisar a formação docente de uma rede municipal da região oeste de SC em que ocorreu a implantação do sistema de apostilamento. Em que concorda-se com Marx (1989) quando definiu que o trabalho é uma atividade humana, na qual são elaboradas as possibilidades de transformações e autotransformação. É nessa perspectiva que concebemos o trabalho docente, porém, é necessário compreendermos qual trabalho é desejado e objetivado pela atividade formativa em que participam os docentes.

Trata-se de um estudo de caráter bibliográfico e da pesquisa de campo, com a realização de cinco entrevistas com docentes que participaram das formações do sistema apostilado desde o ano de 2012. Em decorrência da coleta de dados, nas entrevistas seguiu-se uma perspectiva histórico-cultural na construção das análises concebendo a atividade formativa docente como um processo que necessita caminhar pela trajetória da transformação e autotransformação que tem como mediadores instrumentos e signos. Além disso, como uma unidade dialética entre teoria e prática, como explicam Marx e Engels (2007), ao fabricar os instrumentos, o homem não modifica apenas os órgãos físicos, transforma também suas funções psíquicas (SFORNI, 2004). Por isso, refletir sobre a formação docente implica concedê-la como uma atividade formativa a qual conduz reconhecer que “o processo interpessoal transforma-se em um processo intrapessoal, tendo como contexto as relações estabelecidas entre sujeitos historicamente constituídos, campo por excelência da mediação.” (ARAÚJO, 2009, p. 6).

2 A FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Nesse contexto, definimos atividade formativa como um processo de aprendizagem e desenvolvimento docente que ocorre no campo da mediação que por sua vez é “o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento.” (OLIVEIRA, 1986, p. 26). A mediação é o processo potencializador do desenvolvimento psíquico que “é o resultado da ação da sociedade sobre os indivíduos para integrá-los na complexa rede de relações sociais e culturais que constituem uma formação social.” (PINO, 1992, p. 34).

A partir dessas afirmações, consideramos que na atividade formativa docente deve ser potencializadora de um ensino intencional objetivado à aprendizagem conceitual que possibilite a apropriação e incorporação dos conteúdos científicos de tal forma que possa compreender e explicar as tensões ou contradições sociais do dia-dia.

Nesse cenário a atividade formativa planejada conduz à autonomia docente, o que possibilita atuar no sentido de superar as concepções dominantes reguladoras. Momento em que a autonomia se constitui como possibilidade de empoderamento do conhecimento para superar ações reprodutivistas de práticas fragmentadas, da superação da lógica da adaptação.

3 A PERCEPÇÃO DOS DOCENTES FACE A FORMAÇÃO APOSTILADA

Compreendemos que o trabalho docente é um processo complexo de entrecruzamentos dos processos de evolução e involução de conceitos científicos que ocorre a partir das determinações históricas e sociais, mas também organizado a partir da ideologia materializada na proposta de ensino.

No contexto analisado, a rede conta com um sistema apostilado que além de orientar as práticas docentes orienta as formações continuadas. O sistema foi elaborado pela Pearson, uma multinacional com sede em diferentes países, inclusive no Brasil, é responsável pelo sistema Dom Bosco, oferece coleções didáticas para todos os níveis de ensino (DOM BOSCO, 2018).

Para compreendermos a materialização do processo de formação docente desse sistema apostilado, entrevistamos cinco docentes do Ensino Fundamental I que participaram das formações docentes ofertados pelo sistema desde sua implantação, no ano de 2012.

As docentes destacam categorias importantes de análise, dentre elas a autonomia e a adaptação. Para a docente A, a formação do sistema é um momento de autoanálise, um período destinado para reflexão sobre suas práticas, mas sem intervenções para mudança, pois são formações monologas, são palestras. Nos enunciados da docente,

A formação é uma palestra. Na formação nos sentamos no auditório com todos os docentes, o palestrante do Dom Bosco chega e começa a falar, ele diz para nós pensarmos o que fizemos na sala de aula. Por exemplo, na última formação que tivemos ele pediu para nós pensarmos em avaliações, quais são os tipos de avaliações (somativa, formativa e diagnóstica) e discutir sobre cada uma, o conceito, mas senti falta de compartilharmos o que deu certo dessas avaliações. Os tipos eu já sabia, mas queria saber como podemos mudar já que as dificuldades de aprendizagem só aumentam. (Docente A, informação verbal).

Para essa docente a formação precisa ser um momento de diálogo, distante de um momento pontual e monólogo, características destacadas na formação do sistema. Destacamos, ante ao enunciado, que a preocupação da docente se relaciona quanto à aprendizagem dos alunos o que não foi abordado na formação. No sentido de refletir sobre o que o docente faz em sala tecemos a compreensão de uma formação pautada na reflexão sobre a prática. Uma das docentes destaca que “eles pedem sempre para nós pensarmos o que fizemos, se é possível mudar algo que não deu certo, se a prática de ensino atende as habilidades que a apostila propõe para aquela etapa.” (Docente C, informação verbal). O enunciado da docente B reforça a formação na perspectiva de reflexão sobre a prática, segundo ela;

Na formação precisamos refletir sobre nossas práticas, eles nos conduzem a pensar se realmente a forma que ensino possibilita que o aluno desenvolva a competência e a habilidade desejadas pela apostila, na página em que está o conteúdo para aquela aula. É, assim, acredito que esse momento é fundamental, por que podemos refletir o que estamos fazendo, se podemos mudar o jeito de ensinar, talvez? Porque, depois de refletir sobre as práticas nos compartilhamos dos momentos de ensino que foram bem sucedidos, esse momentos são quando conseguimos trabalhar com todo o conteúdo proposto no cronograma do dia presente na apostila. (Docente B, informação verbal).

As constatações dos docentes nos fornecem subsídios para conceituarmos a formação como um momento de refletir sobre a prática e de possibilidades de mudanças no “jeito” de ensinar, mas, e os conhecimentos que fundamentam essas práticas, quais são eles? Nas formações, os conhecimentos são postos em debates, que conhecimentos fornecem essas formações, ou apenas ficam no plano de reflexão sobre ação? Para a docente E (informação verbal), “nas formações as vezes eles pedem para nos levarmos as apostilas, as vezes eles pedem para nos expormos aos colegas de que forma trabalhamos com aqueles conteúdos, atividades que estão nas apostilas, às vezes.” A docente D reforça o enunciado,

Olha, na formação, quando utilizamos as apostilas é para explicar como ensinamos aquela atividade. Em sala, eles desejam que nós seguimos o que está nas apostilas, no material, o que é distante da nossa realidade, as vezes as apostilas trazem vários lugares, espaços, que existem em Curitiba/PR, cidade em que é produzido os materiais, mas em nossa cidade esses lugares nem existem, percebo que meus alunos precisam de coisas diferentes, então busco fora das apostilas, mas sempre seguindo a organização dos conteúdos presentes nelas, porque ao final tem a avaliação para aplicar e não pode faltar nenhum conteúdo. Como disse, eles querem que seguimos as apostilas, por isso, nas formações explicamos como ensinar a partir do material. (Docente D, informação verbal).

Diante dos questionamentos sobre os conhecimentos que são postos em debates nos momentos de formação, as docentes descrevem que são conhecimentos presentes nos materiais, nas apostilas, inclusive destacam que os momentos de formação são utilizados para ensinar ao docente como reproduzir o conteúdo aos alunos.

Os palestrantes trazem técnicas de como ensinar aquela atividade aos alunos, de como aplicar, claro! A gente sabe que eles representam uma marca e querem que seguimos tal qual está no material. Já participei de muitas formações e em todas as apostilas são postas como um material pronto e acabado, em que o docente apenas precisa seguir o cronograma das páginas a serem trabalhadas por dia. (Docente C, informação verbal).

Ao final questionamos as docentes sobre possibilidades de questionamentos, de sugestões para alterações na estrutura das formações no sentido de organização e de conhecimento. A docente A destaca que:

Lembro que no final da formação sempre recebemos uma avaliação para sugestão de novos temas, lembro que pedi para que nos possibilitassem um momento de formação sobre como podemos adaptar os conteúdos das apostilas para alunos com deficiências, numa perspectiva de ensino inclusivo, mas nunca chegou essa formação. A secretaria traz outros profissionais para debater diversas temáticas, mas nossas práticas são estruturadas pelas apostilas do sistema, então acredito que a formação do sistema deveria atender nossas angústias, mas nos ensinam sempre a ensinar o que está no material. (Docente E, informação verbal).

Diante desse cenário, apresentados pelas docentes, podemos destacar que os momentos de formação organizados pelo sistema apostilado é um processo monólogo que objetiva o desenvolvimento de habilidades e competência para que o docente seja capaz de reproduzir uma ideologia que não é sua. Nas palavras de Mortatti (1999, p. 75), a formação busca “[...] seduzir inadvertidamente pelas interpretações dos sujeitos das épocas em estudo, abdicando a posição de sujeito polifônico de um discurso interpretativo.” Nesse cenário, a (de)formação deseja que o docente desenvolva competência para aprender a fazer e a habilidade para fazer exatamente o que se propõe nas apostilas. Um caminho que desvia o docente da autonomia intelectual e o coloca na condição de refletir a e sobre sua prática cotidiana como possibilidade de melhorar a didática de ensino, mas não põe em movimento de debate o conhecimento científico.

5 CONCLUSÕES

O processo de formação docente na perspectiva de autonomia pressupõe distanciamento da formação de competências na lógica de treinamento. Essa lógica se materializa nos discursos docentes, quando consideram que a formação do sistema objetiva que as práticas de ensino possam atender às competências e habilidades prescritas nas apostilas. Para as docentes, os momentos de formação são estruturados como palestra, na qual apenas o palestrante do Dom Bosco dialoga sobre as apostilas e as articulações das práticas docentes com os conteúdos presentes no material. Nos discursos docentes é possível verificar que a formação é estruturada em três categorias: palestra; reflexão sobre a prática e atendimento às competências e habilidade. Analisamos essas categorias à luz da perspectiva histórico-cultural para compreendermos o que objetiva essa formação. E, constatamos que se distanciam de práticas que potencializam e asseguram uma formação emancipatória, apenas reafirma práticas didáticas desvinculadas da criticidade e da problematização.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Eliane Sampaio. Mediação e aprendizagem docente. In: ENCONTRO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL ABRAPEE: CONSTRUINDO A PRÁTICA PROFISSIONAL NA EDUCAÇÃO PARA TODOS, 9., 2009, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2009. p. 1-15. Disponível em: <http://www.abrapee.psc.br/documentos/cd_ix_conpe/IXCONPE_arquivos/26.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2018.
- DOM BOSCO. **Ensino Fundamental**. Curitiba: Pearson, 2018. Disponível em: <<http://www.dombosco.com.br/ensino-fundamental/>>. Acesso em: 04 jun. 2018.
- MARX, Karl. Processo de trabalho e processo de produzir Mais-valoria. In: **O capital** 14. Rio de Janeiro: Bertrand, 1989.
- MARX, Karl; ENGEL, Friedrich. **A ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Uma proposta para o próximo milênio: o pensamento interacionista sobre alfabetização. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 5, n. 29, p. 2-27, set./out. 1999.

OLIVEIRA, Betty Antunes. Implicações sociais inerentes ao uso dos procedimentos pedagógicos: um exemplo. In: OLIVEIRA, Betty; DUARTE, Newton (Org.). **Socialização do saber escolar**. São Paulo: Cortez, 1986.

PINO, Angel. As categorias de público e privada na análise do processo de internalização. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 42, p. 315-327, ago. 1992.

SFORNI, Marta S. de Faria. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino**: contribuições da Teoria da Atividade Araraquara: JM Editora, 2004.

DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO ALGÉBRICO NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM FOCO

NORONHA, Adriela
Instituto Federal Catarinense (IFC)
adriela.noronha@ifc.edu.br

Resumo: Pretende-se fomentar discussões a respeito da questão: “Quais indícios de aprendizagem conceitual podemos identificar na resolução de situações algébricas por alunos com deficiência intelectual?” Os dados foram produzidos durante o Atendimento Educacional Especializado através da exploração de situações algébricas, com três alunos com deficiência intelectual. Analisando os registros e a transcrição dos diálogos e justificativas estabelecidos, podemos perceber processos iniciais de aprendizagem conceitual e alguns indícios de generalização.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Conceitos Algébricos. Deficiência Intelectual.

1 INTRODUÇÃO

O ensino da álgebra tradicionalmente encontra-se associado ao simbolismo algébrico, conceitos explorados com frequência a partir dos anos finais do ensino fundamental, no entanto, defendemos assim como outros autores (VALE; PIMENTEL, 2013; FIORENTINI; MIGUEL; MIORIM, 1993) a exploração de ideias algébricas desde os anos iniciais da escolarização e para todos os alunos, inclusive para os que apresentam algum tipo de deficiência. Para os quais, na maioria das vezes essas ideias algébricas e linguagem simbólica são negadas, justamente pela justificativa de que a álgebra se constitui de símbolos e transformações, e que requer o entendimento de uma matemática mais complexa.

No entanto, uma maneira de iniciar o estudo da álgebra é a partir de tarefas nas quais as crianças possam interagir com padrões e sequências, nas quais processos de generalização são oportunizados, nas quais o desenvolvimento do pensamento algébrico seja impulsionado. De acordo com Fiorentini, Miguel e Miorim (1993) existem algumas características que definem esse tipo especial de pensamento (algébrico), como: “Percepção de regularidades; Percepção de aspectos invariantes em contrastes com outros que variam; Tentativas de expressar ou explicitar a estrutura de uma situação problema; Presença de processos de generalização.” (FIORENTINI; MIGUEL; MIORIM, 1993, p. 87).

A partir dessas considerações a cerca do pensamento algébrico foram planejadas situações algébricas que envolviam a percepção de invariantes e a descoberta de padrões ou regularidades e exploradas durante o Atendimento Educacional Especializado – AEE com três alunos com deficiência intelectual, principalmente com o intuito de potencializar o pensamento algébrico e processos de abstração e generalização, e impulsionar os processos de desenvolvimento das funções psicológicas superiores destes sujeitos.

Para realização da investigação que culminou nesta produção, participaram três alunos regularmente matriculados nos anos finais do ensino fundamental de uma escola estadual do município de Ijuí/RS, no ano de 2017, na qual a pesquisadora era também professora do AEE.

As tarefas propostas foram realizadas durante o AEE, aos três alunos de forma conjunta. As atividades foram filmadas e posteriormente transcritas. Também utilizamos para análise os registros escritos dos três alunos participantes, sendo que para preservar a identidade dos mesmos, estes foram referidos como aluno 01, aluno 02 e aluno 03 e a professora como Prof.

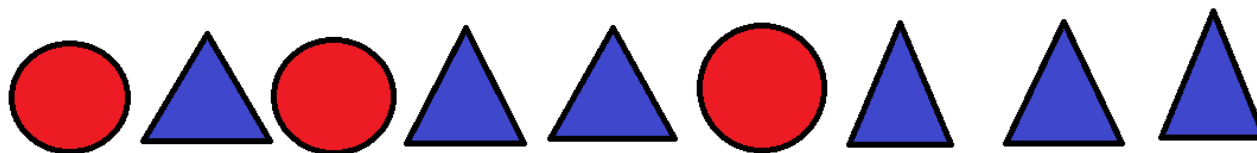
Abaixo se encontram duas sequências que foram apresentadas aos alunos, exploradas uma de cada vez, as quais analisaremos a seguir:

Figura 1 – Sequência A



Fonte: Noronha (2017).

Figura 2 – Sequência B



Fonte: Noronha (2017).

2 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para análise dos dados definimos dois focos: 1) Justificativas de resoluções; 2) Indícios de generalização. Analisamos cada uma das tarefas também buscando identificar evolução no desenvolvimento do pensamento algébrico.

2.1 SEQUÊNCIA A

A primeira sequência apresentada aos estudantes era formada de apenas um tipo de peça, o triângulo azul, todas as peças possuíam o mesmo tamanho e espessura. As peças foram dispostas na mesa uma a uma conforme a Figura 01. Após dispor as peças a professora apresentou os questionamentos. Analisaremos a solução pensada pelos estudantes a partir do diálogo que estabeleceram:

Prof: O que a gente pode dizer sobre essas peças que estão sobre a mesa?

Aluno 01: São triângulos.

Prof: São triângulos, o que mais?

Aluno 01: Formam uma figura, um desenho, alguma coisa.

Prof: Tu acha que forma um desenho?

Aluno 01: Eu acho que é.

Prof: Aluno 02 o que você acha que é?

Aluno 02: Um desenho.

Prof: Que desenho?

Aluno 02: (Mostra-se duvidoso e pensativo, mas não responde).

Prof: O que podemos dizer. São triângulos o que mais? Qual a cor?

Aluno 01: Azul.

Prof: Se fossemos continuar qual seria a próxima peça?

Aluno 01: (Pega uma peça e a posiciona para baixo ▼)

Prof: E a próxima? Aluno 02, como seria a próxima?

Aluno 02: (Pega a peça e a posiciona para cima ▲).

Prof: E a próxima? Aluno 03, como seria a próxima peça?

Aluno 03: (Pega uma peça e a posiciona para baixo ▼) (NORONHA, 2017).

Os alunos inicialmente apresentam diferentes ideias sobre a sequência que a professora dispôs sobre a mesa, mas com a intervenção da professora, sua intencionalidade conduz os alunos a verificação de invariantes e regularidades. Podemos dizer que a intencionalidade da professora, no início da atividade não estava clara aos alunos, isso pode ter os levados a observar um desenho. No momento que a professora verbaliza a observação da posição das peças, eles começam a se expressar em relação a isso.

Neste momento podemos verificar que os alunos já percebem que há um padrão de posição entre as peças. Ainda não conseguem verbalizar ou atribuir significativamente uma regra para a sequência entre os triângulos, através de palavras e justificativas para o que estão pensando, então utilizam gestos e apontamentos com as mãos para as peças. O diálogo continua,

Prof: Muito bem, olha o que vocês fizeram, olhando podemos dizer alguma coisa? Existe uma regularidade? Um padrão? O que vocês acham? Vocês continuaram a sequência, como vocês pensaram a continuação?

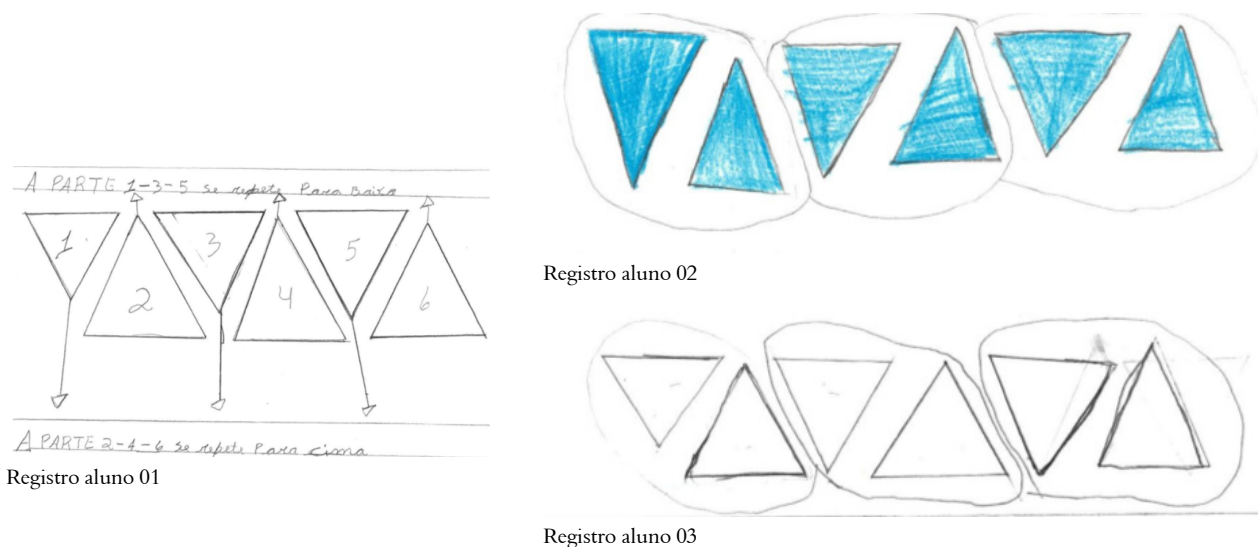
Aluno 01: De acordo com o jeito que começa aqui. (Aponta para o início da sequência).

Prof: E como é que começou?

Aluno 01: Encaixando uma diferente do jeito da outra (faz movimento com as mãos para cima e para baixo em relação a posição das peças) mas é tudo igual (mostrando a continuação da sequência). (NORONHA, 2017).

A partir do momento que começam a se familiarizar com a atividade proposta, começam a expressar alguns indícios de generalização, afirmando que a sequência continuará do mesmo modo que a posição das duas primeiras peças, vejamos o registro dos alunos:

Figura 3 – Registros dos alunos referentes à Sequência A



Fonte: Noronha (2017).

Através do registro da atividade é possível perceber que o aluno 01 representou seu pensamento através de desenhos mostrando que os triângulos os quais atribuiu os números 1,3 e 5 se repetiam com o vértice para baixo, enquanto que os triângulos representados através dos números 2, 4 e 6 se repetiam com o vértice para cima. Conseguindo representar que a sequência possuía uma regularidade. Os alunos 02 e 03 também recorreram ao desenho para representar seus pensamentos, desenhando e circulando o padrão que cada um percebeu como modo de demonstrar que aquela parte sempre se repetia na continuação da sequência.

2.2 SEQUÊNCIA B

A sequência B, constituiu-se de uma sequência com padrão de crescimento, com um nível de complexidade maior que a sequência A, exigindo para a observação dos invariantes, regularidades e conclusão, maior concentração, memória voluntária, percepção e capacidade de generalização. Do mesmo modo que a sequência A, a professora dispôs as peças na mesa, conforme figura 02 e iniciou os questionamentos. Vejamos o diálogo que se estabeleceu:

- Prof:** O que a gente pode dizer sobre estas figuras e observando quais são as próximas peças?
Aluno 02 e aluno 03: Bolinha.
Prof: O que tu acha aluno 01? Qual pode ser a próxima peça?
Aluno 01: Essa daqui (aponta para o círculo).
Prof: Certo um círculo, coloca lá.
Aluno 02: (Pega a peça e coloca na sequência).
Prof: E agora?
Aluno 02: Um triângulo.
Prof: Será que é um triângulo?
Aluno 03: É dois.
Aluno 02: Eu acho que sim.
Prof: Tá, vamos pensar no número de triângulos, aqui (mostra o primeiro triângulo) tinha quantos?
Aluno 02: Um.
Prof: Ali? (Mostra os dois triângulos).
Aluno 02: Dois.
Prof: Lá? (Mostra três triângulos).
Aluno 02: Três.
Prof: E agora quantos vamos ter?

Aluno 02: Quatro.
Prof: Quatro?
Alunos: Sim.
Prof: É isso? O que acontece com os triângulos então?
Aluno 02: Eles vão aumentando. (NORONHA, 2017).

Mais uma vez com a intencionalidade da professora em conduzir a atividade para que os alunos percebessem um padrão de crescimento os alunos chegam à conclusão que a quantidade de triângulos aumenta sempre em um. Para que os alunos continuassem a pensar algebricamente a professora induz os mesmos a refletirem sobre a regularidade que se estabelece nesta sequência,

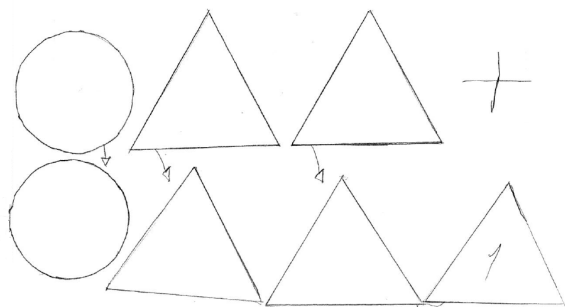
Prof: Então tem uma regularidade?
Aluno 02: Tem
Aluno01: Sim
Aluno 03: (Afirma com a cabeça)
Prof: Qual é a regularidade?
Aluno 01: A cada fase vai aumentando os triângulos. (NORONHA, 2017).

Os alunos começam a apresentar indícios de identificação da regra, a partir da percepção da regularidade, sendo conduzidos a pensar sobre as peças que se repetem e as que não se repetem com padrão de crescimento, ou seja, concluir sobre os aspectos invariantes em contrastes com outros que variam.

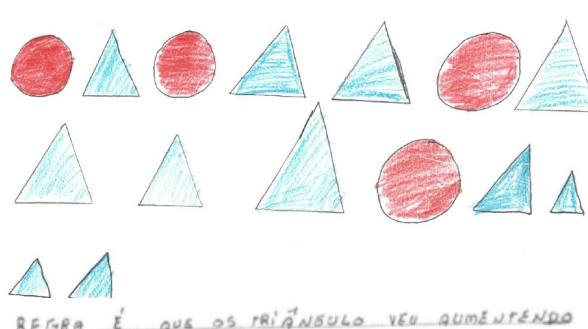
Prof: O círculo se repete mais ou menos?
Alunos: Menos
Prof: O círculo continua sempre... (mostra para os círculos)
Aluno 02: Um
Prof: Tá sempre um, né? E os triângulos?
Aluno 01: Vão aumentando em um. (NORONHA, 2017).

No diálogo podemos perceber que além da percepção de regularidades, dos aspectos invariantes e de tentativas de expressar a estrutura da situação problema, há presenças de processos de generalização, ao afirmarem que os triângulos a cada fase aumentam em um. Esses processos também podem ser observados nos registros gráficos dos três alunos:

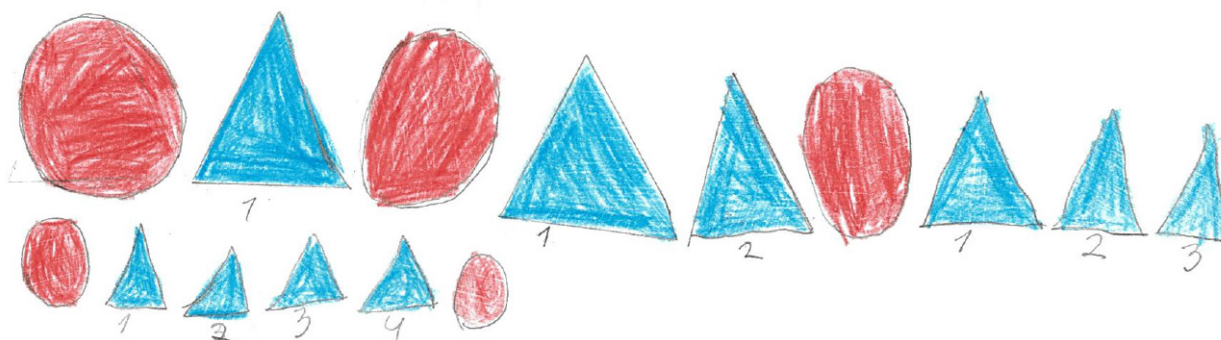
Figura 4 – Registros dos alunos referentes à Sequência B



Registro aluno 01



Registro aluno 02



Registro aluno 03

Fonte: Noronha (2017).

Estas duas situações propostas, Sequência A e Sequência B, a partir dos diálogos estabelecidos e dos registros apresentados evidenciam a construção por parte dos alunos de *justificativas para resolução* do que a professora propôs, o envolvimento com as tarefas e a mobilização do pensamento algébrico, pois, conforme Fiorentini, Fernandes e Cristovão (2005), percebem regularidades (*Encaixando uma diferente do jeito da outra [...] mas é tudo igual*) e formulam conjecturas e as expressam (*Prof: Então tem uma regularidade? Aluno 02: Tem [...] Prof: Qual é a regularidade? Aluno 01: A cada fase vai aumentando os triângulos.*).

Com relação aos *indícios de generalização*, os mesmos podem ser percebidos nos registros, e através da linguagem estabelecida. Estes indícios de generalização indicam processos de desenvolvimento do pensamento algébrico, mesmo que o aluno não utilize uma linguagem algébrica, pois, conforme Fiorentini, Fernandes e Cristovão (2005), um dos aspectos que indicam a caracterização de tal pensamento, entre outros, é o fato da criança desenvolver algum tipo de processo de generalização. É possível verificar durante a exploração das tarefas o avanço qualitativo do pensamento algébrico intencionalmente explorado durante o AEE, principalmente pelas justificativas das resoluções das tarefas e dos indícios de generalização que os alunos foram apresentando de forma evolutiva apesar de ainda inicial.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Torna-se relevante trazer novamente a questão de que os alunos participantes são alunos público-alvo da educação especial, alunos com “hipótese” diagnóstica de deficiência intelectual. Alunos que historicamente estiveram à margem da sociedade e que muitas vezes tiveram o direito a educação negado, principalmente pela concepção de que não são capazes de aprender, principalmente conceitos científicos, como os matemáticos.

Especificamente neste caso as atividades foram exploradas durante o AEE-Atendimento Educacional Especializado, um dos serviços da educação especial, que atua de forma a complementar a escolarização dos alunos com deficiência intelectual. Especificamente para estes alunos o AEE deve trabalhar com atividades que desenvolvam a autonomia, e explorar a atividade intelectual dos alunos, estimulando o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos mesmos. Os conceitos algébricos seriam um modo de estimular o desenvolvimento destas funções, dessa forma, o AEE estaria cumprindo seu papel na escolarização de indivíduos com deficiência intelectual.

REFERÊNCIAS

FIorentini, Dario; Miorim, Maria Ângela; MIGUEL, Antonio. Contribuição para um Repensar... a Educação Algébrica Elementar. **Pro-Posições**, Unicamp, v. 4, n. 1, p. 78-91, 1993.

FIorentini, Dario; FERNANDES, Fernando; CRISTÓVÃO, Eliane. Um estudo das potencialidades pedagógicas das investigações matemáticas no desenvolvimento do pensamento algébrico. In: SEMINÁRIO LUSO-BRASILEIRO DE INVESTIGAÇÕES MATEMÁTICAS, 2005, Lisboa. Anais... Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, 2005. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/seminario_lb.htm>. Acesso em: 05 jul. 2018.

NORONHA, Adriela Maria. **Desenvolvimento do Pensamento Algébrico em Alunos com Deficiência Intelectual no Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva Histórico-Cultural**. Ijuí: Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, 2017.

VALE, Isabel; PIMENTEL, Teresa. O pensamento algébrico e a descoberta de padrões na formação de professores. **Da Investigação às Práticas**, v. 3, n. 2, p. 98-124, 2013.

EDUCAÇÃO INFANTIL CONSIDERANDO OS ESPAÇOS EXTERNOS

LERMEN, Tais Cristina Zanatta
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
tais.zanatta@unoesc.edu.br

SILVA, Giovana Maria Di Domenico
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
giovana.silva@unoesc.edu.br

BENVENUTTI, Dilva Bertoldi
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
dilva.benvenutti@unoesc.edu.br

Resumo: Objetiva-se neste estudo conhecer os limites e possibilidades da organização dos espaços externos para o processo de aprendizagem no contexto da Educação Infantil. Utilizou-se a pesquisa bibliográfica e de campo, com professores de educação infantil, para atingir os objetivos propostos. Conclui-se que a aprendizagem em ambientes externos possibilita a prática da criança segundo o seu interesse, ao professor compete, o papel de organizar o espaço lembrando que o espaço caracteriza-se como o outro educador.

Palavras-chave: Espaços externos. Educação Infantil. Aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

A infância é uma fase de descobertas e evolução do desenvolvimento humano. Nesta fase a criança tem necessidade de movimentar-se, aprender a se relacionar e, sobretudo, ter espaços e tempos para brincar, se desenvolver em contato com a natureza. Porém cada vez mais, estamos privando as crianças dessa liberdade e do prazer de aprender de forma lúdica e livre. As escolas, muitas vezes, privilegiam mais o espaço interno, as construções, em detrimento dos pátios, da relação com a natureza. A escola pode suprir essa necessidade das crianças, não deixá-las somente em salas de aulas, mas, possibilitar o aprendizado em ambientes externos, para que a criança possa ter novas vivências, relacionar-se e aprender também com a natureza.

Objetiva-se nesse trabalho conhecer os limites e possibilidades do processo de aprendizagem da Educação Infantil em espaços externos.

A pesquisa classifica-se como qualitativa com pesquisa bibliográfica e de campo para a obtenção de dados primários, através de questionário aplicado com seis professores da educação infantil da creche Mundo Novo, do bairro Salete de São Miguel do Oeste/SC.

Inicialmente apresenta-se uma discussão sobre a educação infantil em espaços externos e, na sequência a análise da pesquisa realizada.

2 ESPAÇOS EXTERNOS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Embora vivemos em uma sociedade tecnológica e com grandes mudanças, ainda não temos ideia ampla de ambiente escolar sem ser o modelo tradicional: sala de aula, lousa, carteiras e cadeiras. “Nos últimos anos, a urbanização tem diminuído as áreas onde as crianças podem brincar livremente.” (FEDRIZZI, 2013, p. 13).

A criança sente necessidade de estar em um ambiente aberto que possibilita gastar suas energias e instigar o desenvolvimento da autonomia e identidade, cada vez mais restrito em nossa sociedade. A escola está assumindo o papel para suprir essa falta de liberdade das crianças, pois, a restrição também impede de ter um bom desempenho na aprendizagem. “Além disso, elas passam mais tempo em instituições e, em muitos casos, o pátio escolar é o único espaço aberto seguro para desenvolver diferentes tipos de atividades.” (FEDRIZZI, 2013, p. 13).

O ambiente externo também propicia aprendizagens. De acordo com Fedrizzi (2013, p. 13) “no meio natural, a criança aprende melhor sobre os recursos naturais e a importância da preservação, desenvolve mecanismos de percepção e torna-se mais atenta aos processos de ensino-aprendizagem.”

Segundo Freire (1999, p. 49) “há uma pedagogia indiscutível na materialidade do espaço.” O espaço escolar é destinado ao desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem, e quanto mais planejado, mais é possibilitado as interações com os sujeitos e os objetos do conhecimento.

Ao tratar da organização do espaço escolar, o educador deve pensar e agir em prol de uma escola rica em possibilidades de interações, permitindo a troca de saberes e a liberdade em expressar ideias, concepção e visão de mundo contidas nos sujeitos que a habitam. O espaço organizado deve ser acolhedor para o aluno nas suas inúmeras capacidades de pensar, criar, sentir, modificar e transformar o seu entorno.

O problema de infraestrutura das escolas é um assunto antigo que, por diversas vezes também restringe o aluno, porém, de acordo com a Comunidade Educativa (2013, p. 26):

Problemas de infraestrutura não podem ser empecilhos para que os alunos desenvolvam atividades diferenciadas que promovam a interação e a convivência entre eles. É possível adaptar espaços e tempos dentro da escola que viabilizem atividades fora das salas de aula — a área de lazer da escola pode ser qualquer espaço, interno ou externo.

Os educadores podem e devem proporcionar momentos de aprendizagem nos espaços externos da escola. Quando tratamos de espaços externos de aprendizagem, não elencamos somente o pátio da escola, embora esse local possa ser determinante para o ensino na escola. “Os pátios constituem lugares favoritos durante a infância e, por isso, são valorizados pelas memórias dos adultos.” (ELALI, 2003; FERNANDES, 2005). “Lugar de tão grande significado, que fortalece sua importância afetiva e simbólica.” (RIOLI, 2016, p. 18). Por isso devemos olhá-lo como possibilidade de aprendizagem.

3 O OLHAR DOS PROFESSORES

Conversar com quem está no cotidiano da escola é essencial para entender os limites e possibilidades da ação pedagógica. Por questões éticas as entrevistadas serão identificadas como A, B, C, D, E e F.

Iniciou-se a pesquisa questionando quais seriam os desafios do processo de aprendizagem na Educação Infantil em espaços externos. Obteve-se as seguintes respostas:

A: Fazer atividades, brincadeiras dirigidas nos espaços externos, tem papel fundamental na aprendizagem infantil, possibilitando a criança um mundo imaginário mais prazeroso com relação as atividades desenvolvidas entre quatro paredes. Explorar os ambientes existentes fora da sala, estimula o raciocínio, dando uma sensação para a execução das atividades motoras e lúdicas.

B: Respeitar um ao outro, ter paciência com o colega. Dividir o brinquedo e entender que o brinquedo é de todos.

C: Em primeiro lugar fazer com que eles correspondem ordens dadas pela professora. Planejar, projetar e construir em conjunto é um desafio diário.

D: Falta de projetos específicos para o uso adequado dos pátios escolares.

E: Um dos desafios para mim é a questão da ansiedade eles adoram vir para fora brincar então, muitas vezes os mesmos não aproveitam o brincar, o prazer de realizar a atividade a estrutura da creche poderia ser melhor aproveitada (pátio).

F: Sistematizar o processo de criação e implementação de propostas dos ambientes de aprendizagem, caracterização do trabalho por meio dos ambientes de aprendizagem considerando a origem desta proposta. (informações verbais).

Em consonância com as respostas das entrevistadas D e E, Carvalho (2000, p. 108-109), afirma que “os ambientes têm sido pobremente planejados, pois geralmente são orientados para atender as necessidades do adulto [...] desconsiderando as necessidades das próprias crianças.”

Horn (2014, p. 10) salienta que “é primordial organizarmos contextos significativos para as crianças também nos espaços externos, onde elas possam colocar-se em relação umas com as outras e sintam-se desafiadas a interagir com diferentes materiais”, considerando que todos os espaços são promotores da brincadeira e da interação.

Os ambientes são formados por gostos, toques, sons, palavras, regras, luzes, cores, odores, mobílias, equipamentos e compassos de vida. Desta maneira, torna-se importante educar as crianças no sentido de observar, escolher e propor, possibilitando-lhes interações com diversos elementos. Horn (2014, p. 11) afirma que “sem dúvida, os espaços externos possibilitam às crianças aprendizagens tão significativas como as que se constroem nos ambientes das salas de atividades.”

Outro questionamento versou sobre a importância do processo de aprendizagem da Educação Infantil em espaços externos, para as crianças. Destaca-se as falas das educadoras B, E e F:

B: Sim, pois nos ambientes elas brincam, interagem e contrapõem valores, estes com o respeito ao próximo.

E: É indispensável pois os mesmos passam a maior parte do tempo na creche é indispensável principalmente para o desenvolvimento psicomotor, correr, pular, se movimentar dançando e desenvolvendo a agilidade.

F: Sim, é importantíssimo que as crianças explorem ambientes externos, tenham contato com a natureza, brinquem nos parques externos pois estes oferecem muita interação e desafios corporais, a criança aprende muito mais se tiver contato com esses espaços externos. (informações verbais).

Ao perguntar se já possibilitaram alguma aprendizagem no ambiente externo das escolas, todas as educadoras afirmam que sim. Entre as atividades destacam: passeios no entorno da escola em chácaras de familiares das crianças e praças públicas.

O ambiente externo da escola deve ser preparado pelos educadores para receber as crianças, pois, existem algumas adversidades que deverão ser evitadas. Horn (2014, p. 13), garante que “o ambiente externo deve ser acolhedor, seguro, acessível às crianças com locomoção dificultada, estimulante e aseado, colaborando para o alcance das metas educacionais propostas.” Diante disso, perguntou-se as entrevistadas se o ambiente externo é organizado de acordo com as situações de aprendizagens a serem desenvolvidas. As resposta foram afirmativas, exceto a entrevistada D: “Na medida do possível, pois as vezes surgem elementos que não foram “apontados” mas, aproveitamos, pois acreditamos que na educação infantil “tudo” é aprendizagem.”

Teresa Arribas (2004), apud Horn (2014, p. 13-14), assegura que alguns aspectos deverão ser contemplados no ambiente externo de aprendizagem, são eles: a previsão de espaços com sombra e com sol; a previsão de pisos diversificados, como terra, pedra, madeira, grama, etc.; a previsão de equipamentos de madeira, substituindo, sempre que possível os de plástico; a manutenção constante dos equipamentos e materiais.

Quando questionadas sobre se encontram alguma dificuldade em trabalhar com os alunos no ambiente externo da escola, apenas a entrevistada A afirmou que encontra dificuldades: “Tudo, depende muito do clima, pois o espaço aqui é aberto” e a entrevistada D: “as crianças são bem pequenas e percebemos insegurança por parte dos pais.” (informações verbais).

Para finalizar a pesquisa, questionou-se às professoras como as crianças reagem ao interagirem no e com o espaço externo.

A: As crianças reagem como se fossem “passarinhos” fora da “gaiola”. Livres é a palavra.

B: Elas adoram, por que podem correr livremente, utilizar os brinquedos e interagir mais um com o outro.

D: Muitas vezes ficam surpresas, não sabem o que fazer ficam ansiosas com “tudo” o que veem fora da escola. (informações verbais).

É perceptível o quando o ambiente externo é benéfico para o desenvolvimento da aprendizagem da criança. No ambiente externo as crianças se sentem mais “livres” e familiarizados, isso proporciona também aprendizagem de forma subliminar, sem esforço e cobrança para com a criança.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O espaço físico isolado do ambiente só existe na cabeça dos adultos para medi-lo, para vendê-lo, para guardá-lo. Para a criança, existe o espaço-alegria, o espaço-medo, o espaço-proteção, o espaços-mistério, o espaço-descoberta, enfim, os espaços de liberdade ou de opressão. (LIMA, 1989, p. 30).

A aprendizagem em ambientes externos possibilita alargar as possibilidades de interações, brincadeiras, estimulando a curiosidade e a autonomia e conseqüentemente as aprendizagens das crianças. Destaca-se que compete ao professor, especialmente, o papel de organizar o espaço, lembrando que o espaço e o ambiente caracterizam-se como o outro educador.

Vivenciar a aprendizagem fora do ambiente da sala de aula é fundamental, para a criança manter contato com a natureza, com o ambiente externo, pois está cada vez mais, em suas casas, em ambientes fechados, dispondo de muita energia e poucas possibilidades de contato com os artefatos exteriores dos ambientes.

Percebeu-se o esforço e disponibilidade dos educadores, a partir de suas falas, de fazer uso dos espaços externos na construção do processo de aprendizagem, reforçado pelo que descrevem das manifestações das crianças quando se encontram nestes lugares.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Isabella Chaves. **Projeto Arquitetônico Escolar**: uma proposta voltada à Educação Ambiental. 2009. 227 p. Trabalho Final de Graduação (Faculdade de Arquitetura e Urbanismo)–Universidade Federal do Pará, Pará, 2009. Disponível em: <<https://germinai.wordpress.com/textos-classicos-sobre-educacao/linha-historica-da-arquitetura-escolar-do-brasil/>>. Acesso em: 15 maio 2018.

COMUNIDADE EDUCATIVA. **O que revela o espaço escolar?** Um livro para diretores de escolas. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2013. Disponível em: <<https://www.portaltrilhas.org.br/download/biblioteca/livro-diretor-site-final.pdf>>. Acesso em: 25 maio 2018.

FEDRIZZI. Lá fora há muito que aprender. **Revista Pátio**: Educação infantil, Ministério da Educação, ano 11, n. 34, p. 12-15, jan./mar. 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

HORN. Maria da Graça Souza. **Estudo propositivo sobre a organização dos espaços externos das unidades do Proinfância em conformidade com as orientações desse programa e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEIs) com vistas a subsidiar a qualidade no atendimento**. Brasília, DF, 2014.

LIMA, Elvira de Souza. **Como a criança pequena se desenvolve**. São Paulo: Sobradinho, 2001.

RIOLI, Thyssie Ortolani. **Pátio escolar coberto**: a qualidade ambiental, estética e funcional em escolas de educação infantil. 2016. Disponível em: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:dXf8qBUzy2kJ:https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/144671/rioli_to_me_bauru.pdf%3Fsequence%3D3+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 02 jun. 2018.

EDUCAÇÃO MUSICAL: A MÚSICA COMO PRÁTICA SOCIAL EM ESPAÇOS NÃO FORMAIS DE EDUCAÇÃO

CERON, Isabel Nercolini
Universidade do Planalto Catarinense (Uniplac)
isabelnceron@gmail.com

DIEZ, Carmen Lucia Fornari
Universidade do Planalto Catarinense (Uniplac)
miuxe@uniplaclages.edu.br

Resumo: Este artigo tem como objetivo fazer uma reflexão sobre a educação não restrita apenas à escola. O estudo está fundamentado em autores como Almeida (2005), Fanton (2009), Gohn (2010), Penna (2006, 2007, 2010, 2012), entre outros. Concebe-se música – e educação musical – como prática social e cultural possível também em espaços não formais de educação. O educador social e a educação musical podem promover práticas relevantes respeitando as diferentes culturas e vivências para que a educação possa ser significativa para a vida dos sujeitos.

Palavras-chave: Educação não formal. Educação musical. Educador social. Prática Social.

1 INTRODUÇÃO

A instituição escolar não é o único local onde o processo educativo se manifesta. A educação acontece por meio das relações sociais, processo pelo qual os indivíduos vivenciam experiências variadas no cotidiano da sociedade que contribuem substancialmente para sua formação, em complementaridade com a educação escolar. Segundo a LDB 9.394/96 em seu artigo 01 a educação compreende “[...] os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.” (BRASIL, 1996).

Este artigo traz uma reflexão a partir de um conceito ampliado de educação como algo não restrito apenas à escola, considerando a música e a educação musical como prática social e cultural. Sendo a música um fenômeno universal que está presente nas diversas manifestações humanas, a educação musical ocorre em múltiplos espaços, contextos e condições diferentes, sendo necessário conhecê-los para compreender como o seu ensino e aprendizagem acontece.

Este estudo está fundamentado em autores como Almeida (2005), Fanton (2009), Kleber (2011), Penna (2006, 2007, 2010), Penna, Barros e Mello (2012) e Wille (2005), acentuando a música como prática social em espaços não formais de educação e a relevância do comprometimento do educador social em sua prática, com o objetivo de exercitar a cidadania, elevando e fortalecendo a autoestima dos participantes por meio do fazer e do aprendizado musical.

2 A MÚSICA COMO PRÁTICA SOCIAL EM ESPAÇOS NÃO FORMAIS DE EDUCAÇÃO

A música é um fenômeno universal que está presente nas diversas manifestações humanas. Ela difere nos diversos momentos históricos e nos múltiplos povos; cada grupo social possui e constrói sua forma de se manifestar musicalmente articulando e organizando seus materiais sonoros (PENNA, 2010). A música de certa cultura pode gerar estranheza para outra cultura que apresenta seu modo peculiar de fazer musical. Isso ocorre devido à familiarização que temos com a maneira de organizar os sons na cultura que pertencemos.

[...] a música não é uma linguagem universal. É, sem dúvida, um fenômeno universal, mas como linguagem é culturalmente construída. Se a música fosse uma linguagem universal, seria sempre significativa – isto é, qualquer música seria significativa para qualquer pessoa -, independentemente da cultura, e, desse modo, a estranheza em relação à música do outro não existiria. (PENNA, 2010, p. 24).

Segundo os estudos de Fanton (2009) a cultura é um conjunto de símbolos ou padrões culturais que formam uma teia de significados, de acontecimentos sociais significativos construídos pelos seres humanos. O conjunto de símbolos significantes de uma cultura representa a essência do comportamento humano, pois dá sentido à realidade, na qual o sujeito modela ativamente o processo cultural desenvolvendo seu aprendizado. O homem é um ser inacabado que interfere e é complementado pela sua cultura, criando, compreendendo e recriando símbolos.

As diferentes culturas trazem conjuntos de padrões culturais, de símbolos significantes, em que o homem é produto e produtor de sua realidade. Para Fanton (2009), sendo a cultura um componente essencial para a formação

humana, as relações dos seres humanos precisam ser interpretadas de acordo com suas particularidades culturais, pela aproximação cultural, considerando o contexto analisado.

No que diz respeito à música, a criança e o adolescente trazem vivências e experiências não formais de seu dia-a-dia, seja escutando em CD, rádio, internet, ou participando de cantos de igreja com familiares, projetos sociais etc. Penna (2010) considera essas manifestações como musicalizações espontâneas, que dependem das condições socioculturais de cada indivíduo. Na escola, a musicalização, quando acontece, é considerada formal, por trazer uma outra abordagem de trabalhar a música por meio de um processo educacional e orientado.

Os processos não formais de aprendizagem de música ocorrem por meio de manifestações culturais, oficinas, projetos comunitários, grupos – de música, programas midiáticos – auto-aprendizagem, entre outros (ALMEIDA, 2005). Segundo Almeida (2005) a educação não formal possui intencionalidade e ações estruturadas de caráter abrangente, e está relacionada a todos os programas educativos que acontecem fora da instituição escolar.

As práticas musicais e as ações educativas acontecem em diferentes espaços. Em espaços não formais de educação, o processo pedagógico musical ocorre por meio de procedimentos coletivos e dialógicos, pelo encontro de conhecimentos musicais dos indivíduos participantes onde se produzem novos saberes. A diversidade de relações permite que a música se torne uma prática social e cultural produtora de conhecimentos musicais (ALMEIDA, 2005). Dialogar com a diversidade de vivências e experiências dos participantes é fundamental para se conhecer o contexto social, econômico e cultural dos envolvidos, uma vez que “[...] as práticas musicais são fruto da experiência humana vivida concretamente em uma multiplicidade de contextos conectados.” (KLEBER, 2011, p. 38).

Wille (2005) considera que a educação musical se determina por meio das relações, dos interesses e práticas sociais. As práticas musicais em experiências não formais não necessitam do uso de mecanismos de obrigatoriedade e repressão. Diante da busca dos participantes pela sua construção como sujeitos históricos, a aprendizagem pode acontecer de maneira prazerosa e significativa. A indagação por novos conhecimentos vão surgindo à partir das necessidades que se apresentam no decorrer do processo, movendo o grupo para novos aprendizados, respeitando e integrando a bagagem de conhecimentos e vivências de cada sujeito, levando à construção de novos saberes.

Ao ser utilizada como uma prática social em projetos para inserção social, a música, antes de tudo deve priorizar a formação integral dos indivíduos, visando o desenvolvimento de potencialidades através de propostas envolventes, interessantes e significativas para o grupo.

[...] os projetos educativos extra-escolares, com finalidade social, têm mostrado a validade, no ensino das artes, das funções contextualistas – tais como o desenvolvimento da autoestima, da autonomia, da capacidade de simbolizar, analisar, avaliar e fazer julgamentos, além de um pensamento mais flexível [...] Muitas vezes, tais projetos articulam essas funções contextualistas, voltadas para a formação global dos alunos, com o domínio do fazer artístico, inclusive como alternativa de profissionalização. (PENNA, 2006, p. 37).

A música está presente e inserida em projetos de inclusão social. É relevante destacar que nem sempre é exigida a formação na área para se atuar nos projetos sociais. Seria interessante oferecerem nesses espaços um atendimento profissional na área de atuação, pois para ensinar em espaços não formais, não é suficiente saber apenas tocar um instrumento. É preciso ter conhecimentos específicos sobre o trabalho com a música.

[...] a formação do professor não se esgota apenas no domínio da linguagem musical, sendo indispensável uma perspectiva pedagógica que o prepare para compreender a especificidade de cada contexto educativo e lhe dê recursos para a sua atuação docente e para a construção de alternativas metodológicas. (PENNA, 2007, p. 53).

O educador social precisa ter comprometimento com sua prática, envolvendo os participantes para aproveitarem de forma significativa cada parte do processo, elevando e fortalecendo sua autoestima e exercitando sua cidadania pelo fazer e pelo aprendizado musical. É necessário considerar as especificidades dos diferentes contextos de educação não formal para realizar propostas que estejam pertinentes às reais necessidades da comunidade. Nesse sentido, “[...] é indispensável considerar com cuidado a diversidade de experiências existentes, evitando supervalorizar o papel da música em projetos dessa natureza, atribuindo-lhe de algum modo uma função redentora.” (PENNA; BARROS; MELLO, 2012, p. 76).

Conhecer os diferentes contextos dos espaços não formais traz a possibilidade de criar uma conexão com a realidade dos participantes, podendo oferecer propostas que estabeleçam relações com suas vivências e preferências pessoais. Ao valorizar o conhecimento prévio dos envolvidos, a relação entre o educador social e os participantes pode

se tornar mais próxima, oportunizando situações de ampliação dos conhecimentos já existentes e de conexão com suas atividades cotidianas, esclarecendo dúvidas e dificuldades (GOHN, 2010).

Atividades coletivas contribuem para a colaboração e comunicação, provocando à curiosidade, ao diálogo, à formação de consciência (GOHN, 2010). Um trabalho na coletividade em que o educador social é o mediador dos saberes construídos pelas interações e relações, sem imposições autoritárias, pode oportunizar estratégias de ampliação dos conhecimentos e de aprendizados.

Os espaços não formais são locais de aprendizado que ocorrem por meio da convivência onde valores, objetivos e ideais comuns são compartilhados. Além de proporcionar aprendizagens musicais, os projetos sociais contribuem para superar carências e dificuldades, na construção da identidade de grupo e de laços entre os envolvidos. Sendo a música vista como um meio de transformação e inclusão social, um local que pode ter vínculo produtivo, incentivador, solidário e cooperativo precisa propor atividades musicais através de alternativas metodológicas e pedagógicas que contribuam para o desenvolvimento e a estimulação dos participantes. E, como diz Penna (2010, p. 49): “Esse é o objetivo final da musicalização, na qual a música é o material para um processo educativo e formativo mais amplo, dirigido para o pleno desenvolvimento do indivíduo, como sujeito social.”

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo aqui apresentado conduziu a uma reflexão sobre educação a partir de seu conceito ampliado e não restrito à escola, e da importância da presença da música no processo de aprendizagem dos sujeitos em espaços não formais de educação. Concebe-se música – e educação musical – como prática social e cultural possível também nesses espaços sob o pressuposto de respeitar as diferentes culturas e vivências para que a educação possa ser proveitosa e significativa para a vida dos sujeitos.

Em instituições não formais de educação, por meio de procedimentos coletivos e dialógicos – o processo pedagógico musical acontece pelo encontro de conhecimentos dos indivíduos participantes onde se produzem novos conhecimentos. Desta forma, o educador social e a educação musical podem promover práticas sociais e culturais relevantes para os envolvidos.

Salienta-se que nesses espaços não formais também é necessário que o educador social tenha formação profissional da área de atuação, não acreditando ser suficiente saber apenas tocar um instrumento. É preciso ter conhecimentos específicos sobre o trabalho com a música e compreender cada contexto, demonstrando comprometimento com sua prática para envolver os participantes, com o objetivo de elevar e fortalecer sua autoestima pelo fazer e pelo aprendizado musical, exercitando sua cidadania por ações significativas e priorizando a formação integral dos indivíduos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Cristiane Maria Galdino de. Educação musical não-formal e atuação profissional. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 13, p. 49-56, set. 2005.

BRASIL. Art. 1 da Lei de Diretrizes e Bases - Lei 9394/96. JusBrasil. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/topicos/11697144/artigo-1-da-lei-n-9394-de-20-de-dezembro-de-1996>>. Acesso em: 10 jul. 2018.

FANTON, Debora. **Aproximações entre direito e antropologia**: uma reflexão a partir do projeto de lei n. 1.057/20.071. Disponível em: <http://www3.pucrs.br/pucrs/files/uni/poa/direito/graduacao/tcc/tcc2/trabalhos2009_2/debora_fanton.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2018.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e o educador social**. São Paulo: Cortez, 2010.

KLEBER, Magali Oliveira. A rede de sociabilidade em projetos sociais e o processo pedagógico musical. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 19, n. 26, p. 37-46, jul./dez. 2011.

PENNA, Maura; BARROS, Olga Renalli Nascimento; MELO, Marcel Ramalho de. Educação musical com função social: qualquer prática vale? **Revista da ABEM**, Londrina, v. 20, n. 27, p. 65-78, jan./jun. 2012.

PENNA, Maura. Desafios para a educação musical: ultrapassar oposições e promover o diálogo. **Revista da Abem**, Porto Alegre, n. 14, p. 35-43, mar. 2006.

PENNA, Maura. **Música (s) e seu ensino**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2010.

PENNA, Maura. Não basta tocar?: discutindo a formação do educador musical. **Revista da Abem**, Porto Alegre, n. 16, p. 49-56, mar. 2007.

WILLE, Regiana Blank. Educação musical formal, não formal ou informal: um estudo sobre processos de ensino e aprendizagem musical de adolescentes. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 13, p. 39-48, set. 2005.

ESPAÇOS E TEMPOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

CRESTANI, Janilde
Universidade do Planalto Catarinense (Uniplac)
jany.m.c@hotmail.com

PUERARI, Claudia Teresinha Pagno
Universidade do Planalto Catarinense (Uniplac)
claudiatpuerari@gmail.com

DRESCH, Jaime Farias
Universidade do Planalto Catarinense (Uniplac)
jaimefariasdresch@gmail.com

Resumo: A questão do espaço e do tempo na Educação Infantil é evidenciada e relacionada com as orientações legais. Numa sociedade organizada de modo fragmentado, as crianças podem estar perdendo o tempo da infância. Busca-se compreender, a partir da literatura científica e dos documentos oficiais, como tem sido problematizado a temática, considerando os diferentes tempos e espaços na Educação Infantil. Percebe-se uma preocupação excessiva com a preparação das crianças para ingressar no Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Educação Infantil. Tempo. Espaço. Infância.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e, a partir dessa definição legal, considera-se relevante tratar questões referente a tempo e espaço destinados à criança na Educação Infantil. Em muitos casos, é na instituição de Educação Infantil que a criança passa a maior parte de sua infância. Assim, partindo do princípio que cada criança é um ser singular, com suas formas específicas de compreender e vivenciar cada momento da vida, procuramos contemplar o significado de espaço e tempo e sua importância para a construção de crianças autônomas e criativas. Mas afinal que espaço e tempo são esses? Como as crianças percebem, sentem e vivenciam esse espaço e tempo da Educação Infantil? E os docentes, como estão organizando (controlando ou democratizando) esse ambiente? Essas questões serão abordadas nesse texto, embasando-se na legislação que regulamenta a Educação Infantil, e em autores que abordam a temática, Agostinho (2010) e Kohan (2005).

2 TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

A Educação Infantil, definida como a primeira etapa da Educação Básica pela Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases – LDB), tem como finalidades: desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (art. 22) (BRASIL, 1996). Nessa perspectiva, a Educação Infantil se constitui como locus de aprendizagens, propicia uma infinidade de experiências e descobertas, as quais colocam a criança numa posição de autoria, ela vai percebendo que o espaço da escola é um espaço público, assim, há momentos em que a cooperação e partilha se fazem presentes. A criança vai tomando consciência de que nas relações humanas e no convívio com outras pessoas é importante que se respeite e reconheça cada pessoa com suas singularidades. Kátia Agostinho ao falar da Educação Infantil como espaço público defende que “Na interação com outras meninas e meninos, a criança vai exercitando a construção de um espaço público, nesse exercício de interação, negociação, atividades comuns, os laços de amizade são construídos e vão dar-lhes um suporte social, emocional, afetivo.” (AGOSTINHO, 2010, p. 165).

Pensamos nas crianças que frequentam as instituições de Educação Infantil, como sujeitos de direitos que têm ação na sociedade, no espaço e tempo presente, não como alguém que ainda terá participação no meio social. Para isso nos sustentamos na ideia de Walter Kohan (2005), quando diz que: se pensarmos na infância como algo que tudo poderá ser no futuro, desconsideramos o que ela é no presente. Colocando a infância numa inferioridade, de que nada tem.

O Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI) (1998), defende a importância da organização do espaço nas práticas docentes, o documento se refere ao espaço físico, a organização de materiais, disposição de mobiliários a acessibilidade ao espaço externo dentro da escola e no entorno desta, são os espaços que necessitam de uma organização prévia para a realização das atividades com as crianças. O RCNEI traz que “O espaço na instituição de educação infantil deve propiciar condições para que as crianças possam usufruí-lo em benefício do

seu desenvolvimento e aprendizagem.” (BRASIL, 1998, p. 69). No entanto, nem sempre a organização do espaço físico é suficiente para garantir oportunidades de aprendizagens às crianças. A realidade que se apresenta nos centros de Educação Infantil é de espaços que condicionam a liberdade dos corpos, os materiais que ocupam esses espaços, muitas vezes de má qualidade, como por exemplo, os mobiliários, dificultam os movimentos dos bebês, brincar no parque, se transforma dos momentos de prazer para a criança, em preocupação para as professoras, devido ao risco de acidentes.

Porém, o que aqui nos interessa no momento, não são as discussões relativas às condições dos espaços físicos e do tempo cronológico nas instituições de Educação Infantil. São as relações humanas que acontecem nos espaços escolares, as percepções que os docentes têm sobre a infância, que vão de certa forma orientando as práticas educativas. Por isso, se defende que pelo brincar estas relações se fortalecem e promovem a cooperação e respeito às diferenças. Nesse sentido, considera-se então, que as práticas educativas para as crianças sejam pensadas e efetivadas para espaços e tempos democráticos, pois, nas ações infantis as crianças se apropriam e reproduzem cultura, estabelecem relações de autoria. Numa posição contrária ao espaço público de controle dos corpos por parte dos adultos, se pensa em um espaço de negociações, de ouvir as vozes infantis. Onde espaço e tempo não sejam usados para disciplinar, mas, para valorizar as experiências infantis. Conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): “As crianças vivem inseridas em espaços e tempos de diferentes dimensões, em um mundo constituído de fenômenos naturais e socioculturais. Desde muito pequenas, elas procuram se situar em diversos espaços [...] e tempos [...]” (BRASIL, 2017, p. 40). Diante disso, as crianças ao vivenciarem experiências diversificadas, nas interações com seus pares e com os adultos, elas criam hipóteses, constroem conhecimentos acerca de si e do mundo a sua volta, possibilitando o reconhecimento das diversidades.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica reafirmam essas singularidades das crianças e o respeito a elas exigidos determina que, cada criança já ao nascer, tem um ritmo próprio e isso determina a forma como irá estabelecer sua relação com o outro e revelar-se. “[...] assim busca compreender o mundo e a si mesma, testando de alguma forma as significações que constrói, modificando-as continuamente em cada interação, seja com outro ser humano, seja com objetos.” (BRASIL, 2013, p. 86).

Essas questões referentes aos espaços e tempos são pertinentes quando se pretende compreender e valorizar o tempo da criança em detrimento ao tempo cronológico. De acordo com o dicionário de Filosofia de Abbagnano (1998, p. 960) pode-se distinguir três concepções fundamentais de tempo, que são: tempo mensurável, tempo intuído e o tempo das possibilidades.

Cabe esclarecer que o tempo que estamos tratando nesse trabalho não é o tempo cronológico, mas sim o tempo da imaginação da criança, tempo esse que é singular e construído com base em suas experiências sociais dentro e fora do ambiente das instituições de Educação Infantil.

Por vezes, buscando atender à rotina presente na Educação Infantil, que envolve os horários de higiene e alimentação, horários para a atividade pedagógica e para os momentos do brincar, o professor preocupado em atender essas exigências, ao organizar seu planejamento das atividades educativas, pode desconsiderar os gestos e os desejos das diversas infâncias que compõe o espaço educativo. Isso ocorre em detrimento da percepção de tempo para criança, isso é possível perceber durante o brincar, o tempo cronológico não é algo relevante para elas, uma vez que, iniciam e reiniciam suas brincadeiras sem se preocuparem com o início e fim das brincadeiras.

Sobre o planejamento da Educação Infantil, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica orientam no sentido de que o currículo da Educação Infantil seja organizado de maneira a intercalar momentos de continuidade do processo com momentos de desafios, buscando inovar tais atividades, articulando os ritmos e vivências pessoais com as experiências com os adultos e com outras crianças (BRASIL, 2013).

Para muitas crianças à escola é o local em que ela passa a maior parte da sua infância, e esse espaço, muitas vezes, condiciona seu tempo, produzindo efeitos de uma escolarização precoce. Nesse sentido, pode haver uma espécie de preparação para o ingresso ao Ensino Fundamental, o que se manifesta por meio do controle excessivo das ações infantis, com rotinas nem sempre adequadas às características da Educação Infantil.

Entendendo esse tempo que é próprio e singular de cada criança, cabe considerar que a transição da Educação Infantil para os Anos Iniciais é um momento significativo em suas vidas, de maneira que não deva ser compreendido apenas como um tempo linear, mesmo a criança estando com a idade cronológica atendendo a legislação. A Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9394/96), em seu art. 32, determina que:

O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:
I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

- II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (BRASIL, 1996).

Porém, mesmo regulamentado em lei, não significa que a criança estará preparada para as mudanças que irão acontecer. Assim, ao ser realizado esse processo de transição da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, considera-se importante que as propostas pedagógicas levem em conta os espaços, os tempos e as diversidades de infâncias, promovendo ambientes criativos, incentivando a autonomia e a imaginação. Em um processo contínuo de interações e brincadeiras oportunizando a criança ampliar o conhecimento sobre si e sobre o mundo.

3 CONCLUSÕES

Não foi a intenção desse trabalho considerar as práticas educativas como corretas ou incorretas, quanto ao uso e organização do tempo e espaço, mas sim propiciar uma discussão referente ao aproveitamento desses, na Educação Infantil.

A escola muitas vezes usa esse tempo e esse espaço para ajustar o sujeito e acomodá-los ao espaço e tempo da escola, ao invés de preparar a escola para receber a essa criança visando seu acolhimento integral. Pois o espaço escolar ao ser percebido pela criança como lugar possível de se estabelecer relações, torna-se mais significativo para ela.

Cada instituição de Educação Infantil em conjunto com os professores atuantes, possuem características muito similares e ao mesmo tempo particular na maneira de organizar e pensar o tempo e o espaço que será oferecido as crianças. Diante disso, é importante refletir e compreender as questões relacionadas a temática aqui tratada, sobre a atuação e organização dos envolvidos no processo da Educação Infantil.

Algumas leituras apontam para o entendimento que a Educação Infantil, parece buscar um tempo que ainda não está presente para a criança, organizar o hoje com vistas no amanhã, levando aos sujeitos viverem voltadas as expectativas do futuro. Uma preocupação constante em moldar as crianças para o processo de escolarização/alfabetização.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

AGOSTINHO, Kátia Adair. **Formas de participação das crianças na Educação Infantil**. 2010. Tese (Doutorado em Estudos da Criança)–Universidade do Minho, Braga, 2010. Disponível em: <<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11195/1/Tese.pdf>>. Acesso em: 29 jul. 2018.

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, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/19394.htm>. Acesso em: 29 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**, homologada em 20 de dezembro de 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>>. Acesso em: 29 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&category_slug=abril-2014-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 29 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**: introdução. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. v. 1. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2018.

KOHAN, Walter Omar. **Infância. Entre Educação e Filosofia**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/355380997/KOHAN-Walter-Infancia-Entre-Educacao-e-Ensino>>. Acesso em: 30 jul. 2018.

FORMAÇÃO POR COMPETÊNCIAS COMO PRINCÍPIO DE ORGANIZAÇÃO CURRICULAR: “EFEITOS COLATERAIS” PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR...

REZER, Ricardo

Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó)

rrezer@unochapeco.edu.br

Resumo: O objetivo deste trabalho é problematizar a lógica da “formação por competências” como princípio de organização curricular, apresentando alguns “efeitos colaterais” para a educação superior. Este trabalho faz parte de um aprofundamento teórico realizado entre março e junho de 2018. Assumir a lógica da “formação por competências” (uma característica humana de segundo nível) como princípio de organização curricular para a educação superior, se trata de um equívoco enorme, com prejuízos incalculáveis para a educação superior.

Palavras-chave: Formação. Competências. Educação Superior.

1 INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é problematizar a formação por competências como princípio de organização curricular para a educação superior (ES). Os argumentos produzidos fazem parte de um aprofundamento teórico realizado entre março e junho de 2018. Parto do pressuposto que, mais do que “adaptar-se”, cabe à universidade examinar com radicalidade os impactos desta “proposição” na formação universitária (seus “efeitos colaterais”).

Ao longo do texto, trabalho com a ideia de que “competência” se trata de uma característica humana secundária, uma possibilidade humana decorrente de nossa capacidade de pensar, argumentar e conhecer o mundo (NÓVOA, 2000), alçada equivocadamente à condição de categoria primária (categorias mais elaboradas que carregam os saberes e fundamentos necessários para a geração de categorias secundárias – os alemães chamariam de “*grund*”).

2 FORMAÇÃO POR COMPETÊNCIAS: EFEITOS COLATERAIS...

2.1 EFEITO COLATERAL 1: A (DES) IMPORTÂNCIA DAS “HUMANIDADES”...

Um efeito colateral perceptível que se intensifica na lógica da formação por competências, tem sido a veiculação de um discurso (tácito) que sugere, sutilmente, a “desimportância” das ditas “humanidades” na formação, em nome dos conhecimentos (científicos) úteis à resolução de problemas profissionais específicos. Sobre isso, Boaventura chega a afirmar que os critérios de mercantilização do cenário global vão reduzindo o valor das diferentes áreas de conhecimento ao seu preço de mercado, a ponto de “[...] o latim, a poesia ou a filosofia só serão mantidos se algum *Macdonald informático* vir neles utilidade.” (SOUSA SANTOS, 2011, p. 1).

Os argumentos de Blanch (2013), Nussbaum (2010), Stederth (2013) entre outros, sinalizam na mesma direção: a diminuição de disciplinas humanísticas dos currículos (literatura, filosofia, artes, entre outros), em um movimento global que assume o crescimento econômico como discurso e passa a adotar como norma, uma formação (por competências) voltada para a adaptação ao sistema.¹

Assim, o repertório das “humanidades” passa a fazer parte de uma “estante” cada vez menos consultada no âmbito da universidade (ao que parece, *preferimos* dispendiosas “assessorias técnicas especializadas”), uma referência cada vez menos valorizada, embora se perceba a edificação de “discursos envernizados” que procuram afirmar que “não é nada disso”. Afinal, dizem, “não podemos jogar a criança, a água e a bacia pela janela” – certamente, uma ironia que parece alçar, aos poucos, determinadas leituras de mundo ao gradativo esquecimento.

2.2 EFEITO COLATERAL 2: DA LEGALIDADE À SUBSERVIÊNCIA...

Em meio a “implantação”, cabe pensar como vamos lidar com determinações legais que se colocam como *imperativo categórico* para a sobrevivência dos cursos de graduação (as avaliações externas pretendem fechar este cerco). Inicialmente, entendo que cabe tratar a ideia de “formação por competências” como fruto de um movimento

¹ Sugiro a leitura do texto do prof. Luís António Umbelino (Universidade de Coimbra): “O fim das humanidades: ensino e aprendizagem em época de crise”, disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v48n167/1980-5314-cp-48-167-192.pdf>>.

de globalização neoliberal, no qual o ideológico se sobrepõe ao epistêmico². Assim, caberia pensar melhor sobre os desdobramentos da globalização neoliberal nas políticas públicas, com impactos em distintos setores da sociedade, entre eles, a ES, bem como, através da *intelligentsia* das universidades, pensar em mecanismos de resistência, ao invés da adaptação (acrítica).

Se temos de cumprir determinações legais como esta, ao mesmo tempo, devemos tensionar radicalmente sua lógica interna, que “aposta” na formação de capital humano competitivo, obediente, resiliente e adaptado ao nosso tempo, como meio para manutenção do sistema – ou seja, o humano tratado como meio (ver mais em Ramos, 2001).

Ao que parece, alguns se deixaram seduzir apressadamente pelo *canto da sereia* – e a subserviência política e cognitiva não parecem boas conselheiras. Mesmo porque, determinações legais representam perspectivas e possibilidades de mundo, e não o destino inexorável, pois são fruto do cruzamento entre o plano epistêmico, mas também, ético e político, portanto, carregadas de ideologia. Uma hermenêutica, bem como, nossa possibilidade de estudo, reflexão e pensamento (individual e coletivo) se colocariam como horizontes de possibilidades para enfrentar determinações que vem sendo estabelecidas como princípios de organização curricular na ES. Certamente, um desafio nada fácil, mas bem de acordo com o que (ainda) se espera de uma instituição como a universidade.

2.3 EFEITO COLATERAL 3: O DISCURSO DA COMPETITIVIDADE COMO PARADIGMA PARA A FORMAÇÃO...

Se faz sentido afirmar que vivemos em meio a discursos com pretensões de validade, também faz sentido pensar que a ideia de “competição” como “motor da sociedade” representa mais um destes, via de regra, bem aceito pelo imaginário social. Próximo disso, a noção de competência se sustenta, via de regra, na ideia de competição, seletividade e adaptação – em uma espécie de “darwinismo social” renovado.

Mesmo que a ideia de “trabalho em equipe” esteja presente em muitas produções (PERRENOUD, 1999, 2001, 2002), ao analisar a literatura crítica a respeito do tema, é possível perceber que elementos como individualização e conformismo são incorporados a esta lógica, produzindo efeitos de acomodação que induzem a indução de operar nesta lógica (adaptação) sem criticá-la. Neste caso, caberia à universidade potencializar a formação de um “novo trabalhador”, mais de acordo com este “novo mundo do trabalho”, afeito a questões como adaptação, competitividade e resiliência.

Porém, cabe refletir que o mundo contemporâneo é constituído muito mais por situações de cooperação do que por situações de competição³. As tensões entre competição e cooperação representam um tema a ser tratado criticamente na formação universitária, um campo de estudos acerca de condutas humanas que extrapolam a ordem disciplinar de formação. Nesta lógica, se uma das metas da formação por competências é treinar para competir de forma qualificada no mercado contemporâneo (*coaching*), se considerarmos as contribuições de Maturana (2002), a negação do outro passa a ser a lógica de fundo (o fundamento maior) com a qual a formação passa a operar (seria este então, o *télos* da universidade contemporânea?).

Assim, se a ideia de que a vida em sociedade se sustenta mais pela cooperação do que pela competição faz sentido, temos de ensinar também a cooperar. O exemplo das Universidades Comunitárias representa bem nossas fragilidades a respeito disso. Ao assumirem a competição como lógica interna para lidar com a externalidade do mundo, gestam sua própria destruição como instituições comunitárias, pois somente poderão se tornar viáveis como tal se aprenderem a cooperar (no mínimo) entre si. Do contrário, morrerão como universidade comunitária e renascerão (se é que já não) como universidade empresa, pois não tem condições de “competir” com grandes conglomerados de investidores da ES – portanto, teriam de construir uma outra lógica que permitisse sua sobrevivência (recusando o jogo, tal como ele é, perspectivando “outras formas de jogar”).

² A globalização neoliberal corresponde a um novo regime de acumulação do capital, mais intensamente globalizado que os anteriores, que visa, por um lado, dessocializar o capital, libertando-o dos vínculos sociais e políticos que no passado garantiram alguma distribuição social e, por outro lado, submeter a sociedade no seu todo à lei do valor, no pressuposto de que toda atividade social é mais bem organizada quando organizada sob a forma de mercado (SOUZA SANTOS, 2002).

³ Sugiro a leitura do texto “Uma teoria da cooperação baseada em Maturana” (FRANCO, 2001), disponível em <<http://escoladeredes.net/group/bibliotecahumbertomaturana/page/uma-teoria-da-cooperacao-baseada-em-maturana>>.

2.4 EFEITO COLATERAL 4: O CONHECIMENTO COMO “FERRAMENTA”...

Em nosso tempo, parece haver uma desconfiança acerca das potencialidades do conhecimento em profundidade, como se fosse suficiente um conhecimento imediato e utilitário para lidar com desafios do mundo (algo como uma *epistemofobia*). Desta desconfiança, surge a ideia do conhecimento como ferramenta, via de regra, voltado para “resolução de problemas”, movimento que reduz a complexidade da cultura produzida ao longo da história da humanidade à condição de instrumento, de meio, tal como uma escada, que simplesmente leva a algum lugar, mas não se coloca neste lugar como “parte do Ser”.

Nesta lógica, uma leitura, uma sinfonia, um quadro, seriam apenas meios para se chegar a algum objetivo. Perrenoud (1999, p. 20) chega a afirmar categoricamente que, diante de nossa capacidade de invenção, qualquer repertório se torna inútil, pois qualquer que seja ele, não daria conta da imprevisibilidade do mundo. Certamente, o mundo sempre se coloca como um “de novo” diferente frente a nós. Porém, mesmo um músico que toca/canta “de improviso” necessita de um repertório que o permita improvisar – um lastro. Tal lastro deveria ser uma responsabilidade da formação, tanto universitária como escolar.

Caso contrário, qual seria o sentido da universidade no contemporâneo, tendo em vista a crise do conhecimento em nosso tempo? O que fazer em meio a simplificação de nossa potência de conhecer? Como lidar com uma certa “apatia ”epistêmica”? Em tempos de crise, com a pretensão de “responder” a questões como estas, se derivam diferentes “portas de saída”, proposições derivadas de diferentes projetos e interesses. A noção de formação por competências se coloca como uma delas. Assim, entendo que retomar o valor do conhecimento como possibilidade de experiência de mundo, e não como ferramenta, representa uma das responsabilidades nevrálgicas da universidade.

3 CONCLUSÕES

Em tempos de avaliações em larga escala, em que as competências são colocadas como aspectos centrais (ver provas do ENADE), discutir as questões que apresento parece anacrônico, pois deveríamos “gastar” este tempo adequando nossos currículos às “novas demandas” contemporâneas.

Porém, simplesmente assumir a formação por competências como princípio de organização curricular, sem crítica, consiste em elevar uma característica humana secundária (competência) à condição de primária. Portanto, um equívoco enorme, com prejuízos incalculáveis para a educação brasileira, pois esta proposição coloca o utilitarismo, a competitividade, a adaptação ao sistema, a resiliência e as leis de mercado como balizadores para a ES (bem como, na educação básica), com tudo que isso implica.

Ao focar a formação na “resolução de problemas” específicos, a lógica da formação por competências não potencializa o surgimento de novas gerações de pensadores, pois “mira” na formação de profissionais vitaminados em resiliência, competitividade e improviso, porém, atrofiados na dimensão crítica e cultural da formação.

Por fim, não advogo em favor da incompetência. Minhas críticas se referem às implicações da formação por competências ser alçada à condição de princípio de organização curricular. Um terrorista, um torturador, entre outros, entre outros, podem ser extremamente competentes em suas ações (mobilizando, com maestria, saberes para ações específicas). Ao menos, nos caberia refletir acerca disso...

REFERÊNCIAS

BLANCH, Joseph M. La transición universitaria del claustro a la empresa: tensiones éticas suscitadas por la gestión neoliberal. In: REZER, R. (Org.). **Ética e ciência na educação superior**. Chapecó: Argos, 2013.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Tradução José Fernando Campos Fortes. 3. reimp. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.

NÓVOA, António. **Entrevista Universidade e formação docente**. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/v4n7/13.pdf>>. Acesso em: 09 nov. 2017.

NUSSBAUM, Martha. Uma crise planetária da educação. **Courrier Internacional**, n. 175, set. 2010. Disponível em: <<http://arquivo.gaia.org.pt/node/15696>>. Acesso em: 03 jun. 2018.

- PERRENOUD, Philippe. **As competências para ensinar no século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- PERRENOUD, Philippe. **Ensinar**: agir com urgência, decidir na incerteza – saberes e competências em uma profissão complexa. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001.
- SOUSA SANTOS, Boaventura. A encruzilhada da universidade europeia. **Revista Ensino Superior**, v. 41, jul./set. 2011.
- SOUSA SANTOS, Boaventura. Prefácio. In: SOUSA SANTOS, Boaventura (Org.). **Produzir para viver**: os caminhos da produção capitalista. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- STEDEROTH, Dirk. A ideia da formação (universitária) e sua deformação econômica: um cântico final. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 20, n. 1, p. 175-188, jan./jun. 2013.

HUMANIZAÇÃO: EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS EM COEVOLUÇÃO

STRIEDER, Roque
Universidade do Oeste de Santa Catarina
striederroque@gmail.com

RAMOS, Bruna
Universidade do Oeste de Santa Catarina
brunaalvesfree@gmail.com

Resumo: Os humanos evoluíram imersos em natureza, tecnologias e linguagens. Reduzir nossa vida à eficiência tecnológica significa fragilizar esperanças e sentido humano. Viabilizar aprendizagens, em parceria com tecnologias digitais, nos leva a investigar, em referenciais bibliográficos, transformações no aprender humano reconhecendo a interdependência e a criação de sensibilidade humana. A educação, como troca dinâmica de compreensões, pode renovar formas de conviver, não somente entre seres da antroposfera, mas da biosfera e do multiverso das tecnologias.
Palavras-chave: Educação; tecnologias digitais; interdependência; sensibilidade humana.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A espécie humana evoluiu imersa em natureza, instrumentos técnicos e linguagens. A interação cooperativa, também conflitiva, entre os ingredientes dessa coevolução foi sempre sumamente complexa. Consideramos relevante situar essas transformações como experiências formativas em colaboração, dando ênfase ao caráter decisivo dessa coevolução para aprendizagens humanizadoras na contemporaneidade. Óbvio que estamos diante de uma situação não abarcável em sua totalidade, mas daremos ênfase à essa perspectiva colaborativa na interação humano e tecnologias.

Estamos cientes de que a redução da vida ao eficientismo tecnológico, ao utilitarismo, às metas a serem alcançadas, ao constante controle e vigilância pela técnica, alia-se à fragilização das esperanças, o distanciamento do horizonte de crenças e a incapacitação de opções profundas de sentido humano.

Nesse diferente contexto as tecnologias digitais possibilitam uma diferente forma de pensar a aprendizagem, nas quais os agentes, não são somente os realizados pelos humanos, se interligam com o agir de dispositivos tecnológicos. Pode-se pensar na construção de uma diferente arquitetura aprendente como aquela que envolve, além dos humanos aprendentes, as tecnologias digitais e os demais elementos não humanos presentes na biosfera (DI FELICI, 2014).

Para investigar transformações do e no aprender humano, no contexto da coevolução, desejamos trazer a noção da interdependência, uma inter-relação de todos os seres vivos ou não vivos na natureza, e das pessoas na sociedade, um dado não visível ao olho humano. Fato visível se valorizarmos uma diferente forma de educação-aprendizagem que abra os olhos para a existência da diversidade, o que nos leva à problemática: Como e quais experiências formativas, e com quais suportes teóricos, potencializam o reconhecimento da interdependência co-evolutiva visando a criação de sensibilidade humanizadora?

Melhorar a compreensão sobre a contemporaneidade que envolve dinâmicas, mutabilidade e complexidade requer reflexões e participações diferentes do tradicional. Os cenários contemporâneos reclamam diversidade e singularidade ao invés da homogeneização e normatizações abusivas. Nosso objetivo trata de investigar suportes teóricos capazes de potencializarem a oferta de experiências formativas para o reconhecimento da interdependência e da criação de sensibilidades humanizadoras.

2 ENVOLVIDOS EM TECNOLOGIAS: SONHANDO COLABORAÇÕES

Sabemos que ainda somos reféns de epistemologias ao estilo da arborescência, culturas patriarcais e androcêntricas que dão pouca atenção ao reconhecimento da interdependência como um fato. A educação que predomina carrega consigo uma visão fragmentária e mecanicista do mundo, da vida e do ser humano. Por isso, a relevância da aproximação dinâmica entre conhecer e viver, como defendido por Maturana e Varela “viver é aprender” (1995) e Popper (2001), que “vida é aprendizagem.” Disso se compreende que a forma como se aprende/conhece, dinamiza as formas de se viver. A interdependência existe como um fato e experiências de vida se manifestam, fazendo acontecer nossas vidas individuais, por sermos parte de sistemas mais abrangentes. Esse reconhecimento dinamiza um modo de pensar que não hierarquiza, mas horizontaliza, não fragmenta e aceita articulações, interconexões e rizomas.

A visão ocidental moderna provocou uma radical disjunção entre o animal e o racional, o natural e o cultural e acentuou um dos aspectos da dinâmica vital humana: a tendência em lidar unicamente com certezas lógicas e antagonismos excludentes. Munido de certezas, acreditávamos ter condições de mudar a face do universo via dominação e subjugação. As certezas racionais contribuem para exacerbar a subjugação humana dos seres e das coisas, inclusive a de seres humanos por outros, a escravização, fato inédito em termos de evolução.

Assim, os graves problemas no modo de vida contemporâneo são resultados da diferença entre como as coisas e a natureza se organizam e o modo como as vemos, percebemos e sentimos. Enquanto prisioneiros de realidades objetivas fica impossível compreender nossas interações com o meio e mais que experiências de vida não são imposições de fora para dentro, pois “viver é aprender” e “vida é aprendizagem”.

Cabe lembrar também a nossa interdependência com as tecnologias no decorrer do processo de humanização. Para Sloterdijk (2006) sem instrumentos técnicos não teríamos evoluído: “Se ‘existe’ o homem é porque uma tecnologia o fez evoluir a partir do pré-humano. Ela é a verdadeira produtora de seres humanos, ela é o plano sobre o qual são possíveis.” Também para Dominique de Bourg (1999, p. 11):

A humanidade construiu-se fora de si mesma, na base de um edifício exosomático, artificial e objetivo, isto é, pela constituição de uma rede de artefactos, tanto lingüísticos como utilitários. A técnica, por um lado, a linguagem e a sabedoria, por outro, são ambas construções exteriores ao nosso corpo. Esta tese, a do homem artifício exclui todo o gênero de oposição entre a técnica, por um lado, e a humanidade falante e sabedora, por outro. É incompatível com a afirmação de uma autonomia da técnica em relação ao homem e também não nos deixa fechar na alternativa estéril entre a tecnofilia e a tecnofobia.

A técnica encontra-se profundamente vinculada à evolução da vida e possibilita compreender que ela é uma espécie de prolongamento rizomático viabilizando a organização humana. Envolvidos ou desconectados o fato é que, na atualidade, como sinaliza Jonas (2011, p. 57) “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.”

Dessa forma somos, não somente coprodutores, somos seres humanos imersos em tecnologias, fazemos tecnologias e elas nos fazem, reconstruindo nossas formas de existência. As tecnologias fazem parte efetiva do design da vida humana, o que significa reconhecer que nem a ciência e nem a tecnologia possuem valores em si mesmos. Nesse sentido Assmann e Mo Sung afirmam (2001, p. 270): as tecnologias “se transformaram em elemento constituinte das nossas formas de ver o mundo.” Mas, os seres humanos são, como afirmam Maturana e Varela (1995) e Maturana (2001) sistemas determinados em sua estrutura – sistemas autopoieticos. Ou seja, os seres humanos são sistemas tais que se algum agente externo – tecnologias por exemplo - incidir sobre eles, somente podem desencadear mudanças estruturais determinadas neles próprios. Assim, no entendimento dos autores as tecnologias não são uma espécie de realidade com aspecto Transcendental, ou seja, uma realidade independente de nosso modo de viver. Esse referencial evidencia a complexidade humana, sua mutabilidade, criatividade e seu envolvimento com a técnica como marco revolucionário da trajetória evolutiva, como enfatiza Atlan (1999, p. 37)

O novo domínio sobre o ser vivo, fornecido pela atual revolução tecnológica, biológica e informática é, provavelmente, um acontecimento da mesma ordem de grandeza que a descoberta da agricultura e da criação de animais e, depois, do trabalho dos metais às eras do bronze e do ferro, com consequências pelo menos tão importantes sobre a evolução e a formação da natureza humana.

É fato que o reconhecimento da existência dessas totalidades interligadas reclama a paciência do tempo da reflexão e a superação do estigma analítico facilitado via concepção de complexidade e de interdependência. Elas podem contribuir para romper o postulado científico e cultural de que nosso conhecimento deve estar embasado em certezas e verdades absolutas. Significa abertura epistemológica de reconhecimento de que a pluralidade é uma dimensão inerente às realidades e, por isso, de existência de muitos mundos dentro de meu/nosso mundo.

Nesse sentido cabe à educação a responsabilidade de promover a aprendizagem como experiências de vida, ou seja, promover a visão de que há coisas que podem ser melhoradas em nossas vidas e ao nosso redor. Sem uma motivação para a esperança e algumas visões coletivamente compartilhadas, fica difícil conseguir que as pessoas (individualmente) se engajem em ações solidárias.

Por isso, educar tem a ver com o modo como cada ser humano se constitui e se realiza continuamente. É desenvolver a capacidade de, em si e continuamente modular, pelo fluir do conviver recursivo, em interações dinâmicas e recíprocas para manter-se vivo num determinado espaço tempo (MATURANA, 2001). O processo de aprendizagem

humana é sumamente complexo, aprender não é meramente conhecer, implica num processo de aprofundamento e aproximações sucessivas daquilo que se conhece, visando sínteses mais elevadas.

É nesse horizonte de ações e de esperanças, alimentado pelo multiverso dos sonhos e dos desejos, que a educação tem um papel fundamental, não só do ponto de vista subjetivo, mas também social. O horizonte da esperança tem a importante função de evitar a acomodação com realidades dadas e nos leva a renunciar quaisquer soluções definitivas. Nas palavras de Assmann e Mo Sung (2001, p. 165):

Educar para sensibilidade solidária pressupõe e implica em ajudar as pessoas a perceberem a complexidade da realidade e da nossa vida social, a tomarem consciência de nossa condição humana, a relativizarem as suas certezas, a aprenderem a tolerar aos outros e a si próprio nas suas limitações e falhas, a aceitar e conviver com a 'resistência' da realidade social em se adaptar aos nossos mais sinceros e honestos desejos de uma vida baseada na justiça e solidariedade.

Sensibilidade solidária implica, tanto para os indivíduos, como para as formas sociais de convivência, a negociação social de conveniências e inconveniências quanto às diretrizes e prioridades na socialização de informações. Ações e modos de fazer coletivos reconhecem a tendência colaborativa entre seres humanos como algo inerente ao processo evolutivo. Reconhecer essa dinâmica colaborativa, não como algo novo, mas inerente a nós, é um referencial relevante e fecundo.

Acenamos essa possibilidade apoiados em Assmann e Mo Sung (2001, p. 81, grifo nosso) ao escreverem:

Quando as pessoas têm uma visão sistêmica da realidade social conseguem perceber que elas são o que são porque fazem parte de um todo social e que elas não existiriam sem a existência de outras pessoas e do sistema social. Elas conseguem perceber que o que afeta uma pessoa ou grupos sociais ou a natureza, que é o meio onde o sistema social reproduz a sua vida, afeta a si próprio e ao seu grupo. *Porque nós todos estamos interligados [...]* É a interdependência como um fato.

Saberes fragmentados são cada vez mais insuficientes para tratar dos graves problemas que enfrentamos na atualidade, uma vez que favorecem o enfraquecimento da visão global como da responsabilidade social e, por conseguinte, da solidariedade, já que ninguém mais se sente compromissado com o outro (MORIN, 2003).

Cabe, então, a colaboração pela qual entendemos, com base em Maturana (2001) a necessária presença da linguagem uma vez que "A linguagem é um modo de viver juntos num fluir [...] de coordenações consensuais de comportamentos, e é como tal um domínio de coordenações de coordenações de ações" (2001, p. 178), ou seja o linguajar é nosso modo de existir como seres humanos.

A interação colaborativa, de ações consensuais tem, no seio da teia da vida, uma diferente dinâmica entre os atores envolvidos em processos de aprendizagens, por fazer compreender que, como seres humanos somos frutos dos nichos vitais que nos acolheram e nos desenvolveram no decorrer de toda a evolução (ASSMANN, 2005). Nichos vitais em simbiose com as tecnologias em rede se movem em colaboração e facilitam alianças estratégicas.

Para as ciências biológicas, a colaboração é um registro distintivo da vida desde o seu emergir na noite dos tempos. Para Capra (2010, p. 193)

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 a 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.

Finalizando, entendemos que permanecem novos e atuais os questionamentos sobre o que é o aprender, por que aprendemos e como aprendemos. Que dinamizar diferentes formas de aprendizado, implica superar a lógica tradicional de transferência de informações prontas e concretas. Mais, que a educação envolve uma complexa dinâmica de trocas onde tanto o professor quanto o educando incorporam compreensões consensuais, sobre formas de conviver estendido, não somente aos seres da antroposfera, mas à toda à biosfera e ao multiverso das tecnologias.

REFERÊNCIAS

ASSMANN, Hugo; MO SUNG, Jung. **Competência e sensibilidade solidária: educar para a esperança**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

ASSMANN, Hugo. **Redes digitais e metamorfose do aprender**. Petrópolis: Vozes, 2005.

ATLAN, Henri. O livro do conhecimento: as centelhas do acaso e a vida. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

BOURG, Dominique. O homem artifício: o sentido da técnica. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

CAPRA, *Fritjof*. A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. 12. ed. São Paulo: Cultrix, 2010.

DI FELICE, Massimo. Pensamento em rede – Net-ativismo e lógica conectiva nas configurações da pós-política. Revista do Instituto Humanitas Unisinos, São Leopoldo, ano 14, n. 443, 2014.

JONAS, Hans. O princípio responsabilidade: ensaio de uma ética para a civilização tecnológica. 1. reimp. Rio de Janeiro: Contraponto, 2011.

MATTOS, Delmo. Filosofia da Informação. Filosofia: ciência e vida, São Paulo: Araguaia, ano 7, n. 90, p. 15-23, jan. 2014.

MATURANA Humberto R.; VARELA, Francisco J. A árvore do conhecimento. Campina: Editorial Psy II, 1995.

MATURANA, Humberto. Ciência cognição e vida cotidiana. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

MORIN, Edgar. A cabeça bem feita: repensar a reforma reformar o pensamento. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

POPPER, Karl. Vida é aprendizagem: epistemologia evolutiva e sociedade aberta. Lisboa: Edições 70, 2001.

SLOTERDIJK, Peter. El hombre operable. Revista Observaciones Filosóficas. Disponível em: <<http://www.observacionesfilosoficas.net/download/hombreoperable.pdf>. 05/2006>. Acesso em: 02 out. 2017.

IDENTIFICAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES ATUANTES NA EDUCAÇÃO PRESENCIAL E/OU A DISTÂNCIA (EAD)

MORAES, Jhony Pereira
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
jhonymoraes@hotmail.com.br

LUCAS-DOS-SANTOS, Geneia
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
geneialucas@gmail.com

Resumo: Este trabalho tem por objetivo abordar a identidade profissional de professores que atuam no âmbito da educação presencial e/ou também na educação a distância (EaD). Para tanto, utilizou-se de uma metodologia de pesquisa exploratória, descritiva e com abordagem quantitativa. Em relação ao instrumento de coleta de dados, empregou-se um questionário, possuindo uma escala de identificação profissional e questões sociodemográficas, distribuído através das redes sociais. Participaram da pesquisa 58 professores. A análise dos dados ocorreu por meio do *software* SPSS (*Statistical Package for Social Science*). Os resultados principais observaram que há forte identidade profissional com a docência, engajamento e motivação para o trabalho. Indo além, há um conjunto de elementos que marcam a identidade profissional docente, e se estruturam como aspectos intrasubjetivos na constituição do professor.

Palavras-chave: Identidade profissional. Professores. Educação presencial. Educação EaD.

1 INTRODUÇÃO

A jornada e a constituição de um professor estão inseridas em um campo de significados e valores compartilhados socialmente, tais como aspectos sociais, políticos, econômicos e religiosos. Como parte do seu ofício, o professor absorve esses aspectos, que refletem e se materializam no fazer docente. Por consequência, eles intersectam os valores e significados individuais do professor, que os projeta ao meio social através de sua identidade, mais precisamente em sua imagem profissional. Portanto, o presente trabalho tem por objetivo estudar a identidade profissional do professor. Pesquisou-se docentes atuantes na Educação Presencial e/ou à Distância, que responderam um questionário – disponibilizado nas redes sociais - que apresentou uma escala de identificação profissional docente e questões sociodemográficas como complementação do estudo e melhor compreensão da realidade dos pesquisados. O trabalho apresenta, além dessa introdução, o referencial teórico, a metodologia, a análise e discussão dos resultados, e as considerações finais, nessa ordem.

2 IDENTIDADE PROFISSIONAL DE PROFESSORES

Na perspectiva de Al-Khatib e Lash (2017) a identidade profissional dos professores compreende as formas como eles ensinam, como se desenvolvem e como reagem às mudanças na educação. Segundo Gomes et al. (2013), é retratada em quatro perspectivas: i) natural; ii) institucional; iii) discursiva; e iv) de filiação. O primeiro tipo de identidade se refere à herança histórica, cultural e social do indivíduo. A segunda identidade está relacionada a sua posição social e as responsabilidades que assume em uma estrutura organizacional. A terceira demarca suas peculiaridades no meio social. Por fim, a quarta identidade apresenta o indivíduo como materializando e compartilhando as práticas de um determinado grupo, isto é, participando de um grupo social específico.

A identidade profissional possui um conjunto de símbolos que formam a autoimagem do professor. Esses símbolos se referem à motivação, às percepções sobre o trabalho, à autoestima, e às perspectivas profissionais futuras. Os mundos socialmente construídos na Academia – a educação, as escolas e as salas de aula – corroboram a história do professor, da educação, do contexto que a formou e que instiga determinadas condutas no trabalho docente (SWENNEN; VOLMAN; ESSEN, 2008). Sendo assim, Thomas e Beauchamp (2011) elucidam que a identidade profissional está enraizada em histórias profissionais e vivenciais anteriores, caracterizando-se como um processo contínuo e dinâmico em que há (re)significações de valores e experiências. Deste ponto em diante será abordada a metodologia que embasa o presente estudo, e após apresenta-se a análise e a discussão dos resultados encontrados.

2.1 METODOLOGIA

A metodologia empregada neste estudo compreende uma pesquisa exploratória, descritiva e com abordagem quantitativa (MARCONI; LAKATOS, 2010). O instrumento utilizado para a coleta de dados foi o questionário, que para Fachin (2006) é o instrumento de pesquisa mais popular. A estruturação do questionário foi realizada na plataforma Google Formulários, uma ferramenta online da empresa Google. A coleta dos dados ocorreu através das redes sociais, mais precisamente através de grupos de usuários (professores) na rede social Facebook, e contou com a participação de 58 usuários (ou professores). A análise dos dados foi executada através do *software* estatístico SPSS (*Statistical Package for Social Science*), utilizando os métodos estatísticos de frequência, média e desvio padrão, principalmente.

2.2 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste momento apresentam-se os dados sociodemográficos do estudo. Constatou-se que 74,1% do total dos participantes representam o sexo feminino. Obteve-se que 70,7% dessas pessoas trabalham na Educação Presencial e somente 5,2% delas atuam na Educação à Distância (EaD). Verificou-se que 69,8% das mulheres lecionam somente na modalidade Presencial, assim também para 73,3% dos professores homens. A atuação docente na modalidade de ensino exclusivamente EaD ainda é baixa, sendo 4,7% e 6,7% para mulheres e homens, respectivamente.

Os professores responderam também a respeito do regime de trabalho que executam nas instituições a que estão vinculados. Segundo a pesquisa, 32,8% mantém vínculo empregatício como professor horista e somente 22,4% dos docentes alegam possuir vínculo em tempo integral com Dedicação exclusiva. 22,41% das professoras pesquisadas afirmaram possuir vínculo acima de 5 anos, e de 1 a 3 anos com a mesma instituição. Já 10,34% dos homens dizem possuir tempo de trabalho em uma instituição de ensino entre 1 e 3 anos.

Perguntou-se aos professores se eles exerciam alguma atividade laborativa distinta da docência. Apenas 17,2% dos docentes pesquisados afirmaram realizar outra atividade profissional. Sendo assim, para 82,8% deles a docência é sua ocupação principal. Dentre aqueles que responderam executar, os principais postos de trabalho informados foram de gestores, consultores, pesquisadores e auxiliares administrativos.

Quanto aos dados da escala de Identidade Profissional (Tabela 1) verificou-se que os participantes são neutros em sua opinião, ou menos concordam, em relação a aspectos tangentes a sua motivação para o trabalho. Esses aspectos resumem-se na vontade de aprendizado pelo aluno como fator motivador para o exercício da docência, o relacionamento com os discentes, a preparação das aulas e a consequente metodologia aplicada para criá-las e, por fim, o gosto pela transmissão do conhecimento - característica determinante para a escolha da carreira docente. Diante desses resultados, pode-se inferir acerca do atual cenário educacional do país. As transformações no ensino promulgadas pelo Governo e a crise da educação podem interferir no posicionamento docente sobre a realidade do seu trabalho. Não somente no campo político, mas as mudanças sociais – como o sentido da moral e dos valores – certamente influenciam a disposição desses profissionais para o cumprimento do seu papel enquanto professores.

Tabela 1 – Fatores que influenciam a Identidade Profissional

Questões	Média	Desvio Padrão
Enquanto existir vontade de aprender nada abalará a minha motivação.	3,69	1,030
Estou motivado(a) porque tenho imenso gosto de me relacionar com os alunos.	4,03	,858
Sou um(a) professor(a) que se empenha bastante preparando as aulas com rigor e de uma forma metódica.	4,03	,794
Essencialmente o que me levou a optar pela docência foi o gosto por transmitir conhecimentos.	4,09	,960
Estou muito motivado(a) para a docência.	4,12	,900
Sou um(a) professor(a) entusiasta.	4,16	,875
Uma aula ideal na minha área é aquela que consegue responder às motivações dos alunos e que é orientada por objetivos previamente definidos.	4,28	,833
Ensino com muito gosto porque tenho uma enorme paixão pela área que atuo.	4,47	,655
Tento sempre evoluir como profissional aprendendo com os demais professores, sejam eles experientes ou principiantes.	4,53	,599
Sou um(a) professor(a) responsável e empenhado(a) que se esforça para desenvolver as capacidades dos alunos.	4,60	,591
Sou um(a) professor(a) que se preocupa com o bem-estar físico e psicológico dos alunos.	4,64	,583

Fonte: os autores.

Por outro lado, os professores participantes evidenciaram sua concordância ao afirmar a paixão existente pelo seu ofício, a busca pelo aprimoramento por meio da troca de experiências com outros professores, o esforço pelo desenvolvimento das capacidades e a preocupação com o bem-estar físico e psicológico dos alunos. Em contraponto aos aspectos de menor concordância, imprimiu-se desses resultados que a identificação profissional com a docência está verdadeiramente conectada ao papel social ocupado pelo professor. O profissional ao projetar sua imagem questiona o sentido do seu trabalho para o meio social, a sua representatividade objetiva como forma de transformação social para as pessoas que o circundam. Outro argumento possível é a pré-existência de uma vocação para a docência, que o faz transgredir as barreiras e permanecer nesse campo de trabalho. De forma detalhada, os fatores associados à identidade profissional docente são apresentados deste ponto em diante em relação ao nível de concordância (predomínio de resposta). Para tanto, a Tabela 2 tem por função esboçar uma síntese dos resultados encontrados.

Tabela 2 – Predominância dos fatores influenciadores da Identidade Profissional

Fatores	Sexo		Predominância
	Masculino	Feminino	
Enquanto existir vontade de aprender nada abalará a minha motivação.	6	18	Concordo
Estou motivado(a) porque tenho imenso gosto de me relacionar com os alunos.	4	21	Concordo
Sou um(a) professor(a) que se empenha bastante preparando as aulas com rigor e de uma forma metódica.	8	25	Concordo totalmente
Essencialmente o que me levou a optar pela docência foi o gosto por transmitir conhecimentos.	3	23	Concordo totalmente
Estou muito motivado(a) para a docência.	5	20	Concordo
Sou um(a) professor(a) entusiasta.	5	19	Concordo totalmente
Uma aula ideal na minha área é aquela que consegue responder às motivações dos alunos e que é orientada por objetivos previamente definidos.	8	19	Concordo totalmente
Ensino com muito gosto porque tenho uma enorme paixão pela área que atuo.	6	26	Concordo totalmente
Tento sempre evoluir como profissional aprendendo com os demais professores, sejam eles experientes ou principiantes.	8	26	Concordo totalmente
Sou um(a) professor(a) responsável e empenhado(a) que se esforça para desenvolver as capacidades dos alunos.	10	28	Concordo totalmente
Sou um(a) professor(a) que se preocupa com o bem-estar físico e psicológico dos alunos.	9	31	Concordo totalmente

Fonte: os autores.

Percebeu-se que os professores pesquisados possuem forte identidade profissional com a docência. Esses professores mostraram possuir motivação para o trabalho, apesar do contexto pelo qual passa a Educação atualmente. Da tabela 2 extraem-se como destaque o forte engajamento desses profissionais com a qualidade do ensino que repassam aos seus alunos, que se apresenta através da confecção dos materiais necessários para os encontros; o empenho pela real aprendizagem, que se traduz no seu entusiasmo ao ensinar; no encontro de soluções para os problemas cotidianos dos seus alunos; no esforço pelo desenvolvimento de competências discentes, assim como nos momentos de trocas de conhecimento e experiência com outros professores, sejam eles jovens profissionalmente, sejam eles possuidores de uma jornada docente sólida.

3 CONCLUSÕES

Retomando o objetivo deste trabalho, buscou-se estudar a identidade profissional de professores atuantes na Educação Presencial e/ou a Distância. Aderiram à pesquisa 58 professores de diferentes áreas do conhecimento. Como pode-se notar, sociodemograficamente houve a predominância da participação de professoras, atuantes principalmente na Educação presencial e que mantém vínculo acima de 5 anos com uma instituição. A partir da análise dos dados ficou claro o engajamento para a docência desses profissionais. Este trabalho não tem por finalidade limitar o assunto identidade profissional, pois entende-se que muitos olhares ainda são necessários para esse campo de estudo, com atenção para as reformas educacionais vigentes no país, que assumem um forte impacto social futuro. C o m o

propostas de pesquisa, sugere-se o estudo da realidade profissional docente em comunidades carentes (viés de classe social) e os dilemas da profissão; a inserção profissional do aluno e o papel docente nesse processo; e a resignificação do professor na sociedade contemporânea: vida, trabalho, carreira e estigmas.

REFERÊNCIAS

AL-KHATIB, A. J.; LASH, M. J. Professional identity of an early childhood black teacher a predominantly white school: a case study. **Child Care in Practice**, v. 23, i. 3, p. 242-257, 2017.

FACHIN, Odília. **Fundamentos de metodologia**. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2008.

GOMES, Patrícia Maria Silva et al. A identidade profissional do professor: um estudo de revisão sistemática. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 27, n. 2, 2013.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

SWENNEN, Anja; VOLMAN, Monique; ESSEN, Mineke van. The development of the professional identity of two teacher educators in the context of Dutch teacher education. **European Journal of Teacher Education**, v. 31, i. 2, p. 169-184, 2008.

THOMAS, Lynn; BEAUCHAMP, Catherine. Understanding new teachers' professional identities through metaphor. **Teaching and Teacher Education**, v. 27, p. 762-769, 2011.

INDICAÇÕES CURRICULARES DO ÚLTIMO ANO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A TRANSIÇÃO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

LA BANCA, Juliane Mendes Rosa
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
julianelabanca@gmail.com

NEIVERTH, Thaisa
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
thaisa_neiverth@hotmail.com

Resumo: O objetivo principal da pesquisa foi compreender as bases teóricas, a estrutura e a organização do trabalho pedagógico com crianças de 5 a 6 anos no Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) tendo em vista a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. A pesquisa, de natureza teórica e bibliográfica, analisou os planos e projetos de ensino das professoras que trabalharam com a faixa etária de 5 a 6 anos no NDI no período de 2013 a 2016.

Palavras-chave: Educação Infantil. Ensino Fundamental. Currículo. Transição.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil (EI) e o Ensino Fundamental (EF) são etapas importantes da Educação Básica. Cada uma possui sua especificidade, no entanto precisam ser pensadas de forma articulada. No sentido de contribuir na produção do conhecimento para fundamentar a transição entre EI e EF, procuramos compreender as bases teóricas, a estrutura e a organização do trabalho pedagógico com crianças de 5 a 6 anos no Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI). A pesquisa, de natureza teórica e bibliográfica, analisou projetos de ensino das professoras que trabalharam com a faixa etária de 5 a 6 anos no NDI no período de 2013 a 2016.

2 A QUESTÃO DA TRANSIÇÃO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL NOS PLANOS DE ENSINO DO ÚLTIMO ANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação infantil se constitui como educação escolar, respeitando as especificidades da faixa etária, e tem importante função na educação das crianças pequenas (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2014, p. 35). Consideramos toda relação educativa, porém nem sempre escolarizada. Por sua vez, a escola, *locus* do saber sistematizado é um espaço de partilha de um conhecimento produzido historicamente.

Defendemos que o direito à educação como parte do processo de humanização seja garantido e que as crianças por menores que sejam tenham acesso à mais elevada formação cultural, que certamente vai muito além dos seus próprios interesses e necessidades. Até porque um dos traços constituidores do ser social é a possibilidade de criação de novas necessidades sociais e, nesse processo, o professor tem um papel fundamental em desvelar o mundo à criança, criando nela novos interesses e necessidades.

Selecionamos e analisamos 5 projetos¹ disponibilizados pela coordenação pedagógica do NDI que compreenderam o período de 2013 a 2016. Na análise dos documentos levamos em conta o fato de que o NDI é uma escola de EI diferenciada por suas incursões que ultrapassam o ensino e incidem nas outras bases do tripé que compõe o trabalho na UFSC (ensino, pesquisa e extensão). Assim, os professores que atuam na instituição são pesquisadores que trabalham diretamente com crianças e ampliam o debate numa pluralidade de ideias e práticas pedagógicas. Essa diversidade justifica as diferenças presentes nos projetos e desdobramentos práticos do trabalho pedagógico.

O foco da análise esteve na preocupação com a articulação da EI com o EF, principalmente no que se referiu à questão curricular e encaminhamentos metodológicos presentes nos documentos que pudessem caracterizar possíveis indicações curriculares presentes no trabalho desenvolvido com crianças de 5 e 6 anos no NDI no período analisado.

Conforme pudemos perceber na leitura dos projetos de ensino, todas as professoras em algum momento mencionam a Proposta Curricular do NDI em vigência no momento da sua escrita, assim como, os documentos mandatórios da área. Outra convergência entre os cinco documentos foi o destaque à documentação pedagógica como instrumento do professor. Com relação às indicações curriculares algumas professoras referenciam o PPP do NDI de 2007, os referenciais curriculares (BRASIL, 1998) e as diretrizes curriculares escritas pelo Ministério de Educação

¹ Barbosa e Bragagnollo (2015), Peixe, La Banca e Trierweiller (2013), Silva (2016), Schneider (2016) e Strenzel (2016).

(BRASIL, 2009), elencando algumas áreas do conhecimento: movimento; música; artes visuais; linguagem oral e escrita; natureza e sociedade; matemática (PEIXE; LA BANCA; TRIERWEILLER, 2013, p. 12).

Outro aspecto investigado nos textos foi presença ou a ausência do planejamento para a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Nem todos os projetos contemplaram essa temática. O que não significa que o trabalho de transição com as crianças tenha sido executado. Nos dados coletados, pudemos perceber uma preocupação com a documentação pedagógica necessária para a transição, assim como uma preocupação em desmistificar a escola para as crianças por meio de visitas, por exemplo.

Embora nem todos os projetos contemplem deliberadamente o assunto, o NDI vem realizando, ao longo dos anos, um conjunto de práticas com o objetivo de marcar a conclusão da Educação Infantil. Institucionalmente são propostas algumas programações nesse sentido envolvendo as crianças e as famílias dos grupos 6 do NDI, buscando valorizar as experiências das crianças, suas expectativas e memórias em relação ao tempo vivenciado na EI e no NDI. Destacamos duas iniciativas promovidas pelo NDI ao longo dos anos e destinadas aos grupos 6: a noite do pijama e a despedida com a presença das famílias.

Dessas programações, o que queremos destacar é seu caráter tradicional e ao mesmo tempo flexível. Consideramos importante o fato de o NDI ter momentos definidos institucionalmente para marcar o fim da etapa da Educação Infantil e a transição para o Ensino Fundamental. Esses momentos envolvem as crianças, suas famílias e os profissionais e normalmente são muito significativos para todos os envolvidos. Mas também entendemos que é importante considerar o momento histórico, as ideias e opiniões dos envolvidos a cada ano, definindo cada programação de forma contextualizada à situação de cada ano.

Para além de programações especiais e visitas a escolas de Ensino Fundamental, gostaríamos de apontar algumas indicações curriculares e metodológicas que podem subsidiar o trabalho pedagógico nos grupos 6. Em consonância com a Proposta Curricular do NDI, que adota a Teoria Histórico-Cultural como fundamento teórico, iremos apresentar algumas contribuições dessa perspectiva para a prática pedagógica.

A pesquisa e seus resultados foram articulados aos Planos de Ensino das autoras que atuaram em 2017 com essa faixa etária no NDI e também fundamentaram a produção de materiais produzidos para cursos de extensão ministrados ao longo do andamento da pesquisa.

Destacamos que o currículo no grupo 6, deve estar fundamentado no momento do desenvolvimento em que as crianças têm na brincadeira de papéis sociais a sua atividade principal. Também é importante abordar conteúdos de ensino que favoreçam aquisições futuras e a transição para a atividade de estudo. Vale ressaltar que favorecer é diferente de antecipar. Nossa posição é contrária à alfabetização precoce na Educação Infantil e à perpetuação de práticas tradicionais com exercícios repetitivos e descontextualizados. Nosso entendimento é que o planejamento precisa equilibrar momentos em que as crianças possam brincar, escolher e tomar a iniciativa, mas também possa contemplar propostas mais complexas e direcionadas que envolvam diferentes áreas do conhecimento visando ao desenvolvimento do pensamento, linguagem, memória, concentração, percepção, entre outras funções psicológicas superiores.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A fundamentação teórica² apontou a necessidade de considerar a brincadeira como elemento fundamental na aprendizagem e desenvolvimento das crianças da faixa etária estudada e que, portanto, deveria ocupar local de destaque no currículo e nas práticas pedagógicas com as crianças de 5 a 6 anos. A definição do que é trabalhado no primeiro ano, que muitas vezes está centrado na alfabetização, acaba trazendo demandas para o trabalho na Educação Infantil, tendo em vista que há uma diversidade de concepções e práticas em relação à inclusão das crianças de 6 anos no Ensino Fundamental.

Nesse sentido, além de considerar a brincadeira e o trabalho com diferentes áreas do conhecimento, indicamos a necessidade de incluir no currículo do grupo 6 questões fundamentais como a autonomia com o corpo, o cuidado com os materiais e a organização no tempo e no espaço. No NDI, temos uma condição de trabalho que garante mais de um adulto em sala, turmas com no máximo 17 crianças, banheiros próximos às salas e aos parques e um espaço físico amplo com diferentes espaços e materiais voltados à brincadeira. Essas condições possibilitam dar uma atenção mais individualizada às crianças, permitem estimular a autonomia de forma supervisionada e contemplar a brincadeira em diferentes espaços e propostas. Não sabemos onde as crianças que saem do NDI serão matriculadas, mas minimamente, se todas conseguirem: ir ao banheiro sozinhas, colocar suas roupas e calçados, ser responsáveis pelo

² Arce e Jacomeli (2012), Arce (2013), Arce e Martins (2010) e Facci (2006).

seu próprio material, se situar nos tempos e espaços coletivos e compreender a função social da escrita; já é uma grande contribuição, considerando a lógica presente em grande parte das escolas de Ensino Fundamental.

Conforme indicados nos documentos oficiais, a documentação pedagógica é um aspecto fundamental na transição entre a EI e o EF. Essa documentação é um direito da criança enquanto registro histórico de seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, e também é uma ferramenta para o professor. Reafirmamos que a produção de uma documentação pedagógica consistente que revele a trajetória da criança na educação infantil pode subsidiar o planejamento no Ensino Fundamental, de forma a garantir uma transição respeitosa ao processo de inserção de cada criança no EF.

Indicamos a necessidade de mais pesquisas que contemplem as questões estruturais e analisem de forma crítica a implantação das políticas públicas em relação à ampliação do Ensino Fundamental. Além disso, uma possibilidade de aprofundamento da temática seria envolver nos instrumentos de pesquisa a perspectiva das crianças e famílias do grupo 6 em relação às expectativas quanto ao primeiro ano, e também pesquisar entre os egressos o processo de adaptação ao Ensino Fundamental.

REFERÊNCIAS

ARCE, Alessandra; JACOMELI, Mara Regina Martins (Org.) **Educação Infantil versus Educação Escolar?** Entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula. Campinas: Autores Associados, 2012.

ARCE, Alessandra; MARTINS, L. M. (Org.) **Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil?** Em defesa do ato de ensinar. Campinas: Alínea, 2010.

ARCE, Alessandra (Org.). **Interações e brincadeiras na educação infantil.** Campinas: Alínea, 2013.

BARBOSA, Raquel; BRAGAGNOLLO, Regina I. **Plano de Trabalho.** Núcleo de Desenvolvimento Infantil. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 5**, de 17 de dezembro de 2009. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: CNE/CEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular para educação infantil:** conhecimento de mundo. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998a. v. 3.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular para educação infantil:** formação pessoal e social. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998b. v. 2.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular para educação infantil:** introdução. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998c. v. 1.

FACCI, M. G. D. Os estágios do desenvolvimento psicológico segundo a psicologia sociohistórica. In: ARCE, A.; DUARTE, N. (Org.) **Brincadeira de papéis sociais na Educação Infantil:** contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006.

PEIXE, D. C. S.; LA BANCA, Juliane Mendes Rosa; TRIERWEILLER, P. C. **Projeto Pedagógico Grupos 6.** Núcleo de Desenvolvimento Infantil. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2013.

SCHNEIDER, J. **Projeto de intervenção pedagógica grupo 6 matutino.** Núcleo de Desenvolvimento Infantil. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2016

SILVA, D. H. **Voz, presença e imaginação:** as histórias de vida das crianças do grupo 6 vespertino. Núcleo de Desenvolvimento Infantil. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2016.

STRENZEL, Giandrea Reuss. **Plano de Ensino.** Núcleo de Desenvolvimento Infantil. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Núcleo de Desenvolvimento Infantil. **Projeto Político-Pedagógico.** Florianópolis: NDI/CED/UFSC, 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Proposta Curricular.** Florianópolis: NDI/CED/UFSC, 2014.

INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL E PORTUGAL: CONTEXTOS FACILITADORES

SANTOS, Lucimara da Cunha
Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)
lucimara.santos@udesc.br

CAPELO, Ana
Instituto Politécnico de Viseu (IPV), Portugal
anacapelo@esev.ipv.pt

Resumo: Este artigo apresenta resultados parciais do projeto *Dimensões, princípios e objetivos de práticas interdisciplinares no ensino superior – um estudo no âmbito da cooperação entre Brasil e Portugal*. Seu objetivo é diagnosticar concepções dos professores que lecionam em cursos de formação de professores, sobre práticas interdisciplinares no ensino superior, e contextos apropriados à implementação destas práticas. Nesta etapa, espera-se compreender situações de trabalho interdisciplinar, ao nível institucional, curricular e pedagógico.

Palavras-chave: Formação de Professores. Ensino Superior. Práticas Interdisciplinares. Cooperação Internacional.

1 INTRODUÇÃO

Sem negar a importância das mudanças na formação inicial e no desenvolvimento profissional dos docentes e na valorização de sua capacidade transformadora, torna-se pertinente evidenciar estratégias que contribuem para desenvolver novas competências e formas de ensinar e aprender, tais como as Práticas Interdisciplinares (PIs). Neste contexto, uma equipe multidisciplinar da Escola Superior de Educação (ESEV) do Instituto Politécnico de Viseu (IPV) de Portugal, em colaboração com o Centro de Educação a Distância (CEAD) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Brasil - desenvolvem, desde 2017, uma investigação sobre PIs no ensino superior (ES) - *Dimensões, princípios e objetivos de práticas interdisciplinares no ensino superior – um estudo no âmbito da cooperação entre o Brasil e Portugal – PRINTs* - que tem por objetivo “identificar, caracterizar e partilhar, ao nível de Instituições de Ensino Superior (IES), iniciativas desenvolvidas nos cursos de formação de professores (FP), que potenciem a promoção de competências de planificação, implementação e avaliação de PIs”. Estão envolvidos 14 investigadores portugueses do IPV e do Instituto Politécnico de Lisboa (IPL), e 3 brasileiros da UDESC.

Em termos metodológicos, compreende três fases: clarificação, monitorização e divulgação, e assenta numa metodologia mista qualitativa e quantitativa, para o tratamento e análise dos dados. Como técnica de recolha de informação e análise, apoia-se na pesquisa documental, na técnica de inquirição e na análise de conteúdo (BARDIN, 2002; CRESWELL, 2007).

Nesta comunicação evidencia-se a inquirição efetuada a partir de um questionário *online*, concebido da análise documental e das discussões da equipe de investigadores do PRINTs, implementado à professores de IES portuguesas e brasileiras, que se encontravam em exercício profissional. Objetivou-se diagnosticar as concepções dos professores que lecionam nos cursos de FP, sobre PIs no ES, bem como contextos e condições apropriados à implementação de tais práticas. Espera-se compreender situações onde haja uma organização de trabalho interdisciplinar, ao nível institucional, curricular e pedagógico.

2 CONTEXTOS E DESAFIOS DA FORMAÇÃO

As orientações das políticas educativas internacionais, como o Quadro Estratégico EF 2020¹ e as Metas Educativas 2021² - melhorar a qualidade da educação e a formação inicial e continuada de professores; garantir as competências essenciais; reforçar a investigação científica; promover oportunidades de educação ao longo da vida, para Capelo et al. (2017), são prioridades que encaminham-se, necessariamente, para uma FP com qualidade, pois os professores desempenham papel vital, sendo cada vez maior a necessidade de que desenvolvam abordagens interdisciplinares. Para tanto, necessitam enfrentar os desafios da formação com novas estratégias didático-metodológicas, tornando-se pertinente evidenciar estratégias que contribuem para desenvolver novas competências e formas de ensinar e aprender. Mudanças constantes em um mundo globalizado e complexo como o nosso, nos conduzem a refletir sobre

¹ <[http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528\(01\)&from=EN](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528(01)&from=EN)>.

² <<http://www.oeci.es/historico/metas2021/libro.htm>>.

a necessidade de melhorar a qualidade da FP no âmbito das IES, como via para preparar adequadamente os estudantes a lidarem com questões complexas em contextos científico e/ou profissional (CAPELO et al., 2017).

2.1 INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO

Para muitos autores há dificuldades em se alcançar um consenso relativamente ao significado de interdisciplinaridade. Sendo muitos os estudos que envolvem o tema interdisciplinaridade, considera-se um autor de referência como Piaget (1972), que interpretou *interdisciplinaridade* como um intercâmbio mútuo ou uma integração recíproca entre várias disciplinas, resultando em um enriquecimento para todos. A *multidisciplinaridade* para Piaget (1972), corresponde a uma justaposição de disciplinas, às vezes sem relação aparente, que se desenvolve quando a solução de um problema requer informação de uma ou mais áreas, sem que essas áreas sejam alteradas ou enriquecidas por isso. A *pluridisciplinaridade* é entendida como uma justaposição ou associação entre disciplinas mais ou menos próximas nos seus campos de conhecimento, sem que essa associação exija alterações na forma e organização do ensino (PIAGET, 1972).

2.2 NÍVEIS, CONDIÇÕES E CONTEXTOS

Para Rege Colet (2002) e Verónica (2015 apud CAPELO; SANTOS, 2018) a interdisciplinaridade no ensino pode ser entendida em diferentes níveis: *Relacional* - consiste numa primeira relação entre as disciplinas, sem que as disciplinas envolvidas se modifiquem (REGE COLET, 2002). Este tipo de interdisciplinaridade é designada por Verónica (2015 apud CAPELO; SANTOS, 2018), de *temática*, quando as disciplinas se relacionam a partir de um tema comum; *Instrumental* - corresponde à convergência de disciplinas para a resolução de um problema; *Estrutural* - há integração das disciplinas implicando uma modificação da sua estrutura ou do seu próprio repositório para constituir um novo marco de referência conceitual e teórica.

Pombo (2008) aponta para uma interdisciplinaridade que tenha em conta um ponto de partida, um indutor, e um processo de relação entre as disciplinas. Ela distingue cinco formas de operacionalização de PIs - “Práticas de Cruzamento Interdisciplinar” (POMBO, 2008, p. 26).

Práticas de importação - Consiste na *cooptação* a favor da disciplina *importadora* de conceitos, métodos e instrumentos já provados noutras disciplinas para resolver um problema que interessa à disciplina importadora, podendo surgir disciplinas de fronteira.

Práticas de cruzamento - Consiste num processo de fecundação recíproca das disciplinas envolvidas para estudar um problema que não é específico de nenhuma disciplina.

Práticas de convergência - Quando passa, *não tanto pela concertação prévia de uma metodologia, mas pelo convite à convergência de perspectivas* em torno de um objeto de análise, que pode ser algo que se criou para provocar a interdisciplinaridade, não implicando *modificações estruturais nas disciplinas envolvidas*.

Práticas de descentração - As que têm na sua origem a irrupção de problemas impossíveis de reduzir às disciplinas tradicionais, querendo-se com isto significar que não há propriamente uma disciplina que constitua o ponto de partida ou irradiação do problema, ou que seja o ponto de chegada do trabalho interdisciplinar. Há um policentrismo de disciplinas ao serviço do crescimento do conhecimento, podendo surgir novas disciplinas.

Práticas de comprometimento - Consiste em um esforço conjugado que visa não apenas trocar informações ou confrontar métodos, mas fazer circular um saber, explorar ativamente todas as suas possíveis complementaridades e possibilidades de *polinização cruzada*, cujo objetivo é encontrar soluções técnicas para a resolução de problemas.

Rege Colet (2002) apresenta condições organizacionais em termos de planificação institucional, curricular e pedagógica. No que concerne a contextos propícios à interdisciplinaridade, Macleod e Nagatsu (2018) e Penny (2009) destacam as características de cada IES, dos próprios envolvidos, das relações inter-pares, inter-grupos, inter-turmas, inter-cursos, das relações entre a IES e entidades externas, e contextos específicos com problemáticas reais que carecem de solução. Outros como Stentoft (2017), afirmam que na colaboração entre os envolvidos, o problema tem de ser enquadrado de forma a envolver contribuições de cada grupo disciplinar.

Para se chegar ao objetivo proposto para esta comunicação - diagnosticar as concepções de professores que lecionam nos cursos de FP, sobre PIs no ES, e contextos e condições apropriados à implementação destas PIs - analisaram-se as respostas ao questionário on-line, de 47 professores (31 portugueses e 16 brasileiros).

A seguir apresenta-se as 3 questões analisadas, as alternativas e percentuais de respostas para cada uma delas.

2.3 ORIENTAÇÕES EM QUE OS PROFESSORES SE APOIARAM PARA PROMOVER INTERDISCIPLINARIDADE NAS UC QUE LECIONARAM

Para esta questão foram indicadas 5 alternativas: ao nível institucional - 42,5 %; ao nível curricular - 65,9; ao nível investigativo/de inovação de práticas desenvolvidas por grupo de professores - 66 %; ao nível individual, da vontade ou capacidade inovadora de algum professor - 74,5 %; indicar ou especificar outra - 8 %.

2.4 ESTRATÉGIAS OU ROTINAS DE TRABALHO EMPREGUES PELAS INSTITUIÇÕES PARA ORGANIZAR, PREPARAR E IMPLEMENTAR PIS

Para esta questão foram indicadas 6 alternativas: marcação de reunião inicial - 53,2 %; marcação de reunião inicial e final - 40,4 %; marcação de reunião inicial, intermediária (s) e final - 46,8 %; realização de reuniões ou encontros informais, sempre que necessário, com o responsável de cada UC - 61,7 %; estratégias decorrentes de solicitações individuais de professores - 46,8 %; indicar ou especificar outra 8 %.

2.5 CONTEXTOS DE ATUAÇÃO EM QUE AS PIS FORAM IMPLEMENTADAS

Para esta questão foram indicadas 7 alternativas: dentro de um mesmo curso, entre docentes de diferentes áreas disciplinares - 72,3 %; dentro de uma mesma UC, colaborando os docentes entre si - 80,8 %; entre diferentes semestres de um curso colaborando os docentes de diferentes áreas entre si - 38,3 %; na(s) UC(s) que cada docente leciona, por iniciativa de intercâmbios que cada um desenvolve com quem tem maior afinidade - 53,2 %; na colaboração que cada docente estabelece com responsáveis de instituições públicas de cariz cultural e outras instituições não formais - 52,1 %; na colaboração que cada docente desenvolve com docentes de outras instituições de ensino superior nacionais - 55,3 %; na colaboração que cada docente desenvolve com docentes de outras instituições de ensino superior estrangeiras - 46,8 %.

3 CONCLUSÕES

Os resultados indicam que os professores compreendem interdisciplinaridade, não apenas como uma associação de disciplinas, mas como a integração de algo que pode ser comum. Em relação ao modo como as PIs são operacionalizadas, reconhecem que podem levar a organização comum do processo de ensino e aprendizagem, a circulação de novos saberes, e a compreensão e resolução de problemas.

Há mais consenso entre os professores de que na prática, a interdisciplinaridade seja um processo de ensino e aprendizagem que parte de um tema ou vários, e se desenvolve a partir da integração de perspectivas didático-pedagógicas ou de metodologias, exploradas por diferentes docentes, resultado da sua investigação particular, da do seu grupo de investigação ou da investigação na área.

As orientações curriculares e as que resultam da investigação desenvolvida ou da vontade e capacidade inovadora de cada um, tem maior influência nas decisões tomadas no desenvolvimento de PIs nas IES pesquisadas. A organização do trabalho interdisciplinar ao nível curricular tem um papel de destaque, e certamente, nos processos de ensino e aprendizagem.

Enfatizaram o papel das reuniões informais e as solicitações individuais para preparar, organizar e implementar PIs, e acrescentam outras estratégias: Solicitação dos estudantes; Grupos informais de debate; seminários internos de apresentação e discussão de boas práticas; Espaços de trabalho colaborativos; horários letivos apropriados para a realização de atividades interdisciplinares; liderança e motivação do corpo docente.

A maioria concorda que as PIs se implementam, habitualmente, dentro de um mesmo curso entre docentes de diferentes áreas disciplinares, e também dentro de uma mesma UC, na colaboração dos docentes entre si e por iniciativa de intercâmbios que cada um desenvolve com quem tem maior afinidade. Um pouco mais da metade dos professores concordou que suas PIs se deram em contextos que resultam de colaborações com instituições públicas de cariz cultural e não formais, e em contextos que resultam de colaborações com outras IES, nacionais ou estrangeiras.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2002.
- CAPELO, A. et al. Interdisciplinaridade no ensino superior: um projeto de cooperação Portugal-Brasil. **Revista de Estudios e Investigacion en Psicologia y Educación**, v. Extr., p. A6-364-A6-368, 2017.
- CAPELO, A.; SANTOS, L. C. Interdisciplinaridade no ensino superior na ótica de professores portugueses e brasileiros. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL SOBRE DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR, 8., 2018, Coimbra. **Anais...** Coimbra, 2018. No prelo.
- CRESWELL, John W. **Qualitative inquiry and research design**: Choosing among five approaches. 2nd ed. Thousand Oaks. CA: Sage, 2007.
- MACLEOD, M.; NAGATSU, M. What does ID look like in practice: Mapping ID and its limits in the environmental sciences. **Studies in History and Philosophy of Science Part A**, v. 67, p. 74-84, 2018.
- PENNY, Simon. Rigorous interdisciplinary pedagogy: Five years of ACE. **Convergence**: The International Journal of Research into New Media Technologies, v. 15, p. 31-54, 2009.
- PIAGET, Jean. The epistemology of interdisciplinary relationships. In: APOSTEL, L. et al. (Ed.). **Interdisciplinarity**: problems of teaching and research in universities. Paris: OECD, 1972. p. 127-139.
- POMBO, Olga. Epistemologia da Interdisciplinaridade. **Revista do Centro de Educação e Letras da UNIOESTE**, v. 10, n. 1, p. 9-40, 2008.
- STENTOFT, Diana. From saying to doing interdisciplinary learning: Is problem-based learning the answer? **Active Learning in Higher Education**, v. 18, i. 1, p. 51-61, 2017.
- REGE COLET, Nicole. **Enseignement universitaire et interdisciplinarité**: un cadre pour analyser, agir et évaluer. Bruxelles: De Boeck Université, 2002.
- VÉRONIQUE J. **EPIS**: Ficha de synthèse. Disponível em: <http://canabae.enseigne.ac-lyon.fr/spip/IMG/pdf/document_de_syntheIEURse_epi_vjulien.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2018.

INTERDISCIPLINARIDADE: ENTRELAÇANDO O CONHECIMENTO

MOSQUEN, Maria Helena Romani
Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) – Campus São Miguel do Oeste
maria.mosquen@ifsc.edu.br

MARCON, Jacinta Lúcia Rizzi Marcon
Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) – Campus São Miguel do Oeste
jacinta.marcom@ifsc.edu.br

Resumo: A experiência pesquisada foi desenvolvida na escola do campo EMEIEF Waldemar Antônio Von Dentz sobre ações curriculares interdisciplinares no âmbito de Educação do Campo no município de São Miguel do Oeste. Metodologicamente, a pesquisa é participante, pois se justifica para a construção de novos conhecimentos. Iniciam-se processos de rompimento de grades curriculares, bem com a disciplinaridade dos conhecimentos rumo à construção, organização e integração dos diversos saberes presentes no cotidiano da escola.

Palavras-chave: Educação do Campo. Currículo. Interdisciplinaridade.

1 INTRODUÇÃO

Este relato tem o propósito de sistematizar a experiência de como aconteceram ações interdisciplinares na Educação do Campo do município de São Miguel do Oeste - Santa Catarina desenvolvidas na EMEIEF Waldemar Antônio Von Dentz entre os anos de 2013 a 2016.

Este estudo, se efetiva a partir do projeto OBEDUC/Capes “Estratégias e ações multidisciplinares nas áreas do conhecimento das ciências humanas, ciências da natureza e linguagens, na mesorregião do oeste catarinense: implicações na qualidade da educação básica”.

Na escola do Campo, começam a emergir práticas, possibilidades que se delinham no horizonte da multidisciplinaridade, da transdisciplinaridade e principalmente pela interdisciplinaridade, fortalecidas através do projeto OBEDUC.

2 TRANSDISCIPLINARIDADE: DIÁLOGOS TRANSFORMADORES

A interdisciplinar é um elemento mediador de comunicação e surge como um processo produtor de novos conhecimentos, através do entrelaçamento de diversas disciplinas que procuram redefinir o objeto de conhecimento. Não se trata apenas da integração sociedade-natureza, mas da abertura de um diálogo e da hibridização entre ciência, tecnologia e saberes para a produção de novos paradigmas e sua articulação para transformar a natureza e a sociedade (RATTNER, 2006). Contudo, é importante assumir a interdisciplinaridade, não como ciência da totalidade, mas como um processo dialógico, e por isso aberto.

A opção de trabalhar com esse enfoque reflete a trajetória e o esforço de conhecer como ocorrem, concretamente, a interdisciplinaridade no cotidiano escolar. Entende-se que a interdisciplinaridade produz qualidades e propriedades que não existem nas partes, isoladamente, e o que acontece na maioria das vezes são currículos disciplinares, aspecto que a interdisciplinaridade tenta romper.

Os espaços escolares constituem-se a partir das culturas disciplinares. A interdisciplinaridade e a reação à abordagem disciplinar surgem como outra possibilidade de superar a fragmentação, o isolamento, é a integração real das disciplinas que reciprocamente se conectam umas às outras. Um saber precisa do outro, uma complementaridade da qual deriva as diversas práticas pedagógicas. É a totalidade, a interconexão entre as partes do conhecimento, da vida cotidiana, a partir da construção coletiva, é a superação dos limites que se encontram na produção do conhecimento e nos processos pedagógicos e de socialização; exige que sejam rompidas as relações sociais do individualismo, de separação das janelas disciplinares.

A interdisciplinaridade propõe um caminhar no espaço escolar, com a intensificação do diálogo, das trocas de saberes, da integração metodológica nos diferentes campos do saber. Os educadores se reconhecem na interdisciplinaridade quando necessitam dos conhecimentos de várias áreas, que se localizam nos diversos ramos do saber, se integram, ligam fronteiras e estabelecem relações, dialogam entre si.

Na escola do campo, lugar legítimo de aprendizagem e da formação, acontecem experiências interdisciplinares que ultrapassam as disciplinas. A interdisciplinaridade está sendo entendida pelos professores como condição

fundamental para a ação educativa na contemporaneidade, onde a ação interdisciplinar é contrária à homogeneização, ao enquadramento disciplinar. Faz-se necessário avançar nas fronteiras do conhecimento.

Começa-se a perceber, nos espaços escolares, que o processo educativo desenvolvido na perspectiva interdisciplinar possibilita o aprofundamento da compreensão da relação entre teoria e prática, contribuindo para a formação crítica, colocando a escola diante de novos desafios ontológicos e epistemológicos.

Talvez o desafio atual de integrar estudantes e professores seja objeto de estudo com um enfoque interdisciplinar que aproxima da sua realidade, obtendo compreensão da complexidade, possibilitando mais significações e contextualização.

A interdisciplinaridade é um coletivo que requer planejamento e engajamento da escola como um todo. O Planejamento coletivo a potencializa, pois é um dos momentos mais importantes do trabalho escolar, isso porque nesses momentos, são definidos os objetivos, as metodologias, as concepções daqueles que vivem o cotidiano da escola.

A interdisciplinaridade permitiu 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. Nela, o professor produz conhecimento útil, interligando teoria e prática, estabelecendo relação entre o conteúdo do ensino e a realidade social tornando-se uma atitude inovadora de concepção de educação não disciplinar e não fragmentada.

Na escola também há uma convivência interdisciplinar, pois há troca de saberes. Um aprendendo com o outro. Sabemos que um precisa do outro e que crescemos quando socializamos experiências e vivências. A complexidade no grupo divide as responsabilidades e se fortalece mutuamente. No cotidiano da escola, em ambientes de aprendizagem, múltiplas relações acontecem.

A interdisciplinaridade pode religar o que foi desconectado, questionar, problematizar. É o grande desafio da escola, pois mesmo sabendo de sua importância, as inúmeras dificuldades apontadas fazem com que essa proposta metodológica seja pouco utilizada. Continua-se usando as metodologias de sempre, não se importando em buscar novas maneiras de apropriar o conhecimento e com novos saberes.

No âmbito da interdisciplinaridade, um avanço importante no processo da educação é a didática usada pelos professores na construção do conhecimento, estabelecendo uma relação dialógica com as outras áreas do saber para exercitar a capacidade crítica dos educandos.

Este enfoque torna-se ainda mais desafiador, porque, até então, a equipe de docentes das escolas não havia registrado a experiência de como vivenciam suas práticas interdisciplinares.

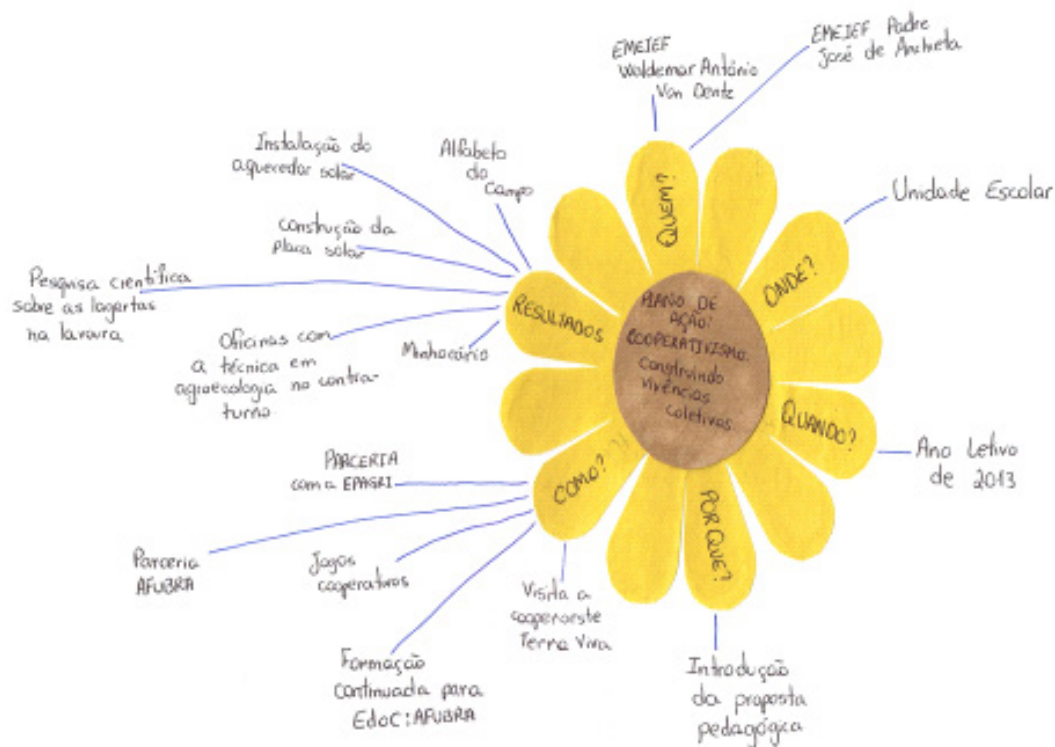
2.1 DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

O trabalho educativo a partir das experiências dos sujeitos em coletividade, iniciam quando o coletivo de professores realiza visitas às famílias com o objetivo de observar, pensar questões, vivências, conhecer o contexto social, situar o educador sobre como a comunidade vive e está organizada, quais os traços culturais predominantes. Após esse rico momento, os professores começam a planejar o Plano de Ações Coletivas da Escola.

O Plano de Ação Coletiva é a metodologia que a escola do campo atue como espaço de transformação social, construindo uma percepção mais profunda da realidade e elaborando estratégias concretas de intervenção. É desenvolvido de forma coletiva, a cada trimestre pelo grupo de professores, coordenação pedagógica e gestora.

Em 2013 o Plano de Ação Interdisciplinar criado visava o Cooperativismo: Construindo Ações Coletivas (figura 1).

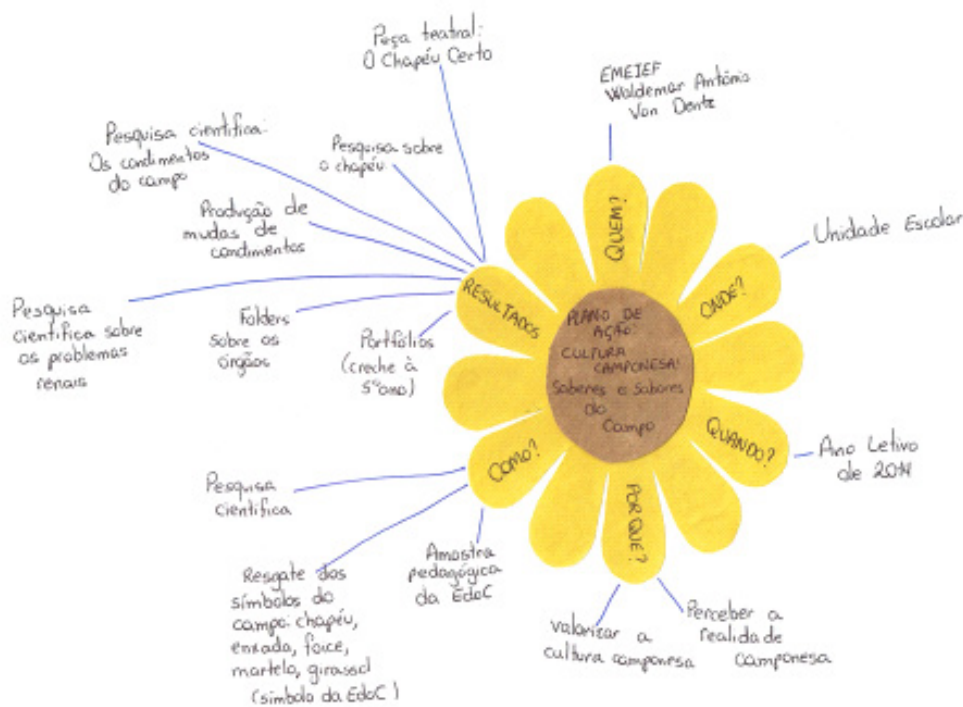
Figura 1 – Plano de Ação Interdisciplinar 2013



Fonte: Professores EMEIEF Waldemar Antônio Von Dentz.

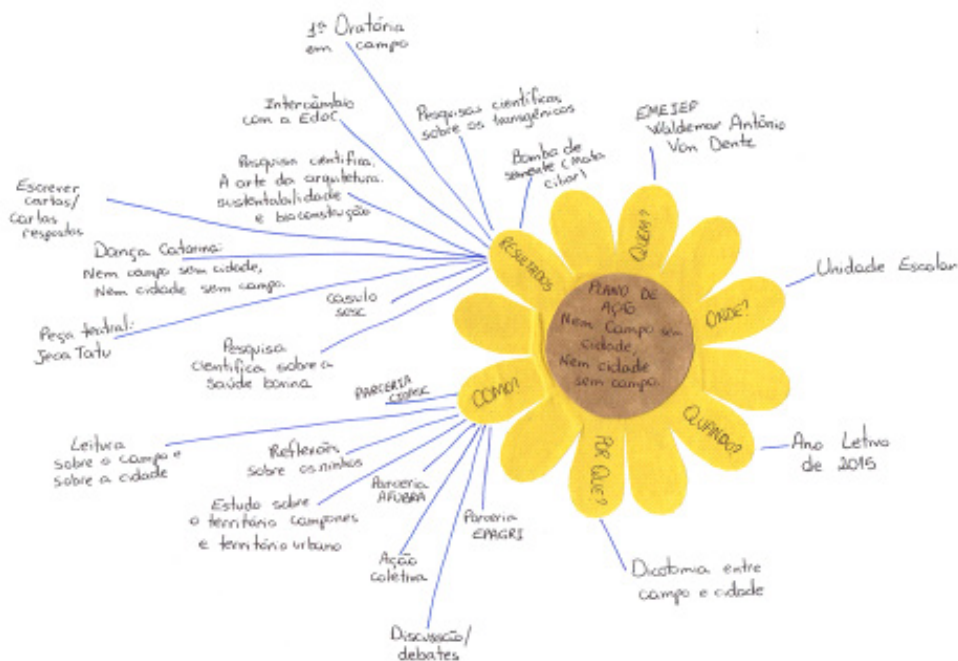
Em 2014 o Plano de Ação Interdisciplinar criado visava a Cultura Camponesa: Saberes e Sabores do Campo (figura 2).

Figura 2 – Plano de Ação Interdisciplinar 2014



Fonte: Professores EMEIEF Waldemar Antônio Von Dentz

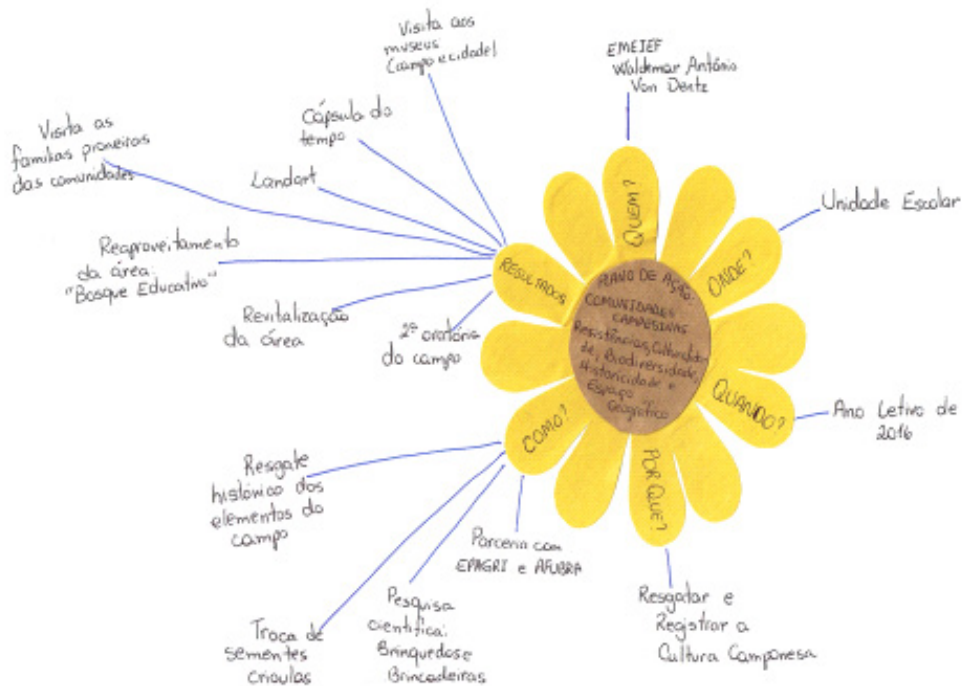
Figura 3 – Plano de Ação Interdisciplinar 2015



Fonte: Professores EMEIEP Waldemar Antônio Von Dentz

Em 2015 o Plano de Ação Interdisciplinar criado possuía como título Nem Campo Sem Cidade e Nem Cidade Sem Campo (figura 3). Já em 2016, o Plano de Ação Interdisciplinar criado tratava das Comunidades Camponesas: Resistência, Culturalidade Biodiversidade, Historicidade e Espaço Geográfico (figura 4).

Figura 4 – Plano de Ação Interdisciplinar 2016



Fonte: Professores EMEIEP Waldemar Antônio Von Dentz

Os planos (sínteses) apresentados compreendem uma trajetória interdisciplinar. É neles que estão o que foi observado na realidade dos estudantes como sujeitos inseridos em comunidade e a partir disso, os objetivos do grupo escolar que guiam através de ações realizada na coletividade.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na Educação do Campo constroem currículos interdisciplinares quando dialoga com as diversas áreas do conhecimento. A possibilidade de compartilhar saberes, aprender no coletivo. As implicações da interdisciplinaridade ocorrem no currículo escolar, que leva repensar as práticas pedagógicas, todas as ações que acontecem nos espaços de aprendizagem com a contribuição dos diversos olhares, a participação de sujeitos das diferentes áreas do conhecimento para que possam dialogar em busca de soluções.

As mudanças começam pelas ações pensadas, planejadas coletivamente com a pluralidade de diferentes olhares. Através do OBEDUC, foram socializando leituras/artigos/teóricos que contribuíram um outro olhar de planejamento. Começou-se a perceber pelo coletivo que a interdisciplinaridade possibilita reconhecer que não se pode mais continuar compactuando com práticas burocráticas, reducionistas e fragmentadora. Na Educação do Campo precisa-se criar condições que possibilitam diferentes leituras da realidade, contextualizando e privilegiando as dimensões humanas. A interdisciplinaridade exige ações inovadoras e criativas e cooperativas e parcerias.

Na construção da interdisciplinaridade ocorre, como resultado, o diálogo/conversaçoão entre as disciplinas, entre os sujeitos, entre as áreas do conhecimento gerando produção coletiva. São as disciplinas que se interconectam; a interdisciplinaridade na Educação do Campo é uma virada ontológica, pois ultrapassa o caráter de “dono”, da disciplina. A construção coletiva de ações interdisciplinares que valoriza os saberes e a cultura da população do campo; aliando o currículo às práticas campesinas. A capacidade de o professor colocar-se nas áreas e se recolocar e se transformar. Uma construção coletiva de saberes (conhecimento) de forma não fragmentada. O educando percebe que, numa concepção interdisciplinar, o conhecimento se liga entre as diferentes áreas do conhecimento e a sua realidade.

Currículo interdisciplinar, em movimento, é expressão da vida, aberto ao que acontece no mundo, no ambiente, no entorno sociocultural. É voltado para soluções críticas. Um currículo que se autoconstrói em seus processos educativos e vai se transformando a partir das relações dos sujeitos sociais do campo.

REFERÊNCIAS

RATTNER, Henrique. Abordagem sistêmica, interdisciplinaridade e desenvolvimento sustentável. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 5, n. 56, jan. 2006.

LER NA ESCOLA: IMAGENS E CONTEMPORANEIDADE

CAMPREGHER, Jeice
Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSSELVI)
jeice.campregher@uniasselvi.com.br

CRISTOFOLINI, Debora
Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSSELVI)
deboracristof@gmail.com

Resumo: A partir das mudanças de paradigmas, o olhar para a leitura precisou ser ampliado. Este abarcando novos conceitos e novas práticas. O presente trabalho corresponde a uma pesquisa bibliográfica que tem o objetivo de refletir sobre a leitura de imagens em contexto escolar. A partir dessa reflexão, pôde-se reconhecer o papel da escola na formação de subjetividades engajadas socialmente e observar formas de explorar a leitura de imagem em contexto escolar considerando a contemporaneidade.

Palavras-chave: Leitura de imagens. Contexto escolar. Formação de leitores. Contemporaneidade.

1 INTRODUÇÃO

As práticas educativas, em muitos casos, são acusadas – pelos próprios estudantes – como inadequadas, insuficientes ou desvinculadas da realidade. A partir das interrogações dos alunos, pode-se perceber constantes questionamentos sobre o real sentido de estudar tais conteúdos. Em muitos casos, os próprios professores, nessas circunstâncias, titubeiam frente a episódios em que tais apontamentos são feitos.

Independentemente da disciplina ofertada, não se pode ignorar características da vida moderna. Não se pode ignorar que a vida social, no mundo do trabalho, as relações interpessoais, a vida acadêmica, enfim, esses contextos e experiências exigem dos sujeitos aparatos, ferramentas e flexibilidade nessas relações. Raramente podemos observar sujeitos que convivam em apenas um contexto de interação durante toda uma vida. Baumann (1999, p. 8) aponta as dificuldades enfrentadas por um sujeito com baixa mobilidade social:

alguns de nós tornam-se plena e verdadeiramente “globais”; alguns se fiam na sua “localidade” [...] [esta prisão na localidade] não é nem agradável nem suportável num mundo em que os “globais” dão o tom e fazem as regras do jogo da vida. Ser local num mundo globalizado é sinal de privação e degradação social.

Dessa forma, podemos compreender o papel fundamental das disciplinas – amparadas por princípios da interdisciplinaridade, afinal, a vida é interdisciplinar –: o de amparar os sujeitos na promoção da leitura (de textos e de mundo). Esta, por sua vez, dando suporte à mobilidade social. A organização social atual solicita essa flexibilidade – que seus integrantes interajam bem e disponham de ferramentas para bem interagir/agir/atuar nos mais variados domínios discursivos. Dentre eles, instrucional/educacional, jornalístico, lazer, interpessoal, ficcional, entre outros (MARCUSCHI, 2008).

Se a organização social empurra os sujeitos para esse tipo de característica – ser socialmente flexível –, a prática pedagógica pode elaborar atividades, projetos e objetos do conhecimento tendo em vista a dinâmica social, os domínios e os textos que circulam. Dessa forma, as disciplinas não retiram o seu olhar do real, do concreto, daquilo que de fato constitui a sociedade em que vivem/viverão – reconhecendo que ela mesma está em movimento.

Constantemente surgem novos textos, novas ferramentas de interação, novas redes sociais, novas exigências no mundo do trabalho – além das já exigidas: saber elaborar seu próprio currículo, apresentar-se de forma adequada em uma entrevista, saber ler a bula do remédio, saber diferenciar conhecimento científico de informação refutável, saber defender um ponto de vista a partir da argumentação, entre outros elementos.

O presente trabalho corresponde a uma pesquisa bibliográfica que tem o objetivo de refletir sobre a leitura de imagens em contexto escolar. Estes escritos são oriundos da junção de dois elementos: (1) a continuação de uma pesquisa de Mestrado – em que se analisou os discursos sobre formação do acadêmico de extensão; uma análise discursiva concluída em 2011, financiada pela CAPES – e (2) a prática da leitura de imagens realizada em turmas de Educação de Jovens e Adultos em Blumenau, Santa Catarina. As reflexões e os conceitos aqui realizados norteiam as práticas de leitura de imagem realizadas em sala.

2 LER: NA CONTEMPORANEIDADE

Um dos papéis da escola é o de formar cidadãos. Uma das ferramentas essenciais para a prática da cidadania é a leitura. A escola possui um vasto currículo, agenda, cronogramas, prazos, horários, protocolos que envolvem alunos e professores, entre várias outras atividades. Apesar dessa gama de tarefas, não se pode perder de vista a formação de leitores. Nas palavras de Klebis (2008, p. 37):

A importância da instituição escolar no processo de formação de leitores e na constituição de práticas de letramento mais significativas no interior das escolas, apesar de largamente discutida, além disso permanece distante de encontrar seu verdadeiro lugar e, ainda que a escola não seja a única instância responsável pela dinamização das relações entre os sujeitos e os objetos culturais, seu papel na construção dessas relações é primordial, de modo que não podemos pensar a leitura sem considerar o papel da escola.

A partir da afirmação de Klebis, podemos observar que esse papel é compartilhado por todos – não somente uma disciplina. A escola, para poder ampliar seu olhar sobre a leitura, precisa de fato compreender a leitura em sentido amplo – pois no mundo contemporâneo as leituras são multimodais (CALLOW, 2014). Ler, no mundo atual, é um processo extremamente complexo. A sociedade atual em muito se apoia nas imagens. De tal maneira que não há como ignorar que a “cultura contemporânea é sobretudo visual.” (PELLEGRINI, 2003, p. 15).

Durante muito tempo, a leitura era entendida como a compreensão de textos verbais (orais e escritos) em detrimento de outras linguagens – estas atualmente chamadas de multissemióticas. Nessa nova perspectiva, recursos visuais são carregados de sentidos – ou ajudam a produzir os sentidos – e se inserem na chamada *sociedade da imagem* (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001).

As imagens possuem elementos constitutivos, circunstâncias que ajudam construir sentidos sobre elas ou a partir delas e, ainda, elas podem servir a diferentes funções e a finalidades variadas. As imagens não somente produzem ou reproduzem o visível, mas também, as imagens se tornam visíveis por meio da interação do olhar do leitor com a imagem – realizando o chamado *trânsito de sentido* (DURAN, 2009). Compreender a imagem como construção de sentido a partir do olhar é, portanto, parte constituinte do letramento visual. Nessa perspectiva, ler vai além de buscar o significado único e real – como quando, ao ler textos verbais, buscamos apenas aquilo que está no dicionário – em detrimento de nuances e inúmeras possibilidades interpretativas.

Fernandes e Almeida (2008, p. 11) apontam que “as imagens produzem e reproduzem relações sociais, comunicam fatos, divulgam eventos e interagem com seus leitores com a força semelhante à de um texto formado por palavras.” A partir disso, podemos compreender a potencialidade de sentidos que existem nas imagens – estas como ferramenta nas mãos dos autores – tanto de textos visuais (imagens) quanto de textos híbridos (compostos por linguagem verbal e visual).

Estar frente ao texto/imagem não significa que houve a compreensão ou, ainda, o chamado *trânsito do significado* (DURAN, 2009). Neste momento em que o aluno estabelece uma relação com o texto/imagem, cabe a sensibilidade do docente. Da mesma forma com que o conhecimento prévio contribui para com a leitura dos textos verbais, ele cria grandes diferenciais na compreensão dos visuais ou híbridos. Nas palavras de Duran (2009, p. 9), “uma leitura a respeito de um universo do qual o leitor não tem conhecimento pode resultar em menores quantidades de inferências, o que implica negativa e diretamente a compreensão da leitura.”

O texto e a imagem, portanto, recebem o significado no momento de interação – mediada pela linguagem – com o outro. Assim, pode-se dizer que essa construção (dos sentidos e do conhecimento) é alcançada por meio do diálogo entre interlocutores (MATUSOV, 2009). Esse diálogo pode ser, portanto, do leitor com a obra – buscando produzir relações de sentido com aquilo que lhe é conhecido (intertextualidade). Além disso, o diálogo de vários interlocutores – compartilhando visões, impressões, sentidos – amplia a leitura sobre o texto visual que, em muitos casos, um só leitor não conseguiria construir. Nesse sentido, entra o papel da mediação – não só por parte dos professores, mas, também, alunos para com alunos.

3 DISCUSSÕES SOBRE LER EM SALA

A mediação é processo de construção coletiva de sentidos – um leitor mais experiente colabora com a leitura de outros. A leitura, portanto, é construção. Neste momento, podemos observar a relevância do contexto de sala de aula. Vemos um mediador mais experiente – tanto por dominar conceitos relativos à leitura e leitura de imagem quanto

por sua própria prática como leitor – e um grupo, sendo instigado a ler e analisar os mais variados textos e imagens; uns colaborando com os outros ou, ainda, problematizando às percepções e conclusões dos outros.

Para Almeida (2009), o professor que se ampara em compreensões e práticas possibilitadas pelo conceito de letramento visual amplia sua prática pedagógica e, a partir disso, contribui para que seus alunos façam uma melhor crítica da realidade. A partir do letramento visual, as imagens deixam de servir somente para entretenimento; são vistas como carregadas de sentidos políticos e sociais.

Procópio e Souza (2009) afirmam que o letramento visual deve fazer parte do currículo de ensino. Letramento visual é a experiência e o conhecimento oriundos a partir do manejo de trabalhos visuais – aliado a uma elevada consciência ao se realizar esse manuseio. Kress e van Leeuwen (2006) salientam que a linguagem visual é aprendida, assim como a linguagem verbal e, portanto, deveria ser ensinada nas escolas.

Interpretar imagens possibilita ao sujeito deslocar-se da realidade, estranhá-la e produzir outras significações por ele ainda não feitas. Tal procedimento produz um redimensionamento do lugar ocupado no mundo (ZANELLA, 2006). A partir de objetivos comuns – como o de trabalhar leitura também a partir do letramento visual – as disciplinas ganham força umas com as outras.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho é um recorte de pesquisa em andamento – sendo realizada em uma escola de Jovens e Adultos de Blumenau, Santa Catarina. Este recorte – uma pesquisa bibliográfica – chega a algumas conclusões a partir dos conceitos abordados.

Reconhecendo que as disciplinas devam trabalhar leitura e que a leitura precisa considerar o mundo, a realidade e as características da vida contemporânea, pode-se observar a relevância de se trabalhar com a leitura de imagens na escola. Isso, desde que se pretenda contribuir com a formação de subjetividades reflexivas, críticas e atuantes no mundo.

Essas subjetividades seguirão em processo de formação durante toda a vida. A escola não finaliza esse processo de formação. Contudo, não pode delegar essa tarefa, ignorando a potencialidade que ela tem. Como observado a partir dos conceitos, a leitura necessita de: mediação – alguém mais experiente, por exemplo – e ler com o outro – construindo visões, refutando, apoiando-se nas percepções dos outros, entre outras possibilidades.

Se vivemos em uma sociedade em que a imagem tem, de fato, tamanho destaque – tanto que autores a chama de *sociedade da imagem* –, a prática docente precisa convocá-la para fazer parte dos materiais lidos/analísados/interpretados. A escola, assim, diminui a altura de seus muros, deixando fluir nela o que circula pelos mais variados meios.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, D. B. L. de. Do texto às imagens: as novas fronteiras do letramento visual. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (Org.). **Linguística aplicada** – um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009.
- BAUMAN, Z. **Globalização**: as consequências humanas. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.
- CALLOW, J. **The shape of text to come** – how image and text work. PETAA, 2014.
- DURAN, G. R. As concepções de leitura e a produção de sentido nos textos. **Prolíngua**, v. 2, n. 2, p. 1-14, 2009.
- FERNANDES, J. D. C.; ALMEIDA, D. B. L. de. Revisitando a gramática visual nos cartazes de guerra. In: ALMEIDA, D. B. L. de (Org.). **Perspectivas em análise visual**: fotojornalismo ao blog. João Pessoa: Ed. UFPB, 2008. p. 11-31.
- KLEBIS, C. E. O. Leitura na escola: problemas e tentativas de solução. In: SILVA, Ezequiel Theodoro da (Org.). **Leitura na escola**. São Paulo: Global, 2008.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Multimodal discourse**: the modes and media of contemporary communication. New York: Oxford University Press, 2001.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images**: the grammar of visual design. 2. ed. London: Routledge, 2006.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MATUSOV, E. **Journey into dialogic pedagogy**. New York: Nova Science, 2009.

PELLEGRINI, T. Narrativa verbal e narrativa visual: possíveis aproximações. In: PELLEGRINI, T. et al. (Org.). **Literatura, cinema e televisão**. São Paulo: Ed. Senac São Paulo/Instituto Itaú Cultural, 2003. p. 14-35.

PROCÓPIO, R. B.; SOUZA, P. N. Os recursos visuais no ensino – Os recursos visuais no ensino-aprendizagem de vocabulário em aprendizagem de vocabulário em língua estrangeira. **Acta Scientiarum. Language and Culture**, Maringá, v. 31, n. 2, p. 139-146, 2009.

ZANELLA, A. V. “Pode até ser flor se flor parece a quem o diga”: reflexões sobre Educação Estética e o processo de constituição do sujeito. In: ROS, S. Z., MAHEIRIE, K; ZANELLA, A. V. (Org.). **Relações estéticas, atividade criadora e imaginação: sujeitos e(em) experiência**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2006. p. 33-47.

LIDERAZGO PEDAGÓGICO: ¿QUÉ NOS DICEN DIRECTORAS DE CENTROS INFANTILES SOBRE LAS DIFICULTADES PARA SU EJERCICIO?

MONDACA, Loreto
Universidad De Playa Ancha (UPLA)
imondacar@gmail.com

Resumen: En Chile, el liderazgo pedagógico de directores de centros escolares ha sido objeto de diversas iniciativas de la política pública para un ejercicio eficaz, pues tiene una incidencia indirecta en los resultados de aprendizajes de los estudiantes. Por ello, se propone identificar las dificultades que enfrentan directoras de centros de educación infantil particulares en el ejercicio de un liderazgo pedagógico, dado que en este nivel educativo existe escasa investigación. Se aplicó una encuesta a 32 directoras de centros de educación infantil de Valparaíso. Los resultados indican que las mayores dificultades que presentan las directoras, se refieren a tiempo para las tareas pedagógicas, ya que el trabajo administrativo es muy demandante.

Palabras-clave: Educación Infantil. Directoras. Liderazgo Pedagógico. Dificultades.

1 INTRODUCCIÓN

Las políticas públicas en Chile desde el año 2003 han puesto el foco en el Director de los establecimientos educacionales (ALVAREZ; PÉREZ, 2011; BOLIVAR, 2011; BOLIVAR; LÓPEZ; MURILLO, 2013; RODRIGUEZ-MOLINA, 2011), desarrollando iniciativas como el programa de Directores de Excelencia, que tiene por finalidad fortalecer las prácticas Directivas desde un liderazgo centrado en lo pedagógico (CAMPOS et al., 2014). Así también, se establece en el año 2005, el documento Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar, actualizado el año 2015, que tiene por finalidad definir y profesionalizar el rol de los Directores de establecimientos educacionales municipalizados y particulares subvencionados del país (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2015).

El fortalecimiento del rol del Director con un liderazgo centrado en lo pedagógico (LEITHWOOD, 2009) implica que este debe ser capaz de crear condiciones, capacidades y motivaciones en sus docentes para que estos generen mejores aprendizajes en sus estudiantes (ANDERSON, 2010; BARBOSA et al., 2014; BASSEDAS; HUGUET; SOLÉ, 2010; BOLIVAR, 2010; ELMORE, 2010; LÓPEZ; GALLEGOS, 2014).

Estas demandas de fortalecimiento del director deben plantearse desde la Educación infantil, primer nivel educativo donde se forjan los aprendizajes posteriores.

Considerando que en este nivel de educación infantil existen escasos estudios a nivel nacional e internacional, surge el interés por conocer cuáles son las dificultades que enfrentan las directoras al implementar prácticas para ejercer un liderazgo pedagógico en los centros infantiles.

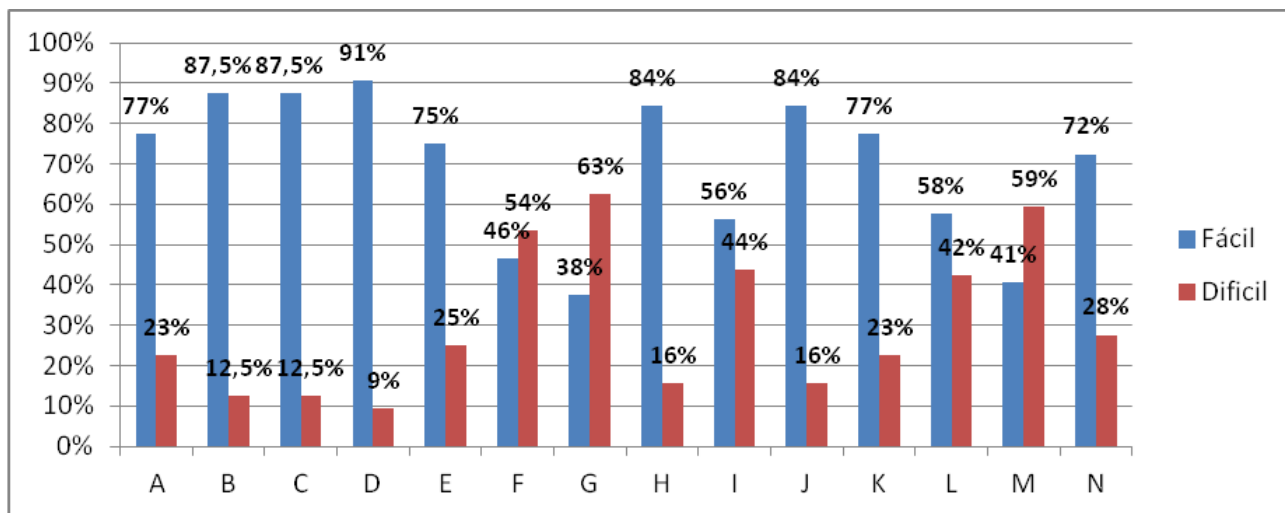
Investigación cuantitativa descriptiva transversal (CEA, 2012), a través de la aplicación de encuesta online al 82% de las directoras de centros infantiles particulares de la comuna de Valparaíso, Chile. Los datos se analizaron usando técnicas de estadística descriptiva.

2 DESARROLLO

2.1 PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

La aplicación de encuesta a 32 Directoras de la comuna de Valparaíso, arrojó dificultades referidas a tiempo para el desarrollo de temas pedagógicos (63%), abordar deficiencias de infraestructura (59%), tratar problemas con el personal que presenta bajo nivel de desempeño (54%) y mantener personal exigido de acuerdo a normativa, como se observa en la figura 1.

Figura 1 – Dificultades referidas a Liderazgo Pedagógico que presentan directoras de Centros de Educación Infantil



Fuente: el autor.

Cuadro 1 – Codificaciones de tareas propias del ejercicio de las Directoras

TAREAS	
A	Construir relaciones de confianza con su equipo de trabajo
B	Construir una visión compartida con su equipo de trabajo en relación a la propuesta educativa
C	Definir objetivos organizacionales con su equipo de trabajo que permitan desarrollar el sentido de pertenencia hacia el jardín infantil
D	Definir y comunicar altas expectativas con su equipo de trabajo en bien de los aprendizajes de los niños y niñas
E	Lograr que su equipo de trabajo realice un trabajo colaborativo
F	Abordar problemas con el personal que presenta bajo nivel de desempeño
G	Dedicar más tiempo a temas pedagógicos que a tareas administrativas
H	Abordar sugerencias y reclamos de los padres
I	Mantener la cantidad de personal exigido según la normativa vigente
J	Seguimiento de las prácticas docentes en aula y de los aprendizajes de los niños y niñas
K	Supervisión y evaluación técnica a los docentes
L	La implementación de la herramienta de modelamiento para analizar el desarrollo de las personas de su equipo de trabajo en la construcción del conocimiento y las habilidades necesarias para el aprendizaje de los niños y niñas
M	Abordar deficiencias de infraestructura
N	Corregir observaciones generada de controles normativos JUNJI

Fuente: el autor.

Las tareas más difíciles manifestadas por las directoras se relacionan con las categorías de liderazgo pedagógico de Leithwood & Riehl (2005), de gestionar la instrucción y rediseñar la organización, como se observa en Cuadro 2.

Cuadro 2 – Dificultades de las tareas de las Directoras asociadas a las categorías de liderazgo

TAREAS CON MAYOR DIFICULTAD	CATEGORÍA DE LIDERAZGO
(F) Abordar problemas con el personal que presenta bajo nivel de desempeño	Gestionar la instrucción
(G) Dedicar más tiempo a temas pedagógicos que a tareas administrativas	Gestionar la instrucción
(M) Abordar deficiencias de infraestructura	Rediseñar la organización
TAREAS CON MENOR DIFICULTAD	CATEGORÍA DE LIDERAZGO
(B) Construir una visión compartida con su equipo de trabajo en relación a la propuesta educativa	Mostrar dirección de futuro
(C) Definir objetivos organizacionales con su equipo de trabajo que permitan desarrollar el sentido de pertenencia hacia el jardín infantil	Mostrar dirección de futuro

TAREAS CON MAYOR DIFICULTAD	CATEGORÍA DE LIDERAZGO
(D) Definir y comunicar altas expectativas con su equipo de trabajo en bien de los aprendizajes de los niños y niñas	Mostrar dirección de futuro
(E) Lograr que su equipo de trabajo realice un trabajo colaborativo	Rediseñar la organización
(H) Abordar sugerencias y reclamos de los padres	Rediseñar la organización
(N) Corregir observaciones generada de controles normativos JUNJI	Rediseñar la organización
(I) Mantener la cantidad de personal exigido según la normativa vigente.	Gestionar la instrucción
(J) Seguimiento de las prácticas docentes en aula y de los aprendizajes de los niños y niñas	Gestionar la instrucción
(K) Supervisión y evaluación técnica a los docentes	Gestionar la instrucción
(L) La implementación de la herramienta de modelamiento para analizar el desarrollo de las personas de su equipo de trabajo en la construir el conocimiento y las habilidades necesarias para el aprendizaje de los niños y niñas	Desarrollar personas
(A) Construir relaciones de confianza con su equipo de trabajo	Desarrollar personas

Fuente: el autor.

3 CONCLUSIONES

Las dificultades que enfrentan las directoras de centros de párvulos se encuentran vinculadas a diversas situaciones que afectan el normal funcionamiento de su jardín infantil, llevándolas a instancias que interfieren el desarrollo de un liderazgo pedagógico.

Las tareas administrativas son una de las dificultades que afectan el desarrollo de las funciones pedagógicas. Los directores dedican un alto porcentaje del tiempo de la jornada escolar a tareas administrativas y de control y supervisión de recursos materiales y humanos.

Por tanto, las directoras de centros infantiles suelen estar sobre exigidos a nivel administrativo, no dejando tiempo para tareas de índole más pedagógicas. Al respecto Mulford, (2003), señala que la principal dificultad para consolidar un liderazgo escolar efectivo tiene relación con las tareas y actividades de los directores/as, las que han aumentado y se han complejizado en lo burocrático a partir de la década del 2000. Las exigencias externas han llevado en muchos casos, a una fragmentación de la función directiva.

En virtud de lo expuesto, las directoras de centros infantiles deben instalar una metodología de trabajo clara y funcional a través del desarrollo de habilidades, destrezas y técnicas (BASSEDAS et al., 2010) que le permitan ejercer un liderazgo pedagógico. Esto, porque la tendencia actual insiste que el éxito del liderazgo escolar está en la incidencia en los aprendizajes de los alumnos a través de la mediación entre directores, docentes y equipos de trabajo, ya que la buena gestión del director por sí sola es insuficiente para la mejora escolar.

REFERENCIAS

- ALVAREZ, Emílio; PÉREZ, Ramón. Liderazgo directivo en los centros educativos de Asturias. **Revista Pedagógica**, Bordón, v. 63, n. 3, p. 23-42, 2011.
- ANDERSON, Stephen. Liderazgo directivo: Claves para una mejor escuela. **Psicoperspectivas**, v. 9, n. 2, p. 34-52, 2010.
- BARBOSA, P. et al. **Modalidades y condiciones de calidad para la educación inicial**. Guía n. 50, 2014. Disponible en: <<http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-341863.html>>.
- BASSEDAS, Eulàlia; HUGUET, Teresa; SOLÉ, Isabel. **Aprender y enseñar en educación infantil**. Barcelona: Graó, 2010.
- BOLÍVAR, Antonio. Aprender a liderar líderes. Competencias para un liderazgo directivo que promueva el liderazgo docente. **Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal**, v. 47, n. 2, p. 253-275, 2011.

BOLÍVAR, Antonio. El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y sus limitaciones. **Revista Psicoperspectiva Individuo y Sociedad**, v. 9, n. 2, p. 9-33, 2010.

BOLÍVAR, Antonio; LÓPEZ, Julián; MURILLO, F. Javier. Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. **Revista Fuentes**, v. 14, p. 15-60, 2013.

CAMPOS, F. et al. Formación de Directores de Excelencia: un mismo objetivo distintas demandas. **Perspectiva Educativa**, v. 53, n. 2, p. 91-111, 2014.

CEA, María Ángeles. **Fundamentos y aplicaciones en metodología cuantitativa**. Madrid: Síntesis, 2012.

ELMORE, Richard. **Mejorando las escuelas desde la sala de clases**. Santiago de Chile: Fundación Chile, 2010.

LEITHWOOD, Kenneth; RIEHL, C. What we know about successful leadership. In: FIRESTONE, W.; RIEHL, C. (Ed.). **A new agenda: Directions for research on educational leadership**. New York: Teachers College, 2005. p. 22-47.

LEITHWOOD, Kenneth. **¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación**. Santiago de Chile: Fundación Chile, 2009.

LÓPEZ, A. Pablo; GALLEGOS, A. Verónica. **Prácticas de liderazgo y el rol mediador de la eficacia colectiva en la satisfacción laboral de los docentes**. Tesis (Doctoral – Facultad de Ciencias Sociales)–Universidad de Chile, Santiago, 2014.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. **Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar**. 2015. Disponible en: <http://www.mineduc.cl/usuarios/cpeip/doc/201511131613560.MBD&LE_2015.pdf>.

MULFORD, B. **School Leaders: Changing roles and impact on teacher and school effectiveness**. Paris: OCDE, 2003.

RODRIGUEZ-MOLINA, Guillermo. Funciones y rasgos del liderazgo pedagógico en los centros de enseñanza. **Educación y Educadores**, v. 14, n. 2, p. 253-267, 2011.

MEMÓRIAS DE PROFESSORES SOBRE OS PROCESSOS EDUCATIVOS NAS ESCOLAS MULTISSERIIDAS DO MUNICÍPIO DE CONCÓRDIA

ZOTTI, Solange Aparecida
Instituto Federal Catarinense (IFC)
solange.zotti@ifc.edu.br

SCHWINGEL, Francini Coelli Schneider
Instituto Federal Catarinense (IFC)
francineschwingel@gmail.com

COSTA, Silvia Fernanda Souza
Instituto Federal Catarinense (IFC)
silvia.costa@ifc.edu.br

VIZZOTTO, Liane
Instituto Federal Catarinense (IFC)
liane.vizzotto@ifc.edu.br

Resumo: Este trabalho apresenta os processos educativos das escolas multisseriadas desativadas do município de Concórdia-SC, a partir da visão de professoras que nelas atuaram. De caráter qualitativo, o estudo explorou cinco entrevistas sobre o planejamento, o processo de aprendizagem, os métodos e o sistema de avaliação. Consideramos que as práticas educativas destas escolas se caracterizaram tradicionais, contudo a diversidade é um aspecto positivo no processo de aprendizagem, bem como o compromisso das professoras para com os alunos e a comunidade.

Palavras-chave: Escolas Multisseriadas. Processos educativos. Professores. Memórias.

1 INTRODUÇÃO

O município de Concórdia, localizado no Oeste de Santa Catarina, foi desmembrado do município de Joaçaba no ano de 1934. A economia estava assentada na agricultura de subsistência nas pequenas propriedades rurais familiares, que, na época de sua emancipação contava com uma população de aproximadamente 21.086 habitantes, sendo que a maioria morava na zona rural. Em 1950, a população urbana era de 3009 habitantes, enquanto a rural era de 45.005. Essa realidade leva a construção de uma rede de escolas rurais, na maioria das comunidades, mantidas pelo governo estadual ou municipal, de característica multisseriada. A concentração populacional na zona rural persiste até a década de 1980. A partir de 1990 é que ocorre o processo de inversão da concentração populacional, um dos motivos que leva ao fechamento da maioria das escolas rurais multisseriadas. Em 2010, por exemplo, eram 54.865 habitantes na zona urbana e 13.756 na zona rural (FERREIRA, 1992; AMADOR, 2015).

As escolas multisseriadas ou unidocentes eram instituições de ensino que objetivaram, especialmente, a alfabetização da população rural, constituídas de apenas uma sala de aula e um professor (geralmente professora) que atendia alunos de diferentes séries (1ª a 4ª séries).

Este artigo objetiva apresentar os processos educativos das escolas multisseriadas desativadas do município de Concórdia-SC, a partir da visão de professoras que atuaram nestas escolas em diferentes épocas. O Processo educativo engloba a escolarização e todos os seus aspectos teóricos e práticos, como o processo de aprendizagem, os métodos de ensino, o sistema de avaliação da aprendizagem e o sistema educacional como um todo.

Esta pesquisa vem sendo desenvolvida há dois anos e tem como objetivo investigar a história das Instituições Escolares Rurais Multisseriadas do Município de Concórdia, tendo por base o contexto socioeconômico-político em que se inserem, a fim de identificar e analisar as características, transformações e dificuldades de sua existência na atualidade.

Na primeira parte da pesquisa (Ago.2016/Ago.2017) realizamos o levantamento de fontes documentais de 80 escolas multisseriadas rurais no arquivo da Secretaria de Municipal Educação de Concórdia. No segundo momento (Ago.2017/Ago.2018), do qual decorre este trabalho, realizamos o levantamento dos professores que atuaram em cada escola, sendo selecionados 15 que atuaram mais de 5 anos, em diferentes épocas, para entrevista. Um dos objetivos foi conhecer as características, dinâmica de funcionamento, currículo, metodologias de ensino e avaliação presentes nas escolas multisseriadas.

Este trabalho, de caráter qualitativo, foi realizado a partir de cinco entrevistas com professoras¹ e teve como foco o planejamento, o processo de aprendizagem, métodos de ensino e sistema de avaliação presentes nos processos educativos das escolas multisseriadas. O instrumento de coleta de informações foram depoimentos orais, gravados com base nos procedimentos de história oral, para estimular os entrevistados a descrever os aspectos que julgassem relevantes a partir de um roteiro de questões semiestruturadas.

2 PROCESSOS EDUCATIVOS NAS ESCOLAS MULTISSERIADAS

As escolas multisseriadas nasceram com o município de Concórdia e passaram por diversos processos e transformações ao longo dos mais de 80 anos de sua história. Estas escolas tinham um viés de organização muito distinto da maioria das escolas atuais, pois contavam com uma professora e uma única turma com alunos de 1ª a 4ª séries. Nas décadas de 1950-60 havia turmas de mais de 40 alunos distribuídos nas quatro séries. Com a diminuição da população rural o número de alunos caiu gradativamente até o fechamento da maioria das escolas.

A partir das entrevistas identificamos processos educativos das escolas multisseriadas, através das memórias das professoras, sujeitos responsáveis pela escolarização da população do meio rural.

Ao analisar os depoimentos das professoras, verificamos que ao falarem de seu trabalho como profissionais evidenciaram que tinham muita importância para a comunidade, que não era somente a “professora da escola”, mas um ponto de referência, participando diretamente da vida da comunidade e auxiliando nas suas demandas.

As professoras entrevistadas² revelaram um pouco da sua vida e o que as levou à docência, sendo que algumas enfatizaram que assumiram as atividades educativas sem o devido preparo, mas que ao longo da atuação foram buscando a formação e fazendo-se professoras, que ao ministrar as aulas aprendiam e buscavam melhorar o ensino. Esses depoimentos apontam, como explica Paim (2005), que a formação de professores é um processo contínuo, que ocorre ao longo de toda uma vida, e não apenas num dado momento ou lugar, que a profissão exige um contínuo construir-se como docente.

Além do trabalho docente, as professoras também desenvolviam tarefas como cozinhar, limpar, documentar e dirigir a escola. Para dar conta destes afazeres dependiam da colaboração dos alunos que auxiliavam na merenda e na limpeza da escola e do entorno. Segundo as professoras estas tarefas não interferiam no processo de aprendizagem, pois eram uma forma dos alunos aprenderem, além de desenvolver um senso de colaboração e solidariedade.

Os processos educativos exigem planejamento por parte do docente. Nesse sentido, todas as professoras destacaram sua importância e a forma de organizar o ensino no espaço da escola multisseriada: foi praticamente unânime o planejamento diário e por série de acordo com o currículo vigente. Apenas a Professora D, que continua atuando destacou: “No passado era mais por séries, hoje por temas, então a gente pega um tema e você trabalha com todos eles, só as atividades específicas pra cada turma [...]” (informação verbal).

A organização do ensino e da orientação das atividades seguia a lógica do planejamento. Eram distribuídas atividades de leitura, enquanto outros copiavam do quadro. Conforme a Professora A (informação verbal): “Iniciava às aulas com orações. Explanava o assunto e em seguida repassava as atividades por séries.” Com o livro didático alguma turma já copiava as atividades diretamente dele. O professor se dividia para orientar cada turma/aluno.

Quanto aos recursos didáticos, as professoras que atuaram nas décadas de 1960 e 70 destacaram a falta de livros, enquanto que a Professora D, que começou a atuar no final da década de 1980, enfatizou: “Livro didático tinha, era só o que a gente tinha, não tinha outras coisa né [...], o livro didático era o que mais tinha, não tinha material de pesquisa, não tinha aonde pesquisar, hoje tem internet, tem tudo né [...]” A Professora C destacou: “Só [...] nas reuniões de final de mês que davam alguma orientação [...]” (informações verbais). Estas falas ilustram a carência de recursos didáticos e orientação pedagógica que acompanharam as escolas rurais multisseriadas.

O objetivo principal de aprendizagem era a alfabetização das crianças de cada comunidade. Os alunos deveriam chegar ao final da 4ª série dominando a escrita, a leitura e as operações matemáticas. Perguntadas se os alunos aprendiam, todas as professoras responderam que sim, que era um processo intenso de trabalho, que conseguiam alfabetizar os alunos já na primeira série. Por outro lado, a Professora E também destacou que “decoravam muitas coisas, mas eles aprendiam.” (informação verbal).

¹ Esta pesquisa foi aprovada junto ao Comitê de Ética em Pesquisa conforme Parecer n. 2.254.704/2017 (IFC).

² Neste artigo optamos por tratar as entrevistadas de forma anônima, identificados por letras: A, B, C, D, E.

Questionadas sobre quais os aspectos que contribuíam para o sucesso escolar, as professoras destacaram a vontade de estudar e o acompanhamento das famílias: “A grande vontade de estudar, não se tinha as ferramentas tecnológicas de hoje. O grande apoio das famílias.” (Professora B, informação verbal).

Sobre os alunos que tinham dificuldade todas as professoras responderam que não ficavam alheias e buscavam estratégias para que aprendessem e acompanhassem a turma. Destacaram que elaboravam atividades diversificadas em casa (Professora A); aula de reforço (Professora B); sentavam juntos um aluno que sabia e outro com dificuldade (Professora C); sentar do lado deles e ensinar (Professora D). A Professora E assim se expressou: “[...] era trabalhar, tentar ajudar, ensinar, o que sabia ajudava, tinha que se virar porque a turma era grande, você não tinha tempo pra sentar ali na tua mesa e fica lá sentadona, você tinha que agir, andar na sala e rodopiar, tu não tinha sossego.” (informações verbais).

Algumas professoras também mencionaram a experiência com alunos com deficiência, destacando a dificuldade e falta de orientação, mas ao mesmo tempo buscavam alternativas ou atividades compatíveis com as capacidades dos alunos, a fim de inseri-los no conjunto da turma. Realmente o trabalho docente era muito exigido e as professoras tinham a tarefa de atender a todos. Um trabalho árduo, não só intelectualmente, mas também fisicamente. De acordo com Lima e Figueira (2011, p. 12) vários aspectos impõem dificuldades aos professores das escolas multisseriadas:

a presença de alunos de várias faixas-etárias e níveis de conhecimentos diferentes dificulta o aprendizado dos mesmos devido a falta de estrutura física adequada para atender as séries que estão unidas, currículo totalmente inexistente para atender as particularidades da multissérie e também a ausência de materiais didáticos pedagógicos que poderiam viabilizar o trabalho do professor.

As disciplinas do currículo destas escolas não se diferiam em relação às demais, era composto das disciplinas tradicionais. Contudo, o conteúdo trabalhado pelas professoras levava em consideração a realidade onde estas escolas estavam inseridas. Perguntadas se abordavam conteúdos relacionando-os às atividades do meio rural todas responderam que sim, pois segundo a professora D: “Tinha que aproximar o aluno da realidade.” (informação verbal). A educação no campo precisava atender as características do meio rural, sua cultura, religiosidade, costumes entre outros. Assim, questionadas se trabalhavam os temas gênero e educação sexual, por exemplo, as professoras B e C respondem respectivamente: “Não se falava sobre a orientação sexual. Menino era menino e menina era menina, pelo menos na escola. Trabalhavam-se mais questões de higiene pessoal e respeito com o corpo como um todo”; “Mas nada, tu acha que tu podia tocar nisso, mas deus o livre, nada, nada, nada, nada, isso aí olha deus o livre, era bem [assim].” (informações verbais).

Quando perguntadas sobre a forma que realizavam a avaliação, o principal instrumento destacado foi a prova para medir o grau de instrução dos alunos. Também citaram avaliações descritivas no final de cada conteúdo, a revisão do conteúdo antes das provas, trabalhos, leitura e escrita também eram avaliadas. Observamos que predominava a concepção tradicional de avaliação, os conteúdos desenvolvidos nas atividades em sala eram cobrados nas provas para verificar a aprendizagem e traduzir nas notas.

Em suma, é importante destacar que o professor tem um papel fundamental no conjunto das ações junto aos alunos no contexto das escolas multisseriadas. Outro aspecto é o diferencial de séries e idades que, se por um lado já foi avaliado como uma dificuldade para o ensino, por outro permite ao professor e aos alunos aprenderem uns com os outros, não somente nos aspectos da instrução, mas também no sentido da formação humana na lógica da colaboração e solidariedade. Sem estes valores, dada à especificidade e precariedade de condições que historicamente esteve presente nestas escolas, os processos educativos e o trabalho docente seriam ainda mais difíceis.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa abordou o processo educativo das escolas multisseriadas desativadas do município de Concórdia, a partir da visão de cinco professoras que atuaram nestas escolas em diferentes épocas.

Sem a pretensão de conclusão, destacamos que o trabalho nas escolas multisseriadas não se limitou apenas ao trabalho com várias séries, com práticas educativas geralmente tradicionais e em condições nem sempre adequadas. Ao contrário, vai além, pois as práticas educativas se constituíram, na visão das professoras, em desafios a serem superados cotidianamente. As classes multisseriadas se caracterizam pela diversidade e este é considerado um aspecto positivo para no processo de interação construir conhecimentos buscando a construção de relações de convivência colaborativa e solidária para a elaboração de aprendizagens significativas.

A partir das falas das professoras, mesmo diante das dificuldades em relação ao trabalho nas escolas multisseriadas, percebemos o compromisso e a realização delas frente a aprendizagem dos alunos e de sua contribuição nas comunidades.

REFERÊNCIAS

AMADOR, Milton Cleber Pereira. **A colonização na pequena propriedade familiar pelo descendente de imigrante e o desenvolvimento socioeconômico de Concórdia (1920 a 1960)**. Concórdia: Fundação Municipal de Cultura; Gráfica Sul Oeste, 2015.

FERREIRA, Antenor Geraldo Zanetti. **Concórdia: o rastro de sua história**. Concórdia: Fundação Municipal de Cultura, 1992.

LIMA, Armanda Coelho de Souza; FIGUEIRA, Maria do Rosário Souza. O trabalho docente nas escolas multisseriadas do campo. In: ENCONTRO DE PESQUISAS E PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO NO CAMPO, 1., 2011, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa, 2011.

PAIM, Elison Antonio. **Memórias e experiências do fazer-se professor(a)**. 2005. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade de Campinas, Campinas, 2005.

O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA ALÉM DAS DATAS COMEMORATIVAS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

JAKIMIU, Vanessa Campos de Lara
Universidade Estadual do Paraná (Unespar), Campus União da Vitória
vanessajakimiu@yahoo.com.br

Resumo: O presente estudo tem como objetivo desvelar um quadro teórico acerca da presença das datas comemorativas no currículo da educação infantil enquanto opção metodológica e elemento formativo. Metodologicamente, o estudo adota os moldes da pesquisa teórico bibliográfica de cunho qualitativo. Do estudo desenvolvido, depreende-se que o currículo da educação infantil é rico e diverso e que restringi-lo às datas comemorativas é negar às crianças o direito à educação preconizada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL/DCNEI, 2010).

Palavras-chave: Educação Infantil. Currículo. DCNEI. Direito à Educação.

1 A EDUCAÇÃO INFANTIL E A ÊNFASE NO CUIDAR: UMA CONDIÇÃO HISTORICAMENTE INSTITUÍDA

Somente a partir da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) é que o cuidar e o educar são instituídos como elementos formativos e indissociáveis. No entanto, os resquícios da origem da educação infantil fortemente marcada pelas atividades de cuidado envolvendo alimentação, higiene e segurança permanecem até os dias atuais, predominando atividades e preocupações em torno do cuidar em detrimento do educar.

A compreensão de que a educação infantil é uma etapa da educação básica conforme preconizado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96 (BRASIL, 1996), e que, portanto, garante uma educação de base no sentido atribuído por Cury (2002), torna-se fundamental não somente para o desenvolvimento da criança, mas, sobretudo para a garantia do direito à educação, aspecto básico e indispensável para o desenvolvimento da cidadania.

Os avanços trazidos pela LDB n. 9.394/96 se adensam a partir da exarcação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010). As DCNEI trazem em seu conteúdo dois importantes avanços. O primeiro é o reconhecimento da criança como sujeito histórico e portador de direitos rompendo com a histórica inferiorização/banalização da concepção em torno da infância e da criança. O segundo é o reconhecimento da educação infantil enquanto espaço epistemológico e, portanto, fundamental para a formação da criança, aspecto delineado a partir do princípio da indissociabilidade entre o cuidar e o educar e fundamentado no eixo das interações e brincadeiras. Este segundo aspecto, vem romper com práticas educativas pontuais, fragmentadas e muitas vezes pautadas em eixos formativos destituídos de sentido, como é o caso das datas comemorativas.

2 AS DATAS COMEMORATIVAS NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A partir do ideário explorado por Palauro e Tomazetti (2016, p. 151) é possível constatar que as datas comemorativas “[...] estão presentes em praticamente todas as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil [...]”

No entendimento das autoras (2016) as práticas educativas ao pautarem-se nas datas comemorativas limitam-se a seguir o calendário, assim sendo, restringem o currículo a uma perspectiva muito simplista, ou seja, “[...] no decorrer do ano, são realizadas atividades correspondentes ao Carnaval, Dia do Índio, Páscoa, Dia do trabalho, e assim por diante.”

Sobre esta questão, Saviani (1991, p. 24) vislumbrando o contexto do ensino fundamental faz crítica semelhante:

[...] o ano letivo começa na segunda quinzena de fevereiro e já em março temos a semana da revolução, em seguida a semana santa, depois a semana das mães, as festas juninas, a semana do soldado, do folclore, a semana da pátria, jogos da primavera, semana das crianças, semana do índio, semana da asa, etc., e nesse momento já estamos em novembro. O ano letivo se encerra e estamos diante da seguinte constatação: fez-se de tudo na escola, encontrou-se tempo para toda espécie de comemoração, mas muito pouco tempo foi destinado ao processo de transmissão/assimilação de conhecimentos sistematizados. É preciso, pois, ficar claro que as atividades distintivas das semanas, acima enumeradas, são secundárias e não essenciais à escola. Enquanto tais são extracurriculares e só têm sentido na medida em que possam enriquecer as atividades curriculares, isto é, aquelas próprias da escola, não devendo em hipótese nenhuma prejudicá-las ou substituí-las.

A ênfase nas datas comemorativas evidencia dois aspectos. O primeiro é que a opção metodológica fortemente marcada pelas datas comemorativas revela o histórico predomínio da lógica adultocêntrica na definição daquilo que é escolhido para ensinar para as crianças, na maioria das vezes, aleatoriamente e “[...] dentro de um campo controlado pelo adulto e com a descontextualização das atividades [...]” (PALAURO; TOMAZETTI, 2016, p. 157). O segundo é que a ênfase do trabalho com datas comemorativas revela o desconhecimento e/ou desconsideração da existência de um currículo para a educação infantil, o qual prevê tempos, espaços e conhecimentos que tomam a criança como sujeito central para a tomada de decisões e proposições das atividades formativas.

3 A MATERIALIZAÇÃO DAS DATAS COMEMORATIVAS NO CAMPO DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS: REPERCUSSÕES PARA A FORMAÇÃO DA CRIANÇA

Primeiramente importa observar que o trabalho educativo pautado nas datas comemorativas fere o princípio constitucional da educação laica (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996), pois fundamentando-se no calendário adota como referente datas comemorativas católicas/cristãs, como por exemplo, a Páscoa ou o Natal.

Além disso, o trabalho com datas comemorativas ocasionam práticas dentro do espaço formativo marcadas pela ausência de dialogicidade e integração no planejamento, resultando em contradições que deixam as crianças confusas e desorientadas, sem sequer problematizar tais contradições. Por exemplo, numa mesma sequência de apresentações enquanto as crianças pequenas são vestidas de coelhinhos e cantam músicas alusivas ao coelhinho da páscoa e ao ovos de chocolates, as crianças maiores vem na sequencia e se apresentam sem trajes de coelhinhos e cantando músicas religiosas que defendem que o verdadeiro sentido da Páscoa é Jesus e não o coelhinho da Páscoa.

O trabalho com datas comemorativas, na maioria das vezes, não estabelece nenhuma relação de sentido ou significado para a criança (PALAURO; TOMAZETTI, 2016). Muitas vezes a criança participa de atividades de forma mecânica e descontextualizada, como por exemplo, as festas juninas. A criança dança quadrilha, faz atividades manuais e colore desenhos temáticos sem sequer saber a origem da dança, qual sua relação enquanto manifestação cultural e se estabelece ou não proximidade com a sua vida, família e meio geográfico.

O trabalho com datas comemorativas também tende a fortalecer a associação com a lógica de mercado e com a sociedade do consumo. Muitas vezes a criança e seus familiares são induzidos a comprar roupas e/ou acessórios para participar de atividades envolvendo as datas comemorativas. Mais uma vez pode-se tomar como exemplo a festa junina e a compra do vestido de chita ou da camisa xadrez para a dança da quadrilha, prática recorrente, e que na maioria das vezes constrange àqueles que pelas condições objetivas não podem atender à tais orientações escolares.

Isso sem contar que o trabalho com datas comemorativas produz e reproduz representações distorcidas da realidade. Exemplos evidentes desta perspectiva podem ser ilustrados, por exemplo, com o dia do índio em que os índios ainda são retratados para as crianças como indivíduos seminus, que vestem tanga e penacho na cabeça, seguram arco e flecha, moram em ocas e pescam peixes para se alimentar. As crianças vão para casa, com um penacho na cabeça e com o rosto pintado “de índio”, porém, sem ter tido a oportunidade de refletir sobre os índios que ficam na rodoviária ou mesmo no centro da sua cidade fazendo/vendendo artesanato.

A temática da cultura indígena no currículo escolar é um preceito legal previsto pela Lei 11.645/2008 e não deve se limitar ao dia 19 de abril. A instituição educativa, enquanto espaço epistemológico, em tese, deveria trazer os elementos constituintes e constitutivos da cultura indígena durante todo o ano, problematizando e mostrando o índio na sociedade, nos movimentos indígenas, nas escolas, nas Universidades etc., ou seja, resgatando as suas contribuições dos índios “[...] nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.” (BRASIL, 2008).

O dia do índio é apenas um exemplo das inúmeras práticas fragmentadas e reducionistas que fazem parte do trabalho com datas comemorativas que destituem de sentido, não só o currículo da educação infantil, mas toda a construção histórica de lutas garantidas nos documentos normativos que regem a educação infantil e fundamentam seu currículo.

Por fim, é importante observar que em geral, o trabalho com datas comemorativas culmina em apresentações artísticas para as famílias, as quais muitas vezes tomam muito tempo de aprendizagem da criança com ensaios exaustivos para os professores e, que, não necessariamente, se constituem como uma prática educativa significativa para a criança.

Enfim, são inúmeras as fragilidades de um trabalho pedagógico pautado nas datas comemorativas e diante deste contexto, torna-se de fundamental importância transcender a lógica organizativa do currículo da educação infantil que privilegia tais práticas e ir em busca da garantia do direito à educação por meio da implementação de práticas educativas lúdicas, brincantes, interativas que tenham como referente a criança e o desenvolvimento da mesma.

4 CONCLUSÃO

Do estudo desenvolvido, depreende-se que o currículo da educação infantil é rico e diverso e que restringi-lo às datas comemorativas é negar às crianças o direito à educação preconizada pelos documentos normativos que regem a legislação brasileira.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição**. República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 23 jul. 2018.

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, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 23 jul. 2018.

BRASIL. Lei n. 11.645, de 10 março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 mar. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em: 23 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, SEB, 2010. Disponível em: <<http://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>>. Acesso em: 23 jul. 2018.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 169-201, set. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S01013302002008000010&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 23 jul. 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: sobre a natureza e especificidade da educação. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1991.

TOMAZZETTI, Cleonice Maria; PALAURO, Marisa Mattos. Datas comemorativas na educação infantil: quais sentidos na prática educativa? **Crítica Educativa**, Sorocaba, v. 2, n. 2, p. 150-164, jul./dez. 2016. Disponível em: <www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/87>. Acesso em: 23 jul. 2018.

O ENSINO E A APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

MARCELINO, Patricia Carlesso
Universidade de Passo Fundo (UPF)
patriciacarlessowellness@gmail.com

Resumo: O presente texto tem como objetivo apresentar algumas reflexões e inquietações sobre os processos de ensino e aprendizagem no contexto da Educação Superior. Têm-se a pretensão de elucidar algumas questões para que se possa pensar e repensar nossas práticas cotidianas, tendo em vista novos olhares e novos perfis docentes e discentes no ensino superior. A Educação Superior tem um grande papel de contribuir para a transformação pessoal e social das pessoas que derivam de diversos contextos.

Palavras-chave: Educação Superior. Ensino. Aprendizagem. Formação.

1 INTRODUÇÃO

O sujeito da experiência é o sujeito que se expõe, que é vulnerável e se coloca em risco. Não é alguém que imediatamente opina, toma posição, se opõe, propõe, impõe, determina, ou alguém que deixa que as coisas apareçam, o interpelem, o toquem, o provoquem. Não faz acontecer, mas deixa que as coisas aconteçam. Permite que a vida ocorra em vez de querer determiná-la ou controlá-la. É um ser aberto a sua própria transformação. Ele não se define pelas suas conquistas e pelos seus sucessos. Antes disso, é um sujeito sofredor, padecente, receptivo, interpelado, submetido. Não tem essência ou fundamento, apenas existe como um ser singular, finito, histórico, imanente, contingente. É um ser passional, tem sua própria força que o torna um ser da práxis, capaz da compreensão, de conhecimento e de ação moral. Por isso, em toda a experiência humana sempre se faz presente certo grau de racionalidade e uma determinada concepção ética. (MÜHL, 2017).

O presente texto tem o objetivo de refletir sobre os processos e os desafios da Educação Superior, tendo como premissas iniciais manifestar as diversas inquietações e lacunas a serem supridas, que surgem no decorrer de nossas práticas no cotidiano e que tangem os processos de ensino e aprendizagem no cenário contemporâneo.

Aprendemos quando modificamos o modo de pensar e agir. Ensinamos e educamos ao expor nosso conhecimento e experiência com outros indivíduos. Construimos nosso aprendizado através de experiências que são significativas e construtivas. Essas experiências e saberes acumulados ao longo de nossa vida se revestem de complexidades e necessitam de uma reflexão constante para melhor compreender o mundo da aprendizagem e do desenvolvimento para o saber.

A educação é uma operação, uma ação, não é algo que se impõe de fora, mas sim inerente a todo ser humano e, como tal, é um processo que termina quando cessa a existência. Este permanente auto desenvolvimento pessoal tem como finalidade a plena realização da pessoa, considerada como um todo – em sua integralidade – em todas e em cada uma de suas partes: singularidade, abertura e autonomia (MATOS; FERREIRA, 2013).

Nesse cenário de debates e mudanças, a docência na Educação Superior segue se caracterizando pela dominância de uma prática baseada na pedagogia tradicional, tendência pedagógica na qual as ações de ensino estão centradas na exposição dos conhecimentos pelo professor. Em que se pese a importância histórica desse modelo, tal predominância, juntamente com quase sua exclusividade, precisa ser revisitada, na medida em que o modelo vigente na formação dos cursos de graduação tem se mostrado resistente aos avanços da cidadania.

2 AS APRENDIZAGENS QUE EDIFICAM DIFERENTES SABERES

Pensar sobre as aprendizagens na Educação Superior requer considerar as diferentes culturas, levando em conta qual a razão de ser da educação. Necessita-se pensar como aprendemos o que já aprendemos e como podemos aprender. Por isso, é importante ter presente que a educação pode surgir com a perspectiva de formar a humanidade no homem e criar a condição humana para que os saberes possam ser edificados. Nesse sentido, quem ensina deve ter o compromisso de se preocupar com a aprendizagem do estudante, deve ter em conta as diferentes aprendizagens.

Deve rever suas metodologias adequando aos novos contextos que surgem e adaptando-se com as diferentes ferramentas que podem auxiliar no processo de ensino e aprendizagem. Logo, se faz necessário inserir o aluno a participar de modo que interaja com os demais acadêmicos e com o professor sobre a temática que está sendo proposta. Quando existe uma proposta de trabalho em conjunto onde os estudantes se envolvem no estudo sobre a questão e fazem conexões com saberes já existentes, a construção do conhecimento se edifica de maneira mais sólida e permanente.

O ensino assim pode se caracterizar, envolvendo ensino e pesquisa, como um modo de explorar saberes para construir novas conexões com o conhecimento já existente. Nesse sentido, o ambiente e o professor são muito importantes como espaço para motivação para propor aprendizagens e para fornecer estímulos para associações. Assim, para Souza (2005) o conhecimento humano se manifesta por acumulação de aprendizagens gerais, e por isso, “aprender é compreender e integrar num todo que se reconstrói permanentemente.”

Pondera-se que o conhecimento docente deve ter como base a sensibilidade e a experiência seguidas da indagação teórica, da prática e experimentação reflexiva democrática diante dos processos de aperfeiçoamento de práticas institucionais. Porém é indispensável explicar que a formação dos professores necessita ser pautada por investimentos acadêmicos que levam os docentes a se relacionarem com o campo científico e o contexto de produção dos conhecimentos na história e na sociedade, a fim de estimular no processo formativo dos professores, a prática educativa como forma de aprender.

Na docência na Educação Superior, os docentes podem unir o tripé ensino, pesquisa e extensão. Assim sendo, uma maneira de aplicação destes objetivos é através de projetos que envolvam os alunos em serviços diretamente com a comunidade e em serviços interdisciplinares.

3 EDUCAR, ENSINAR E APRENDER NA UNIVERSIDADE: UM GRANDE DESAFIO

A problemática do educar, ensinar e aprender na universidade se caracteriza como uma reflexão que precisa ser considerada constantemente para que se esteja atento à condição da Educação Superior. Por isso, muitos docentes necessitam se desapegar do que eles mesmos consideram o que é educar, aprender e ensinar. Suas concepções geralmente estão arraigadas nas suas experiências quando aprendizes. Porém como docente, é necessário estar ciente para a investigação educativo e, é fundamental abrir os olhos para um espaço possível de transformação. Um espaço que não se sujeita a apenas um método, mas que seja uma interação que envolva reflexão e ensino.

A desconstrução de saberes, tido como certos devem acontecer tanto da parte do docente, bem como por parte do discente para que o ensinar e aprender na universidade possa acontecer envolvendo e construindo novos aprendizados. Masetto (2005) diz que para que esse encontro e partilha de conhecimentos aconteçam é necessário romper com o paradigma que concentra o ensino no sujeito do professor e passar a dar ênfase na aprendizagem para encontrar diferentes formas de aprender. Desse modo, pode-se dizer que ‘aprender a aprender’ “é a capacidade do aprendiz de refletir sobre sua própria experiência de aprender, identificar os procedimentos necessários para aprender, suas melhores opções, suas potencialidades e suas limitações”.

A atitude do docente deve ser transparente, deixar claro no primeiro encontro de aula, que os esforços em conjunto da turma vão garantir o bom andamento e a qualidade dos estudos, pois de acordo com Masetto (2005) tanto os docentes, como também discentes precisam estar organizados e atentos ao processo de ensino estabelecido no plano de trabalho. É necessário estabelecer o objetivo da disciplina, conteúdos estudados e sua utilidade na vida e na profissão. Também é indispensável indicar as bibliografias para estudo, e combinar o processo de avaliação. Fazer uma integração que envolva exposição de ideias que pode partir de uma questão acionada pelo próprio docente.

Pode propor um trabalho para o grupo que leu e outro para os que não leram. Para discutir e analisar os estudos é ponderável organizar dinâmicas de grupo em: seminários, excursões, grupos de observação e verbalização, grupos de oposição, pequenos grupos para formular questões e projetos, teleconferências, etc. E por último é fundamental fazer a avaliação, pois ela, “é a capacidade de refletir sobre o processo de aprendizagem, buscando informações (*feedback*) que ajudem os alunos a perceber o que estão aprendendo, o que está faltando, e o que merece ser corrigido”.

A avaliação para Masetto (2003), oferece condições ao professor para perceber o desempenho do trabalho proposto e seu resultado, também para saber como motivar os discentes na ampliação do processo de aprendizagem. Parece ser possível encontrar soluções razoáveis para o que às vezes semelha ser um enigma no ensino superior, basta querer, ter responsabilidade e comprometimento com o trabalho proposto, estar atento as diferenças dos sujeitos, propor situações de aprendizagem que abrange a todos e inovar sempre, atualizando estudos, informações e práticas discentes que atendam às necessidades que surgem a cada semestre. Os novos conhecimentos não podem ser adquiridos simplesmente para formar, mas para ampliar e significar ideias que possam ser conectadas ao mundo de vivências e tornar o ensinar e aprender algo motivador e encantador.

Muhl (2017) nos diz que a participação é uma prática política que se legitima a si mesma é a essência da proposta pedagógica. Os sujeitos da ação no processo participativo são todos os que se envolvem no processo. Todos se

tornam responsáveis porque participam; participando, consentem com a proposta e, por isso, à legitimam. O processo participativo desencadeado com base nos objetivos e nos princípios que o fundamentam.

De acordo com Benincá e Mühl (2010), tomar a rotina pedagógica pela mão penetrá-la e observá-la em suas repetições e contradições, em sua sabedoria de orientação e solução de problemas no cotidiano pedagógico, em sua ignorância ao tomar as conclusões como definitivas quando são parciais e imprecisas, nas ações e reações dos professores e alunos entre si e uns perante os outros, nas certezas das propostas práticas e na pobreza de que se reveste a rotina da prática pedagógica, faz parte da observação da rotina da prática pedagógica.

A prática não assume feições de desafio e provocação; ao contrário, o saber pedagógico prático e rotineiro carrega consigo conclusões. Oferecendo respostas às questões que possam emergir. O olhar do investigador pedagógico recai sobre essa prática rotineira e a institui como objetivo de investigação.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conhecimento e a informação nunca estiveram tão acessíveis como no momento presente. No entanto percebe-se que o conhecimento parece vago e sem conexão. Ensinar e aprender acontece como um processo de desenvolvimento para o saber conhecer e ampliar as condições em que o conhecimento pode acontecer. Dentro de uma estruturação que agrega saberes com os já existentes permanecem possibilidades muito maiores na construção do aprender e conhecer fixando a aprendizagem para toda a vida. A aprendizagem e o desenvolvimento se transformam, assim como transforma-se a sociedade e a maneira que os humanos enfrentam os desafios necessários para a sobrevivência. Dentro dessa complexidade aprendemos quando modificamos o modo de pensar e agir e ensinamos ao explicitarmos nosso conhecimento e experiência com os indivíduos.

A aprendizagem é uma construção pessoal, por isso depende muito do sujeito, pois o que somos é consequências das aprendizagens e associações que nos disponibilizamos a realizar ao longo da existência. Quando associamos aprendemos e temos a capacidade de aprender tudo desde que consigamos decompor as aprendizagens complexas transformando-as em associações. Nesse contexto o professor e o meio ambiente necessitam serem elementos motivadores para fornecer estímulos para associações quando se propõe a aprendizagem. Para isso, se faz necessário respeitar à etapa do desenvolvimento do sujeito, prestar atenção na estrutura do sujeito, sua construção pessoal e as estruturas do conteúdo.

Todos os seres humanos possuem capacidade de lidar com novas informações e conceitos. A grande influência para facilitar e organizar a aprendizagem é levar em consideração os conhecimentos que os sujeitos já possuem, pois assim os novos saberes se tornam significativos ao se integram as estruturas daqueles que já estão armazenados.

Masetto (2003) finaliza que só recentemente os professores começaram a se conscientizar de que seu papel de docente na educação superior, como exercício de qualquer profissão, exige um diploma de bacharel, ou mesmo de mestre ou doutor, ou ainda apenas o exercício de uma profissão que exige isso tudo, e competência pedagógica, pois ele é um educador. Somente o saber, conclui-se, não é suficiente para exercermos o papel de professores. Além de repassadores de informações atualizadas, necessitamos de muitas outras habilidades e competências para conseguirmos que nossos alunos tenham um desempenho acadêmico satisfatório.

Isso nos remete, ao desafio de ministrar aulas em que possamos mobilizar as necessidades psicológicas básicas de competência e de autonomia, utilizando técnicas que promovam entre os educandos o interesse genuíno pela aprendizagem e pelo desempenho.

Pensar em docência na Educação Superior nos reporta a rever conceitos sobre a educação e os papéis dos sujeitos envolvidos neste processo de ensinar e aprender. Educação significa um movimento de transformação interna daquele que passa de um suposto saber (ou da ignorância) ao saber propriamente dito (ou à compreensão de si, dos outros, da realidade, da cultura acumulada seu presente ou se fazendo). Somos sujeitos “de” e “em” determinadas culturas, o que significa dizer que assumimos a cultura como conjunto dos processos com e por meio dos quais, se produz um certo consenso acerca do mundo em que se vive. É o compartilhamento desse consenso que permite aos diferentes indivíduos reconhecerem-se como membros de determinados grupos e não de outros.

Além disso, precisamos promover em sala de aula um contexto de relação segura, no qual o professor demonstraria interesse e disponibilidade para atender às necessidades e perspectivas dos educandos, satisfazendo a terceira necessidade psicológica de pertencimento e estabelecimento de vínculos. Quando essa necessidade é frustrada, suas consequências afetam o equilíbrio emocional e o bem-estar geral do indivíduo em formação.

REFERÊNCIAS

- BENINCÁ, Elli; MÜHL, Eldon Henrique (Coord.). **Educação: praxis e ressignificação pedagógica**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2010.
- MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus Editorial, 2003.
- MASETTO, Marcos Tarciso. Docência Universitária: repensando a aula. In: TEODORO, A.; VASCONCELOS, M. (Org.). **Ensinar e aprender no ensino superior: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária**. São Paulo: Cortez/Mackenzie, 2005.
- MATOS, Elizete Lúcia Moreira; FERREIRA, Jacques de Lima (Org.). **Formação Pedagógica para o atendimento escolar em tratamento de saúde: redes de possibilidade online**. Petrópolis: Vozes, 2013.
- MEYER, Dagmar Estermann. Abordagens pós-estruturalistas de pesquisa e interface na educação, saúde e gênero: perspectiva metodológica. In: PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.
- MUHL, Eldon Henrique. Formação Pedagógica: Educação, Barbárie e Experiência Formativa. In: TREVISAN, Amarildo; TOMAZETTI, Elisete Medianeira; ROSSATTO, Noeli Dutra (Org.). **Filosofia e educação: ética, biopolítica e barbárie**. Curitiba: Appris Editora, 2017.
- SOUZA, Óscar C. de. Aprender e Ensinar: significados e mediações. In: TEODORO, Antonio; VASCONCELOS, Maria Lucia; DUARTE, José B. (Coord.). **Ensinar e aprender no ensino superior: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária**. São Paulo: Cortez, 2005.

O GIBI NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

RAMGRAB, Maristela Cristina
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc) – São Miguel do Oeste
stela_smo@hotmail.com
SCHMITT, Loiri Maria Casagrande
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc) – São Miguel do Oeste
loiri.schmitt@unoesc.edu.br
ZACHI, Clair Fátima
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc) – São Miguel do Oeste
clair.zacchi@unoesc.edu.br

Resumo: Trabalhar com o gênero textual gibi, na pré-escola, é uma forma dinâmica de despertar o interesse pela leitura e escrita. Objetiva-se, aqui, relatar vivências do estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil do Curso de Pedagogia da Unoesc, São Miguel do Oeste, SC, sob o tema “O gibi no cotidiano da escola”. A pesquisa se classifica como qualitativa, analisando práticas pedagógicas vivenciadas no estágio. Conclui-se que essas práticas pedagógicas só acontecerão de maneira significativa se houver inter-relação entre a teoria e a prática.

Palavras-chave: Educação Infantil. Gibi. Práticas Pedagógicas.

1 INTRODUÇÃO

O interesse em trabalhar com gêneros textuais surgiu na 4ª fase do curso de Pedagogia, no componente curricular de Estudos Teóricos Práticos da Língua Portuguesa, quando houve um primeiro estudo das características de diversos gêneros textuais. Teve-se a oportunidade de conhecer as características de alguns gêneros e percebeu-se a necessidade de se trabalhar gêneros textuais desde a Educação Infantil.

Na 5ª fase, no componente curricular de Estágio Curricular Supervisionado em Pedagogia, no intuito de melhor entender as especificidades de um desses gêneros textuais, optou-se por desenvolver uma pesquisa bibliográfica que teve na sua essência o gênero gibi, elegendo-se como tema: “O Gibi no cotidiano da escola”, objetivando, assim, pesquisar acerca da importância do gênero textual gibi no processo de ensino e aprendizagem.

Na 6ª fase, no componente de Estágio Curricular Supervisionado na Educação Infantil, inicialmente, fora feito o estágio de observação na turma na qual se desenvolveu o estágio para melhor entender como ocorre o processo pedagógico, a relação professor-aluno e aluno-aluno. Posteriormente, considerando as particularidades da turma, escolheu-se o tema “O Gibi no cotidiano da escola”, planejou-se as atividades e produziu-se o material necessário ao Estágio de Docência desenvolvido em uma escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Rede Municipal de São Miguel do Oeste – SC, em uma turma da Pré-escola, com 18 crianças, no período de 23 a 27 de outubro de 2017. Buscou-se “Despertar nas crianças o interesse e o gosto pela leitura do gênero gibi, possibilitando, assim, o aprendizado da leitura visual, desenvolvendo ‘o saber ler sem saber ler’”.

Destaca-se que a pesquisa se classifica como qualitativa e, a partir da experiência vivenciada, no decorrer do estágio de docência, destacam-se elementos que foram analisados à luz dos referenciais teóricos que constituíram esse estudo. Com este relato, tem-se o objetivo de discutir questões relacionadas ao gênero textual gibi, no contexto da Educação Infantil, mais especificamente na Pré-escola.

2 REFLEXÕES ACERCA DE EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS NO ESTÁGIO

Far-se-á, aqui, o relato de algumas experiências vivenciadas durante a prática de estágio na Pré-escola, envolvendo as histórias em quadrinhos, especificamente, o gênero textual gibi. “As HQs são [...] obras ricas em simbologia – podem ser vistas como objeto de lazer, estudo e investigação. A maneira como as palavras, imagens e as formas são trabalhadas apresenta um convite à interação autor-leitor.” (REZENDE, 2009, p. 126).

No primeiro dia de estágio, a estagiária orientou para que sentassem, em roda, no Tapete dos gibis. Explicou-lhes sobre o tema o qual gerou comentários: “Eu conheço gibis”, “Minha mamãe já leu gibis para mim”, “Meu irmão tem muitos gibis”, “Eu não sei o que é gibi”.

Feita a apresentação, fez-se a leitura de um gibi. Os olhos brilhavam, a curiosidade de ver as figuras era grande e a imaginação a florava. A literatura apresenta peculiaridades importantes em seu contexto.

Conhecida também como arte sequencial, os quadrinhos constituem um gênero textual literário, uma vez que criam uma realidade ficcional; constroem narrativas dialogadas (ou não), cujo objetivo é relatar uma história em que os personagens e cenários descritos (desenhados) fazem referência a um contexto também ficcional, além de brincar com a linguagem [...] (BARBOSA, 2006, p. 35).

Depois do recreio, pediu silêncio e abriu a porta. Ao abri-la, fez uma expressão de surpresa, pois a pessoa havia desaparecido, mas, em frente à porta, deixou uma caixa, e as crianças a encontraram. Não deu tempo nem de a estagiária instigar as crianças para descobrir o que havia na caixa mágica, pois uma delas abriu muito rapidamente e encontrou a mascote, jogando-a para dentro da sala. Com uma “entrada triunfal”, Mônica chegou à sala e foi muito bem recebida. Junto com a caixa, encontraram um bilhete e pediram que a estagiária lesse e, assim, descobriram que a mascote Mônica iria passar a semana com a turma.

A estagiária apresentou a Mônica (boneca feita de tecido). A maioria falou que já a conheciam. Disse-lhes que todos deveriam cuidar dela, poderiam abraçá-la, beijá-la e brincar, já que sua família precisou deixá-la na escola. Para Kishimoto (2002), a brincadeira de faz de conta tem mais efeitos positivos no desenvolvimento da criança quando há imagens mentais para subsidiar a trama.

No segundo dia de estágio, novamente iniciou com a leitura de gibi, proporcionando momentos de alegria e descontração. Conforme a professora titular da turma, deveria trabalhar, no estágio, com a letra M. E assim o fez... Mostrou-lhes um M gigante e pediu se conheciam a letra. A maioria respondeu que conhecia. Uma criança falou: “Essa letra é o nome da minha mãe”. Outra disse: “Essa letra tem no meu nome” e, assim, foram surgindo várias falas. A estagiária instigou as crianças com falas sobre o nome de duas pessoas que estavam na sala cuja inicial do nome era a letra M. Falou que o nome da mascote era Mônica e o da estagiária Maristela. Em seguida, instigou as crianças a descobrirem mais palavras com a letra M e, conforme as crianças iam falando, a estagiária ia escrevendo na lousa.

Nesse dia, cada criança recebeu um gibi. A estagiária falou que podiam levar para casa e, junto com o gibi, encaminhou um “bilhete” para os pais, o qual pedia para que fizessem a leitura juntamente com as crianças, para que, na sexta-feira, dia da leitura, as crianças socializassem as histórias dos gibis.

Após a entrega dos gibis, fez uma breve explicação sobre as características do gênero gibi (quadrinhos, balões...). Explicou ainda que, através das imagens, elas atribuem sentido à história, mesmo sem saber ler.

No terceiro dia de estágio, acomodou as crianças no “Tapete dos gibis”. A mascote já estava esperando em cima do tapete para participar da conversa sobre a rotina desse dia. Em seguida, fez a leitura enfática do gibi. O interesse e envolvimento das crianças era visível, pois estavam empolgadas com a leitura. A estagiária havia conversado, no início da aula, que, nesse dia, teria cinema na escola: “Cine Gibis - Um Plano para Salvar o Planeta”, direito a comer pipoca e a tomar suco. Antes de assistir, chamou a atenção sobre a importância de cuidar do planeta, enfim, da natureza e da casa. Na sequência, distribuiu pipocas para todas. Após assistirem, houve uma conversa sobre assuntos relacionados ao filme.

Depois do recreio, foram encaminhadas à sala, mas a professora estagiária não achou a chave da sala dentro de seu avental. Diante disso, pediu ajuda às crianças e puseram-se a procurar. Finalmente, uma delas encontrou a chave. Todos entraram e perceberam que Mônica havia sumido, porém sobre o tapete estava a caixa mágica com um bilhete dela, o qual fora lido pela estagiária e dizia que a mascote sumiu e para achá-la precisavam procurar pela escola.

Como o dia estava chuvoso, necessitou-se de outros espaços para esconder as surpresas. Os espaços proporcionados foram perfeitamente organizados para que pudessem encontrar a mascote fujona, de forma lúdica, desenvolvendo, assim, a fantasia. Para Barbosa e Horn (2001, p. 73), “[...] o espaço físico e social é fundamental para o desenvolvimento das crianças, na medida em que ajuda a estruturar as funções motoras, sensoriais, simbólicas, lúdicas e relacionais.”

As crianças foram à caça das pistas e quando estavam quase desistindo encontraram uma caixa com caixinhas-surpresa para cada criança. Após, receberam a surpresa e ficaram mais empolgadas em procurar a mascote. A estagiária jogou um pó de brilho purpurina para dar uma pista. Ao descobri-la, ficaram muito felizes e ouviram atentamente a estagiária falar sobre o cuidado e atenção que precisavam ter com a amiguinha.

Na última aula, proporcionou momentos de jogos já que precisaram realizar as atividades em sala. Esses jogos foram jogos da memória, quebra-cabeça e dominó, todos confeccionados com personagens de gibis. Para Kishimoto (2002, p. 149), o jogo livre oferece à criança a oportunidade inicial e a mais importante para atrever-se a pensar, a falar e ser ela mesmo.

No quarto dia de estágio, uma das atividades que mais chamou a atenção das crianças foi a leitura do gibi “Mônica em outras histórias”. Sentadas, no “Tapete dos gibis”, demonstravam um envolvimento, uma mescla de

curiosidade com encantamento. Após a leitura, foram motivados a falar sobre o que entenderam da história. Disseram que a Mônica foi confundida com a Chapeuzinho Vermelho pelo lobo mau da história dos Três Porquinhos Doces.

No último dia de estágio, a estagiária falou que iriam receber a visita da mãe da Mônica e que ela contou para a estagiária que toda vez que sua mãe volta de viagem traz muitos presentes. Em seguida, socializaram a história do gibi que haviam levado para casa.

A socialização foi um momento especial, e muitas crianças deram show na contação de sua história. Dava para ver o brilho nos olhos de cada uma, a importância delas contarem a história do seu gibi, que fora lida, em casa, pelos pais. Este foi um dos momentos mais bonitos que deixou a estagiária realizada e fascinada. Rosso (2009) destaca que as atividades de expressão oral dão ao aluno a liberdade de se expressar.

Após a socialização, a turma fez a troca de livro na biblioteca. Em seguida, a estagiária retornou à sala com as crianças, explicando que a mãe da Mônica passou na sala e viu que não havia ninguém e resolveu ir embora, mas deixou algumas surpresas escondidas na sala. Todos se agitaram. Em meio a essa agitação, pegou o celular no bolso e programou o despertador e foi até a porta, desligou a luz e fechou a porta. Todos ficaram em silêncio. Depois, começou a falar: “Crianças, a mãe da Mônica falou que vai ligar para a professora para dar pistas de onde havia escondido as surpresas. Então, é preciso de silêncio para ouvir o telefone tocar.” Minutos após, o telefone tocou e era Dona Luísa, mãe da Mônica, passando algumas pistas para a estagiária.

A estagiária propôs às crianças procurar as surpresas que Dona Luísa deixara para turma. Procuraram e acharam várias coisas: coquetel de salgados, gelatinas coloridas, sucos, *marshmallow* e docinhos.

A presença do Tapete dos Gibis, dos gibis, dos jogos, da mascote Mônica tornaram os dias de estágio, dias de encantamento e aprendizagem. O sucesso somente foi possível porque as 18 crianças, protagonistas desse processo, brilharam com muita intensidade em cada uma das situações de aprendizagem.

3 CONCLUSÃO

Durante a realização do estágio, foi possível perceber a importância da ludicidade no processo de ensino e aprendizagem das crianças da pré-escola. Todas as atividades desenvolvidas foram planejadas com vistas a atender as especificidades da turma. O lúdico foi usado para que as crianças conhecessem o universo dos gibis, sua magia e encantamento. Pode-se, enfim, dizer que as atividades propostas e os recursos utilizados (tapete dos gibis, caixa mágica, mascote Mônica, jogos educativos, gibis, aventais...) proporcionaram momentos de grandes descobertas, reflexão, motivação e, sobretudo, encantamento pela leitura do gênero textual Gibi.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E. (Org.). **Educação infantil: Pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 67-79.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.
- REZENDE, Lucinea Aparecida de. **Leitura e Formação de Leitores: Vivências Teórico Práticas**. Londrina: Eduel, 2009.
- ROSSO, Cristiana Menegon. **A Linguagem Oral como Estratégia de Ensino**. 2009. 39 p. Monografia (Especialização em Língua e Literatura com ênfase nos gêneros do discurso)–Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2009.

O PAPEL DA GLOBALIZAÇÃO NO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA

CRISTOFOLINI, Debora
Universidade Regional de Blumenau (FURB)
deboracristof@gmail.com

FELDMANN, Taise
Universidade Regional de Blumenau (FURB)
taise.feldmann@gmail.com

Resumo: Este estudo objetiva discutir a globalização e sua influência no ensino e aprendizagem da língua inglesa e analisar a metodologia utilizada pelo professor no contexto escolar. O trabalho se constitui na visão docente a partir dos estudos da Proposta Curricular de Santa Catarina - PCSC (1998) e Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (1998). Verifica-se fragilidade do ensino e aprendizado de línguas, sendo necessária uma reflexão por parte do docente com relação ao planejamento e métodos didáticos utilizados em meio a globalização.

Palavras-chave: Globalização. Ensino da Língua Inglesa. Documentos Educacionais. Papel do Professor.

1 INTRODUÇÃO

Com o advento da globalização e a presença dos Estados Unidos como grande potência mundial econômica, a Língua Inglesa (LI) teve um grande destaque e hoje é a mais falada do mundo, facilitando a comunicação entre os países e aproximando suas culturas. Nos dias atuais, falar mais do que um idioma já se tornou uma necessidade, visto que cada vez mais a Língua Estrangeira (LE) está presente no nosso cotidiano.

Tendo em vista a importância da LI como realidade no mundo globalizado, este trabalho aponta questões sobre a importância da inclusão da LE nos documentos curriculares brasileiros, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), 1998, assim como na Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC), 1998.

Dentre os autores que embasaram este estudo, destacam-se os trabalhos de Bakhtiari (2006), que traz o conceito de globalização e seu papel no processo da educação; Marques (2012), que aborda as razões pela qual estudamos a LI nos dias atuais; e de Freire (2006), que levanta uma discussão sobre a relevância do papel do educador.

Neste resumo expandido, objetiva-se argumentar algumas implicações no ensino formal da LE nas escolas da rede pública. Levando em conta a carga horária semanal, salas de aula superlotadas, escassez de material didático, pouco investimento na formação continuada docente e a importância do professor de repensar seus métodos de ensino de acordo com a realidade encontrada em cada ambiente escolar. Além disso, buscamos mostrar como a globalização tem influenciado no aprendizado de uma LE, em destaque a LI na atualidade, conscientizando os alunos que vivemos numa era globalizada.

2 A IMPORTÂNCIA DA LÍNGUA INGLESA NOS DIAS ATUAIS

Globalização é um fenômeno complexo e muitas definições podem ser encontradas por diferentes estudiosos. De fato, muitos autores acreditam que a globalização surgiu decorrente do desenvolvimento e avanço tecnológico que tem modificado todos os setores da sociedade em diferentes partes do mundo. De acordo com Cheng (2006, p. 95 apud BAKHTIARI, 2006, tradução nossa):

[...] pode se referir à transferência, adaptação e desenvolvimento de valores, conhecimento, tecnologia e normas comportamentais entre países e sociedades em diferentes partes do mundo. Os fenômenos e características típicos associados à globalização incluem o crescimento da rede global (por exemplo, internet, comunicação eletrônica mundial e transporte), transferência global e Inter fluxo em áreas tecnológicas [...]

Diante do exposto, compreende-se que a língua inglesa (LI) assumiu o papel de língua mundial e é considerada a língua franca do mundo globalizado. Logo, o processo de ensino e aprendizagem se tornou muito importante com o advento da globalização. Ou seja, o inglês é a língua internacional, dos negócios, das viagens, dos estudos, do trabalho, da universidade, da realização pessoal, enfim, é extremamente valorizado, pois é a língua utilizada para se comunicar com o mundo, conhecer e entender as diferenças culturais. Da mesma forma, Marques (2012, p. 14) afirma que: [...] aprender inglês como um idioma adicional traz muitos benefícios, pois é pelo seu domínio que conseguimos nos inserir no mundo dos estudos, dos negócios, do turismo [...]

A comunicação está ligada à linguagem e interação com o objetivo de transmitir mensagens entre um emissor e um receptor. Para o ser humano a aquisição de mais uma língua sempre foi um grande desafio, mesmo que a LI já faz parte do cotidiano do brasileiro, pois utilizamos vários termos do idioma que chamamos de estrangeirismos. Porém, há dificuldades no processo de aprendizagem quando falamos em aquisição de uma segunda língua, pois ela não é utilizada como meio de comunicação no nosso dia a dia, conseqüentemente, seu estudo não é eficaz.

O domínio da LE se constitui em mais uma possibilidade de ampliação do universo cultural do aluno, possibilitando-lhe o acesso e a apropriação de conhecimentos de outras culturas para melhor interagir em seu meio. A aprendizagem de uma LE possibilita o discente questionar sobre sua própria identidade, ressignificando-a, já que aprender uma língua é apropriar-se do outro.

Nesse sentido, a globalização vem tomando conta do mundo, criando necessidades e exigindo do currículo escolar condições para que as interações multiculturais aconteçam de forma a beneficiar nossos alunos e prepará-los para os dias atuais. Por este motivo, o currículo escolar foi reorganizado e as escolas estaduais passaram a oferecer a seus alunos aulas de LE a partir do sexto ano, e as escolas municipais partindo da educação infantil, ensino fundamental I e II, conforme se discutirá a seguir.

2.1 A INCLUSÃO DA LÍNGUA ESTRANGEIRA NO CURRÍCULO ESCOLAR BRASILEIRO

A educação é direito de todos, sendo essencial para o desenvolvimento humano, proporcionando ao indivíduo o usufruto de outros direitos. A base para o crescimento da economia e da sociedade é a educação. Ela é um direito assegurado pela lei, como comprovamos no capítulo IV, artigo 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA): “[...] A criança e o adolescente têm direito à *educação* visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho [...]” (BRASIL, 1990).

Segundo a Proposta Curricular de Santa Catarina (1998, p. 95) as razões que justificam aprender uma LE são:

O domínio de uma LE se constitui em mais uma possibilidade de ampliação do universo cultural do aluno, possibilitando-lhe o acesso e a apropriação de conhecimentos de outras culturas [...] desenvolve no aluno estratégias importantes para o desenvolvimento do pensamento e aquisição do conhecimento sistematizado [...] quanto mais línguas o sujeito dominar maiores serão as oportunidades de apropriação dos conhecimentos de outras culturas, para melhor compreender a sua e interagir com o seu meio [...]

Dessa forma, a aprendizagem de uma LE deve garantir ao aluno seu engajamento discursivo, ou seja, a capacidade de entender sobre si mesmo e sobre o mundo, valores culturais diferentes e várias outras formas de organização política e social. Logo, estará se envolvendo com os outros no discurso. Segundo os PCNs:

Isso pode ser viabilizado em sala de aula por meio de atividades pedagógicas centradas na constituição do aluno como ser discursivo, ou seja, sua construção como sujeito do discurso via língua estrangeira. Essa construção passa pelo envolvimento do aluno com os processos sociais de criar significados, por intermédio da utilização de uma língua estrangeira. (BRASIL, 1998, p. 19).

De acordo com os PCNs de LE (1998) a inclusão de uma área no currículo deve ser determinada, entre outros fatores, pela função que desempenha na sociedade. Em relação a uma língua estrangeira, isso requer uma reflexão sobre o seu uso efetivo pela população.

Os PCNs ainda afirmam que a aprendizagem de LE contribui para o processo educacional como um todo, visto que vai muito além da aquisição de um conjunto de habilidades linguísticas. Leva a uma nova percepção da natureza da linguagem, aumenta a compreensão de como a linguagem funciona e desenvolve maior consciência do funcionamento da própria língua materna. Ao mesmo tempo, ao promover uma apreciação dos costumes e valores de outras culturas, contribui para desenvolver a percepção da própria cultura por meio da compreensão da(s) cultura(s) estrangeira(s).

2.2 VISÃO DOCENTE DO ENSINO DE LE NAS ESCOLAS EM MEIO A GLOBALIZAÇÃO

A educação tem um papel fundamental no desenvolvimento do conhecimento e aquisição de novas habilidades. Só assim, no processo de globalização, o indivíduo será beneficiado e poderá contribuir partindo do seu conhecimento e da sua capacidade. Para Bakhtiari (2006, p. 95, tradução nossa): “As pessoas só podem contribuir e se

beneficiar da globalização se forem dotadas de conhecimento, habilidades e com as capacidades e os direitos necessários para buscar seus meios básicos de vida.”

Com o forte impacto da globalização, nota-se que a LE, no caso a LI, é vista como oportunidade de interação no mundo social (científico, tecnológico e humano) propiciando ao aluno contato com outras culturas e civilizações. Entretanto, entende-se que no atual cenário educacional é oferecido aos alunos apenas a aquisição do conhecimento linguístico, desenvolvendo uma única habilidade, que no caso é a escrita.

Esse comportamento por parte dos professores acarreta no ensino da gramática de forma descontextualizada, o que dificulta a aprendizagem do aluno, visto que o objetivo do ensino de uma LE é desenvolver as quatro habilidades, que proporcionam ao aluno o uso da língua de forma efetiva e integral, de modo que ele fale, leia, ouça e escreva, e, conseqüentemente, tenha autonomia e liberdade para utilizar a língua em benefício próprio, uma vez que o indivíduo não deve apenas aprender o código linguístico e sim aprender a se utilizar desse código como cidadão do mundo.

De fato, levando em conta a carga horária de três aulas por semana, as salas de aula superlotadas, a escassez do material didático e o pouco investimento em formação continuada para professores de LE, é difícil tanto para o docente quanto para o discente dominar ou ensinar outro idioma e desenvolver as quatro habilidades. Nos PCNs (1998, p. 109) se encontram também relatos sobre a falta de estrutura para ensinar língua estrangeira na escola:

Deve-se considerar também o fato que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzidas, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido a giz e livro didático, etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas.

Diante do exposto, compreende-se o professor precisa repensar seus métodos didáticos e como conduzir suas aulas de modo a interessar e fazer seu aluno participar da construção desse novo conhecimento. Para isso, ele precisa partir da realidade do aluno, criando aulas contextualizadas, conscientizando-os da importância de aprender uma segunda língua, já que vivemos numa era globalizada.

Dessa forma, apreende-se que o papel do educador consiste em ensinar o aluno a pensar, por si mesmo e principalmente a buscar constantemente novos conhecimentos, diante do mundo globalizado que vivemos, pois, ensinar não é transferir conhecimento, e sim, dar ferramentas aos alunos para descobrirem esse novo mundo. Segundo Freire (2006, p. 47) “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.”

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no que foi exposto e nos questionamentos levantados no decorrer desse resumo expandido, pode-se confirmar que a globalização tem influenciado na importância do aprendizado de uma segunda língua, no caso a LI, possibilitando uma interação cultural, linguística, social, política e econômica.

Diante dos fatos, novos desafios vêm sendo encontrados acerca do ensino e aprendizagem de LE no âmbito escolar, dispondo aos professores à frente de novas abordagens para melhoria da qualidade de ensino do idioma. Considerando o atual cenário dos documentos da educação brasileira, PCSC (1998) e PCNs (1998), é possível verificar o reconhecimento do valor cultural de línguas estrangeiras ao ser incluído nas escolas. Na prática, porém, alguns ajustes precisam ser feitos para melhorar as fragilidades do ensino atual, levando em conta a realidade escolar, condições da sala de aula, quantidade de aulas semanais, superlotação, pouco investimento em formação continuada e materiais didáticos.

Para que isso ocorra, o professor precisa refletir sobre a sua prática em sala de aula conduzindo-a de forma contextualizada e explorando conteúdos significativos. Bem como ter percepção em relação à necessidade do ensino de qualidade durante o seu planejamento, possibilitando o desenvolvimento da língua em suas quatro habilidades: escrita, leitura, fala e compreensão. Além de expor a importância de aprender uma segunda língua nos dias atuais com o advento da globalização, proporcionando aos estudantes melhores condições sociais.

REFERÊNCIAS

BAKHTIARI, Sadegh. **Globalization and Education: Challenges and Opportunities**, *Internacional Business & Economics International Business and Economics Research Journal*, 5: 2, 2006.

BRASIL. Lei Federal n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 jul. 1990.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

MARQUES, Florinda Scremin. **Ensinar e aprender inglês**: o processo comunicativo em sala de aula. Curitiba: InterSaberes, 2012.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina**. Florianópolis, 1998.

O PAPEL DO TRABALHO EM GRUPO NA FORMAÇÃO DA AUTONOMIA DO PENSAMENTO: UMA ABORDAGEM PIAGETIANA

CELLA, Rosenei
Universidade de Passo Fundo (UPF)
roseneicella@gmail.com

KOHL, Rosana Cristina
Universidade de Passo Fundo (UPF)
rosana@unc.br

MOREIRA, Ivana Aparecida Weissbach
Universidade de Passo Fundo (UPF)
ivanawmoreira@hotmail.com

Resumo: Este texto destaca as contribuições provenientes de estudos de Piaget e seus colaboradores em torno da utilização do trabalho em grupo como propulsor da formação da razão e da personalidade do indivíduo e que dão sustentação à adoção racional do trabalho em grupo como estratégia de ensino. Este estudo é de caráter bibliográfico, tendo como base o referencial teórico sobre as teorias piagetianas, com abordagens na perspectiva crítica e hermenêutica.

Palavras-chave: Trabalho em grupo. Escola. Piaget.

1 INTRODUÇÃO

Este texto tem o intento de reconstruir as ideias piagetianas sobre o trabalho em grupo, fazendo algumas considerações sobre a importância epistemológica da proposição de atividades coletivas, no cotidiano da sala de aula, bem como debater a conexão desse tipo de atividade com o desenvolvimento de valores democráticos.

A escola tem adotado, no decorrer do tempo, estratégias de ensino visando aprimorar o processo de aprendizagem dos alunos, seja na educação básica ou superior. Dentre as estratégias mais usuais, encontra-se a proposição de atividades coletivas em pequenos grupos, dentro das classes escolares. Fernandes Calderón (1978 apud LANE, 1992, p. 80) diz que “grupo é uma relação significativa entre duas ou mais pessoas.” Assim, pode-se inferir que a interação entre os pares é movida para a consecução de determinado objetivo, demandando a conjugação dos esforços e diferentes saberes dos indivíduos envolvidos.

Tomando por base as reflexões propostas do jovem Piaget, questionamo-nos se a adoção de tal metodologia parte de uma consciência epistemológica de sua importância para a formação do pensamento e da autonomia do aluno ou se trata de um modismo pedagógico aplicado indiscriminadamente, sem a preocupação de convertê-lo em oportunidade efetiva de aprendizado e de construção do pensamento autônomo em meio ao coletivo?

A partir deste questionamento, apresentam-se considerações piagetianas sobre a importância do trabalho em grupo na formação do pensamento, como também faz uma breve reflexão sobre as potencialidades do trabalho em grupo como estratégia pedagógica. Trata-se de um estudo bibliográfico, numa perspectiva crítica e hermenêutica, objetivando despertar a análise crítica reflexiva acerca da importância das ações coletivas e colaborativas nos espaços escolares, que tenham fundamentação teórica, portanto revestidas de intencionalidade educativa e pedagógica.

2 O TRABALHO EM GRUPO

Piaget situa o surgimento da metodologia do trabalho em grupo, cuja emergência ocorreu por volta do ano de 1900, com mais propriedade a partir de 1918, estando relacionada às ideologias políticas que propõem a centralidade das atividades coletivas. Desse modo, a adoção do trabalho em grupo tem ligação com uma visão de mundo diferenciada, que sugere colocar os interesses coletivos num patamar acima do interesse individual, o que requer a cooperação mútua entre os indivíduos. A valorização do coletivo passa a integrar gradativamente o processo educativo, o que é importante para a formação intelectual dos indivíduos, além da emergência da consciência de que as atividades coletivas tendem a agregar conhecimentos e oportunizar interações diferenciadas entre professor e aluno.

Segundo Piaget (1998), pesquisas realizadas por seus colaboradores identificaram observações feitas por profissionais que trabalham com crianças, os quais relatam uma tendência espontânea das crianças à vida coletiva e ao trabalho em comum. Esses estudos constataram que crianças antes dos 7-8 anos apreciam as relações uns com os outros, mesmo com o predomínio do egocentrismo sobre a socialização do pensamento. Dos 8 aos 10 anos tendem a buscar a socialização nos grupos, mas de maneira não muito compromissada com o controle mútuo.

Tais pesquisas apontaram também que por volta dos 10-11 anos a cooperação mútua passa a existir plenamente entre os grupos e as crianças ficam atentas às regras do jogo, exigindo uns dos outros o cumprimento e se utilizam melhor da lógica para analisar as situações. Assim, muitos pesquisadores entendem ser esta uma idade propícia para o trabalho em grupo frutífero.

A forma tradicional, até então predominante nas escolas, pautada na simples transmissão do conhecimento, na qual os alunos eram meros receptores e os professores os depositários do conhecimento, passou a ser posto a prova diante de observações pertinentes em relação à colaboração mútua entre os alunos em atividades de grupo. Piaget (1998, p. 139) afirma que a principal tarefa da educação intelectual é a formação do pensamento, pois a complexidade da aprendizagem humana requer o exercício de observação, da experiência, da dedução e da lógica, dentre outras faculdades, e o espaço coletivo das atividades em grupo é solo fértil para oportunizar tais experiências.

Segundo Veiga (2000, p. 104), o campo da didática entende que a cooperação entre os alunos nos grupos de trabalho permite sua ação sobre o objeto de aprendizagem. Somando-se a isso, o professor atua de modo que sejam atingidos os objetivos pedagógicos das atividades, como um ensino mais crítico e criativo.

Piaget (1998) elenca razões pelas quais o trabalho em grupo é necessário. A primeira razão seria porque entre os pares, no caso as crianças, as interações sociais ocorrem numa dimensão muito mais ampla que na relação entre professor e aluno, pois os professores, em geral, apresentam dificuldade em se fazer compreender pelas crianças. Através da experimentação e das atividades em grupo a criança tem condições de buscar as respostas daquilo que não sabe. Além disso, a criança pequena não tem um pensamento racional maduro, que lhe permita agir sob a ótica dos adultos, mas atua numa lógica própria de seu mundo infantil.

Outra excelente razão para a adoção do trabalho em grupo, segundo Piaget (1998), é que a razão implica um elemento social de cooperação, ou seja, a racionalidade depende de interações. A construção gradual e ativa da razão encontra nas atividades coletivas do grupo, espaço adequado para ocorrer, pois tais atividades são regidas pela reciprocidade. Assim, a personalidade é o produto da cooperação, ou seja, o eu disciplinado e participante da sociedade.

A cooperação, com efeito, é um método característico da sociedade que se constrói pela reciprocidade dos trabalhadores e a implica, ou seja, é precisamente uma norma racional e moral indispensável para a formação das personalidades, ao passo que a coerção, fundada apenas sobre a autoridade dos mais velhos ou do costume, nada mais é que a cristalização da sociedade já construída e enquanto tal permanece estrangeira aos valores racionais. (PIAGET, 1998, p. 141).

O trabalho em grupo pressupõe a existência de líderes e o papel destes também é gradativamente compreendido de acordo com a faixa etária. Piaget observa que entre os 11 e 12 anos os líderes autoritários tendem a ser contestados.

Outra questão observada nas pesquisas de Piaget foi a diferença na influência dos líderes em relação ao professor, sob as crianças consideradas mais preguiçosas, as agitadas, as tagarelas e as retraídas, bem como as muito ou pouco dotadas. Destaca-se que no grupo as possibilidades de êxito de tais alunos tendem a serem maiores do que no grande grupo e o êxito é responsável por sanar problemas relativos a distúrbios da vontade, do trabalho e também da vida intelectual de adultos e crianças. Tal êxito é atribuído ao controle mútuo exercido pelos pares e pela emulação sem rivalidade.

A utilização do trabalho em grupo deve ter ligação com os objetivos pedagógicos da escola, pois se o objetivo for a atuação ativa dos sujeitos, a formação do pensamento e não a mera memorização, o grupo funciona como estimulador e órgão de controle. Contudo, o trabalho em grupo demanda o acompanhamento cuidadoso e criterioso do professor, visando alcançar os objetivos estabelecidos, num processo participativo e democrático de construção de conhecimento, cooperação mútua e desenvolvimento da autonomia.

Em suma, Piaget defende e justifica a importância do trabalho em grupo como atividade que propicia a formação do pensamento, desenvolve a independência intelectual dos seus membros, favorece o espírito experimental, a objetividade e o progresso do raciocínio. É na interação entre os sujeitos em grupo que se estabelecem as primeiras formas de socialização, de reciprocidade e o estabelecimento da singularidade.

2.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE O POTENCIAL DO TRABALHO EM GRUPO

Os estudos de Piaget e seus colaboradores, no que concerne ao trabalho em grupo, vislumbram consistente potencial de seu uso em sala de aula, como estratégia de desenvolvimento da inteligência e do senso moral dos alunos, numa amplitude que supera as atividades individuais.

O desenvolvimento de tais atividades pode representar menos volume de conhecimentos num primeiro momento, se comparadas ao rendimento de atividades individuais. Essa observação é pertinente diante de muitos entendimentos que consideram as atividades em grupo como perda de tempo ou mau uso deste. Não é possível quantificar com precisão a dimensão de conhecimentos obtidos, porém as atividades em grupos tendem a exigir uma participação mais ativa dos envolvidos, os quais necessitam conjugar esforços para dar conta do que lhes é proposto.

Puig et al. (2000) ressalta a importância da tutoria na condução dos trabalhos em grupos, de modo a produzir condições para que as atividades coletivas dos pequenos grupos sejam realizadas com consciência pedagógica. A interferência do tutor em trabalhos em grupo tende a ocorrer, segundo Puig et al. (2000, p. 66), predominantemente de três formas: a) de maneira autoritária, ou seja, o tutor toma toda as decisões pelo grupo, impondo regras sem nenhum tipo de justificativa, cabendo aos partícipes cumpri-las, tendendo a criar um clima desarmonioso e hostil; b) conduzir de maneira anárquica, orientando de forma superficial as atividades, resultando em baixo aproveitamento e descontentamento dos envolvidos; c) condução democrática do grupo, caracterizada pela troca de ideias entre os participantes e tutor, de modo que as regras possam ser negociadas na medida adequada para melhor consecução dos objetivos.

Segundo Piaget (1998, p. 148),

[...] na medida em que o ideal seja a formação do pensamento e em que o verdadeiro trabalho, ou seja, a pesquisa pessoal ou "ativa" seja colocada acima das condutas meramente receptivas, então a vida em grupo é a condição indispensável para que a atividade individual se discipline e escape na anarquia: o grupo é ao mesmo tempo o estimulador e o órgão de controle.

Assim, a condução democrática do grupo tende a apresentar os melhores resultados, pois conjuga clima favorável criado entre os pares e tutor, responsabilidade e comprometimento, afinal todos se tornam responsáveis diante de objetivos claramente determinados e dialogados.

Portanto, a escola precisa superar a proposição de trabalhos em grupo para ocupar o tempo dos alunos e aliviar o trabalho do professor em sala de aula, porque seu potencial precisa ser aproveitado para a formação de indivíduos para atuar em sociedade, com consciência de que fazem parte de uma coletividade, conscientes de que suas próprias singularidades são fruto de uma construção que se deu nos grupos de que fizeram ou fazem parte.

A construção de uma sociedade democrática pressupõe a cooperação mútua e a solidariedade para a superação das dificuldades e crescimento de seus membros, então as atividades em grupo podem ser consideradas como um exercício de preparação para a cidadania, pois tendem a contribuir no desenvolvimento de potencialidades fundamentais de indivíduos e grupos.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os argumentos de Piaget em torno do trabalho em grupo se posicionam além de uma simples valorização das atividades coletivas enquanto forma de socialização, situando tais atividades enquanto uma necessidade do indivíduo para formação do pensamento e da moral. A consciência de si mesmo entre os pares estimula o pensamento e o desenvolvimento da inteligência, de modo a tornar o indivíduo independente e capaz de desenvolver-se e posicionar-se diante do mundo.

O trabalho em grupo é um importante exercício de vida em sociedade e de experiência democrática, dado que é uma instância inicial em que o indivíduo pode e deve manifestar seu pensamento e compreensão do mundo, ciente de que vive numa coletividade e precisa viver sua individualidade dentro dela, modificando-a e aperfeiçoando-a.

O trabalho em grupo realizado na escola tende a estimular as experiências coletivas em direção à atuação na sociedade, de maneira consciente e com respeito a opiniões divergentes, o que é fundamental quando o objetivo é construção da democracia e do respeito entre os indivíduos. Assim, a proposição de atividades em grupo, organizada e direcionada pelo professor para atingir determinados fins pedagógicos deve ser colocada no centro do processo de ensino escolar, dada sua importância para a formação do pensamento, do desenvolvimento da individualidade dentro da coletividade e também da socialização dos indivíduos, com vistas a estimular a autonomia do pensamento e a construção de sociedades democráticas.

REFERÊNCIAS

- LANE, Silvia T. M.; CODO, Wanderley (Org.). **Psicologia social** – o homem em movimento. 10. ed. São Paulo: Brasiliense, 1992.
- PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994.
- PIAGET, Jean. **Sobre pedagogia**. Tradução Cláudia Berliner. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.
- PUIG, Josep M. (et al). **Democracia e participação escolar**. São Paulo: Moderna, 2000.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Técnicas de ensino: por que não?** Campinas: Papirus, 2000.

O PORTFÓLIO DIGITAL COMO ESTRATÉGIA DE AVALIAÇÃO

MACHADO, Mércia Freire Rocha Cordeiro
Instituto Federal do Paraná (IFPR)
merciamachado@ifpr.edu.br

SILVA, Flávia Heloísa
Instituto Federal do Paraná (IFPR)
flavia.silva@ifpr.edu.br

SAKALOUSKAS, Silvia Renata
Universidade Federal do Paraná (UFPR)
silvia.sakaluskas@gmail.com

Resumo: Este artigo objetiva analisar, através da percepção de 21 estudantes de um Programa de Pós-graduação *stricto sensu* em Educação Profissional e Tecnológica em rede, as contribuições do portfólio digital como estratégia de avaliação. Os dados foram coletados por meio de questionário e analisados através da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011). Conclui-se que este método promoveu uma prática inovadora de avaliação da aprendizagem, pautado na construção, reflexão, auto avaliação, criatividade, parceria e autonomia do ensinar e aprender aos envolvidos.

Palavras-chave: Portfólio Digital. Estratégia Avaliativa. Prática Inovadora.

1 INTRODUÇÃO

Durante séculos a sociedade e a educação foram marcadas pela influência do pensamento newtoniano cartesiano, que se fundamenta numa visão fragmentada, reducionista e mecanicista da realidade. Tal forma de pensamento levou o homem a separar a mente da matéria e desta forma a adesão de uma visão fragmentada da realidade que o cercava.

Contudo, o processo de globalização e o avanço da ciência e do conhecimento provocaram mudanças paradigmáticas na sociedade e, por conseguinte, na educação. A aprendizagem passa a ter foco na visão complexa do universo e na educação para a vida (BEHRENS, 2006). A partir desta nova perspectiva, passa-se a tentar superar a fragmentação do processo educativo, em busca de uma visão de conexão, de transformação e principalmente de produção do conhecimento. Esta transição no modo de entender a sociedade e a educação pressupõe uma nova forma de organizar o processo educativo, de encarar o aluno, o professor e a escola, não podendo ser aceitas as visões excludentes, limitadas, classificatórias e reducionistas da avaliação, com estratégias didáticas insuficientes ao aprendizado de todos, inclusive por que o processo de aprendizagem é distinto entre as pessoas.

Entendemos avaliação como um processo abrangente, que redundando em reflexão crítica sobre a prática, no sentido de captar avanços, resistências, dificuldades e possibilitar a tomada de decisão sobre o que fazer para superar os obstáculos da aprendizagem. Assim, ao avaliar a aprendizagem, avalia-se todo o processo educativo oferecido. Ou seja, enquanto o trabalho se desenvolve, a avaliação também é feita, pois aprendizagem e avaliação andam junta, uma suportando a outra. Assim, se não houver a aprendizagem esperada, significa que o processo não conseguiu cumprir o seu propósito. Neste contexto, o portfólio digital, apresenta-se como estratégia avaliativa com potencial para reflexão crítica sobre a prática pedagógica, tanto por estudantes e professores.

O portfólio, a partir da década de 90 vem sendo muito utilizado na educação americana e europeia, recebendo diferentes nomenclaturas. Seu conceito vem sofrendo muitas alterações ao longo da história, assumindo-se inclusive como uma estratégia avaliativa. Definido como uma coleção proposital do trabalho do estudante que conta a história de seus esforços, progresso ou desempenho em uma determinada área (ARTER; SPANDEL, 1992) e como um procedimento de avaliação que permite aos estudantes participar da formulação dos objetivos da aprendizagem e avaliar seu progresso, sendo, participantes ativos da avaliação. (VILLAS BOAS, 2010) constituindo-se como um instrumento capaz de dar respostas a essas expectativas.

Partindo destes conceitos, o portfólio vincula a proposta avaliativa ao trabalho pedagógico, no qual o estudante participa do processo, tomando decisões, fazendo escolhas, não apenas cumprindo ritos didáticos estabelecidos de forma unilateral.

Avaliar por intermédio do portfólio requer ações pedagógicas bem definidas e pode, a princípio caracterizar-se como uma tarefa complexa e trabalhosa, se levar em consideração que deve beneficiar qualquer tipo de estudante – o desinibido, o tímido, o que gosta de trabalhar em grupo e o que não gosta, o mais ou menos motivado, o que gosta de

escrever e o que não gosta (VILLA BOAS, 2010). Ou seja, deve encorajar e ser flexível o suficiente para permitir que os estudantes desenvolvam as atividades propostas, considerando que, todos não aprendem igualmente, por não possuírem os mesmos pré-requisitos que possibilitariam uma aprendizagem igual e medida através dos mesmos critérios.

Nesta perspectiva, percebe-se que a construção de um portfólio exige a seleção dos trabalhos realizada por meio de auto avaliação crítica e cuidadosa, que envolve o julgamento da qualidade da produção e das estratégias de aprendizagem utilizadas (VILLAS BOAS, 2010). Entretanto, os novos espaços de interação e os saberes que emergiram do avanço tecnológico e do advento da internet têm ressignificado as relações sociais, as práticas educativas e os métodos pedagógicos através dessas interfaces online. Ao transpor os benefícios do portfólio de papel para o atual contexto tecnológico, o portfólio digital surge como uma opção que confere maior agilidade e visibilidade às estratégias de registro e reflexão sobre as práticas educativas.

O portfólio digital ultrapassa os limites geográficos da sala de aula e permite que o estudante mescle na sua construção, diferentes linguagens utilizando os recursos disponíveis na rede, além de, tornar-se um espaço dialógico que é alimentado periodicamente por informações compartilhadas e de conhecimentos construídos coletivamente, constituindo-se num universo democrático de aprendizagem e reflexão. Essa convergência de mídias possibilita a interlocução de autores com leitores, adjudicam ao portfólio digital, dinamismo e interação que possibilita-o ultrapassar os limites impostos pelo atual processo educacional e aliviam um espaço de aprendizagem mais ativo e relacional e tornam o aprendizado mais prazeroso.

Nesta perspectiva, este artigo analisa, por meio da percepção de 21 estudantes de um Programa de Pós-graduação *stricto sensu* em Educação Profissional e Tecnológica em rede, as contribuições do portfólio digital como estratégia de avaliação numa experiência vivenciada durante os encontros da disciplina **“Teoria e Prática Pedagógica no Ensino e Aprendizagem” no 1º semestre de 2018.**

Semanalmente os estudantes faziam atividades a partir do referencial teórico sugerido, discutiam em sala, realizavam produções individuais e coletivas e disponibilizavam-nas de forma online a todo grupo, numa pasta específica do Moodle da instituição de ensino. Conforme desenvolviam suas produções, os estudantes elaboraram continuamente seu portfólio digital. As atividades avaliativas foram organizadas pedagogicamente para entrega semanal, entretanto os estudantes podiam optar se essa entrega ocorreria durante o processo ou no final dele. Ao término da disciplina, foi aplicado um questionário formativo com perguntas sobre a utilização do portfólio digital como estratégia de avaliação. O questionário foi elaborado pelo docente da disciplina, validado anteriormente a sua aplicação e recolhido na mesma data da entrega.

Foi realizada a análise do conteúdo nas respostas dos 21 questionários. A condução da análise de conteúdo fundamentou-se em Bardin (2011) obedecendo às fases: coleta e preparação, codificação, categorização e a análise de conteúdo dos dados. A categorização foi realizada com vistas no objetivo da pesquisa, por meio da análise categorial. No processo de categorização, foi realizada a consulta a outros estudos semelhantes de modo a aproximar e harmonizar as novas categorias com as anteriores.

2 O PORTFÓLIO COMO ESTRATÉGIA DE AVALIAÇÃO: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A partir da Análise de Conteúdo realizada nas respostas dos questionários, emergiram sete conjuntos de códigos e constituíram-se como indicadores. Por meio desses, compreendeu-se a identificação de incidências por semelhança nas respostas dos participantes, as quais evidenciaram suas percepções quanto às contribuições do portfólio digital como estratégia de avaliação. Os códigos que apresentaram maior incidência foram:

- a) São produções com **múltiplas linguagens**, quando promovem a ampliação da percepção e o raciocínio a partir de novas formas de estudos relacionadas às tecnologias por meio de várias linguagens, abrindo-se espaço para reflexões críticas e discussões com o grande grupo a partir das experiências pessoais, elaboração de sínteses individuais e coletivas à luz da referência teórica proposta;
- b) São produções **autênticas**, pois, todas as produções dos estudantes se articulam com a bibliografia que fundamentam as temáticas da disciplina; é importante ressaltar que mesmo que a proposta de atividades sejam as mesmas, no que se refere aos enfoques epistemológicos, o nível de aprofundamento estará diretamente ligado às especificidades de cada pesquisa e a formação de cada estudante;

- c) São produções **dinâmicas**, pois a partir da entrega ou não das produções foi possível constatar e acompanhar o desenvolvimento e as mudanças no processo de aprendizagem dos estudantes. Este processo permitiu verificar as dificuldades de alguns, com relação ao uso da tecnologia na execução das tarefas e possibilitar a ajuda necessária para o cumprimento das atividades no prazo máximo estabelecido;
- d) São produções **explícitas em seus objetivos**, pois foram todas previstas e descritas no contrato didático apresentadas e discutidas com os estudantes no primeiro dia de aula. Estas atividades estavam vinculadas a uma problematização central, ao desenvolvimento de competências específicas, a uma programação temática e a uma metodologia detalhada;
- e) São produções **integradoras**, pois foram organizadas numa complexidade crescente, promovendo um movimento de aprendizagem colaborativa e cooperativa por meio da análise, reflexão, elaboração e produção de conhecimento individual e coletiva a partir das leituras, atividades e discussões;
- f) São produções **únicas**, pois os próprios estudantes definem o nível de aprofundamento que dará a sua produção, bem como a reflexão sobre o desenvolvimento de sua aprendizagem. Destaca-se que estas produções estão intimamente vinculadas à linha de pesquisa do programa de pós-graduação *stricto sensu* e a temática de cada pesquisa;
- g) São produções com **múltiplos propósitos**, pois a partir da avaliação das atividades realizadas pelos estudantes, avaliou-se também a proposta pedagógica, o trabalho docente, a instituição de ensino numa perspectiva de “processo interconectado e complexo que se inter-relaciona com múltiplas áreas do conhecimento.” (BEHRENS, 2006, p. 108).

Contudo, verifica-se que além das características essenciais das atividades avaliativas propostas na composição do portfólio digital e seu direto compromisso com o processo de aprendizagem, tiveram merecido destaque alguns princípios básicos, que são legitimados por Villa Boas (2010).

Dentre eles, o da **construção** pelo próprio aluno, numa perspectiva de escolha e tomada de decisões. Para Villas Boas (2010) esta construção assume diferentes formas, dependendo da idade dos estudantes, do curso, da atividade a ser desenvolvida e do tempo disponível.

Esta construção pressupõe **reflexão**. E foi por meio da reflexão que os estudantes analisaram suas produções e optaram em refazê-las sempre que julgaram necessário, num movimento de avaliação e aprimoramento do conhecimento produzido favorecendo o desenvolvimento da **criatividade**. Este princípio está diretamente ligado à escolha na forma de organizar e apresentar a produção desenvolvida na composição do seu portfólio digital.

Numa ação gradual de construção, reflexão e criatividade os estudantes foram conduzidos a avaliar permanentemente seu progresso, favorecendo o exercício da **auto avaliação**. Com isso, o trabalho pedagógico e a avaliação deixam de ser responsabilidade exclusiva do professor e a **parceria** passa a ser um princípio norteador das atividades (VILLAS BOAS, 2010).

Por último, o processo de avaliação por meio do portfólio digital desenvolveu nos estudantes o princípio da **autonomia** durante a organização do trabalho pedagógico e na construção de um novo conhecimento, construído a partir de suas concepções particulares e experiências de vida.

3 CONCLUSÕES

Como é possível observar, desde os meados do século passado a escola vive e convive com os desafios apresentados pelas diferenças de aprendizagem e ensino. Enquanto o ensino tradicional oferece uma quantidade de informações, separadas em múltiplas disciplinas, e exige uma memória fantástica e um comportamento passivo do estudante, a visão progressista, contemporânea ou interacionista procura enfatizar o ensino como um processo dinâmico, construtivo, solicitando dele uma participação ativa e autônoma.

Urge priorizar a aprendizagem, voltar a atenção para estudantes e suas necessidades. Para isso, deve-se deslocar o foco da “reprodução” para “produção” do conhecimento. Neste sentido, a avaliação processual deve ser vista como um processo contínuo e não como um resultado final, estanque e definitivo.

Contudo, mudar uma cultura de avaliação unilateral, seletiva e excludente é um processo lento. A experiência aqui relatada demonstra que o processo de avaliação por meio do portfólio digital promoveu a oportunidade para o desenvolvimento de uma prática inovadora para avaliação de aprendizagem, pautado na construção, reflexão e auto

avaliação do processo, no fomento da criatividade, no estabelecimento de parceria e no desenvolvimento da autonomia do ensinar e aprender entre todos os envolvidos.

O portfólio digital como proposta avaliativa, beneficia igualmente estudante e professor, pois seu processo de construção permite identificar dificuldades, conquistas, necessidades de resgatar conteúdos anteriores e, principalmente, a visão do aluno acerca do processo pedagógico e de sua função social, motivando-o a compreender que existem lacunas entre as propostas de estratégias e ações do processo de ensino-aprendizado. No entanto, cabe a ele refletir criticamente acerca das suas habilidades e capacidades na atuação de maneira eficaz e resolutiva. Dessa forma, conclui-se que o portfólio digital foi utilizado não somente como estratégia de avaliação, mas como: i) potencializador do processo mediacional; ii) instrumento de avaliação; iii) instrumento para o desenvolvimento de práticas de reflexão; e iv) instrumento para avaliar a prática pedagógica.

REFERÊNCIAS

ARTER, Judith; SPANDEL, Vicki. **Using portfolios of student work in instruction and assessment**. Educational measurement: Issues and practice, 1992.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **Paradigma da complexidade**. Metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios. Petrópolis: Vozes, 2006.

VILLAS BOAS, Benigna Maria Freitas. **Portfólios, avaliação e trabalho pedagógico**. 8. ed. Campinas: Papyrus, 2010.

O REPOSITÓRIO DE CONTEÚDO DIGITAL COMO UMA IMPORTANTE FERRAMENTA PARA AS PESQUISAS DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

SCHNEIDER, Cintia
Instituto Federal Catarinense (IFC) – Campus Concórdia
cintia.schneider@ifc.edu.br

LUNKES, Maiara Elis
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
maiaralunkes.matematica@gmail.com

Resumo: Tem-se o objetivo de divulgar a comunidade História da Educação Matemática-HEM presente no Repositório de Conteúdo Digital-RCD. Criado pelo GHEMAT, possui a prerrogativa armazenar documentos digitalizados que podem servir de subsídio para pesquisas no campo da HEM. Seu acesso é aberto e, seu uso tem demonstrado profícuo, pois permite o compartilhamento destes documentos em diversos estados brasileiros, potencializado pesquisas de caráter histórico. Por fim, apresenta-se como exemplos duas dissertações que utilizaram materiais contidos no RCD.

Palavras-chave: História da Educação Matemática. RCD. GHEMAT.

1 INTRODUÇÃO

A História da Educação Matemática (HEM) pode ser entendida como a intersecção de três áreas de conhecimento: História, Educação e Matemática. Sobre determinado viés, sua finalidade é construir narrativas históricas sobre o processo de ensino e de aprendizagem de matemática a partir de fontes, tais como: documentos oficiais, programas de ensino, planos de aula, cadernos escolares, livros, manuais pedagógicos, revistas pedagógicas, etc. O GHEMAT¹ é uma referência de grupo para pesquisas em HEM. Coordenado pelo professor Wagner Rodrigues Valente, foi fundado no ano de 2000 pelo mesmo e pela professora Neuza Bertoni Pinto. O Grupo é cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisadores do CNPq e conta com diversos colaboradores distribuídos em todo Brasil. De acordo com Costa e Valente, todos eles estão “[...] integrados na linha de pesquisa do grupo cujo objetivo é desenvolver pesquisas com vistas à compreensão histórica do ensino e aprendizagem da matemática, da formação de professores de matemática e do trajeto de constituição da matemática escolar.” (COSTA; VALENTE, 2015, p. 98).

Para além de suas pesquisas, o GHEMAT vem procurando constituir um banco de dados onde possa disponibilizar documentos úteis para futuras pesquisas. Por sinal, para aqueles que irão se aventurar em desenvolver pesquisas historiográficas certamente irão se deparar com um grande desafio: as fontes. Elas se constituem como um dos principais objetos que servirão como elementos para a construção de uma narrativa histórica. Mas, muitas vezes esses documentos se encontram esquecidos dentro de armários, porões, pastas etc. Quem nunca se surpreendeu em encontrar em casa uma foto antiga? Ou ainda, um livro do tempo de escola? Pois bem, além de sofrerem com o esquecimento, também, sofrem com o abandono, que faz com que esses materiais fiquem expostos a condições que não favorecem a sua preservação, assim com o tempo acabam se deteriorando e se perdendo. Mas, essas não são as únicas dificuldades associadas ao alcance dos documentos, muitas vezes a dificuldade está relacionada com sua localização como, por exemplo, um documento que está em outra cidade, estado, ou até, em outro país.

Por conta destas dificuldades, ressaltamos a utilização do Repositório de Conteúdo Digital (RCD) para ‘abrigar’ digitalizações, cujo objetivo é funcionar como um espaço virtual de livre acesso, onde se possa ter cópias digitalizadas de materiais e documentos devidamente catalogados. Além disto, outra finalidade do repositório é manter a preservação das informações destes documentos.

Portanto, o propósito deste estudo é mostrar a relevância do repositório em pesquisas de História da Educação Matemática. A partir desta comunicação pretende-se discutir quais aspectos positivos do repositório, ou seja, qual sua importância como espaço virtual de pesquisa? Como podemos pensar sobre os materiais que lá se encontram? Claro que este trabalho não irá esgotar todos aspectos que circundam o repositório, todavia pretende-se colaborar com a divulgação deste espaço que servirá de apoio para novas pesquisas. Além disso, apresentam-se duas pesquisas² desenvolvidas no âmbito do mestrado que se apoiaram nas digitalizações dos documentos presentes no repositório.

¹ Grupo de Pesquisa em História da Educação Matemática

² Pesquisas desenvolvidas pelas autoras da comunicação. Uma concluída em 2017 e outra em desenvolvimento (2017/2019).

2 REPOSITÓRIO DE CONTEÚDO DIGITAL DA UFSC

As pesquisas da área da HEM do GHEMAT se apoiam em documentos de diversas naturezas, sendo estes: manuais pedagógicos, livros didáticos, revistas pedagógicas, legislações escolares, provas de alunos, entre outros, de tempos passados, que interrogados pelas pesquisas, se tornam fontes, buscando assim compreender situações da história de um determinado lugar, em um determinado tempo.

O repositório constitui-se de um espaço virtual no qual têm sido alocadas esses documentos digitalizados encontrados por pesquisadores do GHEMAT. Sendo assim, tem por finalidade uma construção de base de dados que pode ser utilizada como fonte de pesquisa (COSTA; VALENTE, 2015).

Viana et al. (2012, p. 3) apontam que “[...] o repositório pode ser entendido como uma fonte de armazenamento de objetos digitais que tem capacidade de manter e gerenciar material por longos períodos e prover o acesso apropriado.”

Constitui-se como um espaço virtual, baseado na estrutura do DSpace, de fácil acesso e visitação, utiliza-se de tecnologia de ponta e está direcionado ao acesso aberto, intencionalmente criado para esta finalidade. Pode ser acessado a partir de qualquer dispositivo com acesso à internet no seguinte endereço: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/1769>.

O repositório que acolhe as pesquisas do GHEMAT encontra-se ‘fisicamente’ sediado na Universidade Federal de Santa Catarina, porém os documentos contidos nele são provenientes de vários estados brasileiros. É válido acrescentar que o grupo possui como característica a produção coletiva, a qual as pesquisas são estruturadas por projetos maiores (os chamados projetos temáticos) no âmbito de todo o grupo. Desta forma, o GHEMAT deixa de ser um coletivo pertencente a uma dada universidade, a um dado programa de pós-graduação e passa a se instituir como um conjunto de pesquisadores de diferentes instituições e programas de pós-graduação, em diversos estados brasileiros que levam adiante projetos coletivos de investigação (VALENTE, 2013).

Desta forma, é possível notar a importância deste acervo digital, pois por meio dele se constituem diferentes pesquisas no âmbito da História da Educação Matemática e em diferentes universidades e programas de pós-graduação, na qual se amparam nos documentos digitalizados neste ambiente. Bem como, se ao longo de alguma pesquisa um dos membros do grupo deparar-se com algum material que ainda não consta no repositório, o mesmo estará digitalizando-o e inserindo-o, para que possa servir de auxílio e estar disponível a quem também possa precisar.

Neste sentido, Costa e Valente (2015) apontam que mais do que ser um fichamento com os dados básicos de uma dada fonte de pesquisa digitalizada (item do repositório), o novo cadastramento passa a ser elemento ativo no processo da pesquisa que se desenvolve no grupo, alcançando um novo estatuto no trabalho coletivo. Os itens depositados no repositório, junto com seus metadados, não são só o ‘produto final’ de uma dada pesquisa, mas sim elemento inicial ou um complemento de outras novas pesquisas.

3 PESQUISAS DESENVOLVIDAS PELO GRUPO GHEMAT/SC E A CONTRIBUIÇÃO DO RCD

Para justificar a importância deste espaço para as pesquisas desenvolvidas no âmbito da HEM, apresentaremos dois exemplos³ de pesquisas que utilizaram documentos disponíveis no RCD. A primeira⁴ que tinha como objetivo compreender as diferentes abordagens dos jogos para o ensino de aritmética em manuais pedagógicos de 1930-1960 no Brasil. Para isso foi realizada uma pesquisa nos acervos de bibliotecas e arquivos públicos⁵ e também no RCD, e trabalhou-se com o corpus de análise de 14 manuais pedagógicos, dentre os, aproximadamente, 500 manuais disponíveis

³ Apesar de citar dois exemplos, adverte-se que no GHEMAT/SC são seis dissertações defendidas e mais quatro em andamento. Bem como quatro teses em construção.

⁴ Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/181816>>. Acesso em: 13 jul. 2018. Excertos/adaptações desta pesquisa também foram publicados em periódicos, como os elencados a seguir: 1) SCHNEIDER, Cintia; COSTA, David. Os jogos para o ensino de matemática no manual pedagógico Programa de Matemática (1934). Caminhos da Educação Matemática em Revista (Online), v. 5, n. 1, p. 54-67, 2006. Disponível em: <https://aplicacoes.ifs.edu.br/periodicos/index.php/caminhos_da_educacao_matematica/article/view/88/77>. Acesso em: 13 jul. 2018. 2) SCHNEIDER, Cintia; COSTA, David. Os jogos para o ensino de aritmética no manual a aritmética na Escola Nova – A nova didática da aritmética (1933) de Everardo Backheuser. Atas de Pesquisa em Educação, v. 12, n. 2, p. 406-423, 2017. Disponível em: <<http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/6345/3634>>. Acesso em: 13 jul. 2018.

⁵ Todos os documentos encontrados em acervos e bibliotecas, foram digitalizados e disponibilizados no RCD.

na pasta ‘Livros Didáticos e Manuais Pedagógicos’ do Repositório. Esta seleção foi realizada de acordo com a data de edição do manual e indicação de jogos nos mesmos.

Nas análises, que abrangeram pesquisa sobre os autores, editoras, acontecimentos do recorte temporal, averiguou-se que os jogos tinham abordagens diferenciadas, dentre elas, o jogo como fixação de conteúdos, como motivação, meio de superar aspectos psicológicos, avaliação de conhecimentos prévios, aproximação do ensino de aritmética com situações cotidianas, respeito a regras, dentre outras. Porém, apesar da diversidade de papéis para os jogos, todos os manuais atrelam os jogos a questões psicológicas, que é justamente pressupostos do Movimento da Escola Nova e por conta disso, conclui-se que os manuais analisados e os jogos para o ensino de aritmética identificados tiveram influência dos pressupostos escolanovistas.

Já a segunda pesquisa, que se encontra em desenvolvimento (2017/2019), busca identificar os processos de um saber para ensinar aritmética, por meio da prática de ensino, na formação do professor do ensino primário no final do século XIX e início do século XX. Para tanto, foi necessária a utilização de uma variedade de documentação, para constituir o percurso da formação de professores deste período, com o viés das instituições, além de compreender como se davam essas práticas de ensino.

Como documentos desta pesquisa, encontram-se Jornais que circularam na época, Programas de Ensino e Regulamentos da Escola Normal Catharinense, Mensagens apresentadas ao Congresso Representativo de Santa Catarina, Programas e Regulamentos dos Grupos Escolares, Livros e Cadernos da época. Todos esses documentos encontram-se disponíveis no repositório de conteúdo digital.

Além disso, foi necessário para compreender o período e as escolas que visavam formar o professor do ensino primário, ter acesso a informações de outros estados brasileiros, e por meio do RCD além de dispor da documentação de outros estados, ainda foi possível ter acesso a uma pasta intitulada ‘teses e dissertações’ que apresentam estudos da HEM no Brasil, e até fora dele.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As informações desse texto a respeito do Repositório de Conteúdo Digital, ressaltam a sua importância para as pesquisas em História da Educação Matemática no Brasil, por ser um campo de pesquisa relativamente novo, há um esforço coletivo efetuado pelos pesquisadores do GHEMAT em estar fomentando esse acervo digital e assim, possibilitando ampliar esse campo de pesquisa.

Os estudos historiográficos da educação matemática dependem das fontes, sem elas não há o que questionar sobre tempos passados, e tão pouco construir um discurso a respeito delas. Tanto os documentos que ainda existem e que não estão disponíveis para livre acesso, como aqueles que parecem não servir e que por vezes são descartados, precisam ser digitalizados para possibilitar novos olhares, novas pesquisas em HEM. Quantas pessoas possuem seus cadernos escolares guardados em casa e nunca imaginaram que são valiosas fontes de pesquisas? É possível que muitos já foram descartados. Sendo assim, por meio desse ambiente poderemos ter acesso a documentações e arquivá-las antes de serem descartadas.

REFERÊNCIAS

COSTA, David Antonio da; VALENTE, Wagner Rodrigues. O repositório de conteúdo digital nas pesquisas de história da educação matemática. **RIDPHE_R** – Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo, Campinas, v. 1, n. 1, p. 96-110, jul./dez. 2015.

SCHNEIDER, Cintia. **Os jogos para o ensino de aritmética em manuais pedagógicos de 1930-1960 no Brasil**. 203 p. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica)–Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

VALENTE, Wagner Rodrigues. Oito temas sobre história da educação matemática. **REMATEC**, UNIFESP, p. 22-50, 2013.

VIANA, Cassandra Lúcia de Maya; MÁRDERO ARELLANO, Miguel Ángel; SHINTAKU, Milton. **Repositórios institucionais em ciência e tecnologia**: uma experiência de customização do Dspace. Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – IBITC, 2012.

O TRABALHO PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL FACE AOS PROCESSOS DE RESISTÊNCIA À CONCEPÇÃO HEGEMÔNICA DE ESCOLA

LORENZINI, Vanir Peixer
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
vanirlp@gmail.com

Resumo: A educação especial, oferecida na escola regular, configura-se como uma expressão da realidade educacional contemporânea. Objetiva-se neste trabalho apresentar recorte de uma pesquisa em andamento, cujo o objeto é o trabalho pedagógico da educação especial na escola regular, problematizando sua contribuição na resistência à concepção hegemônica de escola. Apresenta-se elementos da conjuntura e questões que movem esta pesquisa, inscrita na perspectiva do materialismo dialético.

Palavras-chave: Trabalho Pedagógico. Educação Especial. Escola Regular. Hegemonia.

1 INTRODUÇÃO

A escola ainda é considerada um espaço privilegiado de socialização do conhecimento acumulado pela humanidade. A escola pública é destinada especialmente às “classes subalternas”¹ e, pela divisão social do trabalho, tem como finalidade primordial a formação do trabalhador. Ao mesmo tempo a escola é um espaço de lutas de classe. Embora organizada para afirmar a “concepção dominante de mundo”, pode também ser um espaço de difusão de ideias emancipatórias”, mediante o desenvolvimento de uma consciência crítica (MARTINS et al., 2015).

Objetiva-se problematizar a concepção hegemônica de escola e como articula o trabalho pedagógico da educação especial na atualidade. Partimos do pressuposto que, fazendo parte da mesma conjuntura, assumem, em grande medida, as mesmas finalidades formativas em relação às classes subalternas. Para este trabalho apresenta-se recorte de uma pesquisa em andamento no qual propomos apresentar, como problemática, aspectos da educação especial na perspectiva inclusiva como modalidade da educação escolar regular. A pesquisa se inscreve na perspectiva do materialismo histórico dialético, especialmente nos estudos de Marx, Gramsci e Vigotski, em obras traduzidas ou interpretadas.

2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO ESCOLAR: QUESTÃO DE PESQUISA

A escolarização, como estratégia de socialização do conhecimento, supostamente não vem alcançando seus objetivos com a maioria das pessoas que acessam à escola, e aqui se inclui também as consideradas com deficiência e outros sujeitos da educação especial. A educação escolar tem forma e objetivos articulados a partir do modo de produção da subsistência de cada época (FIGUEIRA, 1985). A forma escolar que se apresenta atualmente conserva o proposto para a escola burguesa. Sobre isso Enguita (1989, p. 118) denuncia: “A questão não era ensinar um certo montante de conhecimentos no menor tempo possível, mas ter os alunos entre as paredes da sala de aula submetidos ao olhar vigilante do professor o tempo suficiente para domar seu caráter e dar a forma adequada a seu comportamento.” Comportamentos dimensionados para a submissão necessária à exploração capitalista pelo trabalho alienado (MARX, 1968).

Contudo, a escola que colabora com a formação para o trabalho simples também pode germinar resistência a esta precarização na formação humana da classe trabalhadora. Snyders (2005, p. 100) defende que com o acesso aos bens culturais, a classe trabalhadora poderá tomar consciência da dominação a que está submetida desde que “[...] a pressão e a experiência vivida pelas massas sejam um obstáculo ao disfarce ou à insignificância do que for proposto. É a pressão destas forças sobre a escola que a tira da ação da classe dominante; [...]” Saviani (2015) defende que o acesso ao conhecimento é necessário para a classe trabalhadora em sua luta por emancipação.

É neste contexto de luta de classes, acirrada pelo aprofundamento das desigualdades que se disputa a inclusão escolar dos sujeitos da educação especial? A educação escolar pública, que está entre as garantias legais para todos, tem intensificado a formação unilateral, em detrimento à formação integral/omnilateral na perspectiva marxista (MANACORDA, 2010).

A inserção pela matrícula compulsória na escola regular, por si mesma, não parece garantir a escolarização desejada, apenas sua inserção no ambiente e nas interações da escolar regular. Conforme Garcia (2017, p. 29) o “dispositivo da matrícula compulsória foi utilizado como forma de transferir matrículas e sujeitos em idade escolar obrigatória, das instituições e classes segregadas de educação especial para as classes comuns do ensino regular.”

¹ Termo utilizado por Gramsci (1999) ao descrever as frações de classe, opostas à classe dominante.

A defesa pela inclusão de todos na escola regular, que por um lado supostamente superaria a exclusão escolar de pessoas com deficiência, por outro também não se constitui em um espaço de formação integral do sujeito. A constituição histórica da educação geral e da educação especial, desenvolvidas em contextos institucionais diferentes, escola regular e escola especial, respectivamente, apresenta diferenças na forma escolar, a primeira busca formas de ensino simultâneas a turma de alunos e a segunda busca formas individualizantes. Este também é um desafio a ser enfrentado pela educação especial na perspectiva inclusiva, mas ainda é uma questão da forma escolar. A questão do conteúdo parece ser mais complexa.

A política da educação especial na perspectiva da educação inclusiva propõe complementar ou suplementar a educação geral, adotando recursos específicos atendendo necessidades especiais individuais. No Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, em seu Art. 2º, § 1º prevê que o atendimento educacional especializado é “compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente” [...] prestado para “complementar” e “suplementar” a formação dos “estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento.” (BRASIL, 2011).

Conforme o mesmo decreto no Art.2, já citado, em seu caput traz que o público alvo da educação especial são os “estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.” (BRASIL, 2011).

A escola regular se vê diante do inédito, de formas muito diferenciadas de ser e de aprender, muito além daquelas, que já experimentara. Os professores, muitos deles, não cruzam os braços, se põem na tarefa de organizar o trabalho pedagógico, nem sempre questionando o quê e o porquê da forma que fazem.

A organização do trabalho pedagógico de sala de aula, na escola regular, geralmente apresenta-se na forma de ensino simultâneo. Embora a esta organização pedagógica agregue-se o atendimento educacional especializado, com a atuação de um professor com formação diferenciada, com características individualizantes. Assim o trabalho de educação escolar dos estudantes, sujeitos da educação especial, acaba por ficar a cargo do professor da educação especial, cuja formação, em geral, apoia-se na perspectiva clínica. Michels (2011) já alertava para o paradoxo que se estabelece quando o professor possui uma formação clínica, com característica individualizante.

O conhecimento educacional especializado, desenvolvido paralelamente ou à margem da educação geral, por assim dizer, parece não ter possibilitado, por suas bases, organizar o processo educativo dentro de uma sala de aula regular. Com a presença dos sujeitos da Educação Especial na escola regular há um esforço a ser despendido no deslocamento do conhecimento especializado para outro espaço que se configura de maneira diferente, tanto espacial, quanto temporalmente (SCHREIBER, 2012). E, porque poderão requerer outras mediações, diferentes das que já estão razoavelmente consolidadas, cria-se uma situação diferenciada, focada nas características do sujeito, quase sempre motivo de sua inferiorização, no coletivo da sala de aula. Os sujeitos da educação especial chegam com o estigma estampado em si mesmo, confirmado no diagnóstico de deficiência, e as expectativas são reduzidas à tolerância de sua presença no lugar que, contraditoriamente, lhe foi designado, considerando-se que a homogeneidade ainda compõe o imaginário sobre a forma escolar hegemônica.

Esta condição pode levar à minimização do conhecimento oferecido, em função de uma reduzida expectativa de aprendizagem. Garcia (2017, p. 30) destaca das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial de 2001, o nível de conhecimento destinado aos alunos, sujeitos desta política:

[...] à classe comum, a proposta política destaca o “significado prático e instrumental dos conteúdos básicos”; para o atendimento em classe especial, o previsto é que, além da flexibilização dos conteúdos, dedique-se atenção às “atividades da vida autônoma e social”; no caso da escola especial, a proposição remete para um “currículo funcional”.

As escolas promovem adaptações às exigências legais. Sem perspectivas de mudanças estruturais vão acolhendo os sujeitos, transformando-os em alunos, a partir de um perfil escolar hegemônico. Nem todos correspondem, mas estão todos *incluídos*, sendo beneficiados pela igualdade de oportunidades e prejudicados pela falta de condições adequadas. E a formação integral de cada um? Esta parece não ser o foco do projeto de escola do capital para esse grupo de alunos! (VAZ, 2017). Bueno (1999, p. 99) destaca que,

[...] a educação especial que nasce sob a bandeira da ampliação de oportunidades educacionais aos que fogem da normalidade, na medida em que não desvela os determinantes sócio-econômico-culturais que subjazem às dificuldades de integração do aluno diferente, na escola e na sociedade, serve de instrumento para a legitimação de sua segregação.

Não parece haver solução fácil nem única. A receita, oferecida a partir de um diagnóstico com dados clínicos, não se aplica numa prática pedagógica que envolve muitos sujeitos em grupo, entretanto este continua sendo exigido para garantir o direito à educação especial.

Um diálogo, rico em tensões, disputas, consensos e contradições, já vem acontecendo entre os professores regentes de classe e os da educação especial que operam conhecimentos, baseados em suas concepções de educação. O que pode ser identificado como expressões de resistências, no trabalho pedagógico, para a escolarização das crianças com deficiência, que não considera sua formação integral? Em que medida podem ser considerados potenciais transformadores da prática pedagógica? O que pode ser considerado resistência à ordem vigente capitalista, para a constituição de um núcleo intelectual (GRAMSCI, 1982) junto aos professores da educação especial, com vistas à escolarização das pessoas com deficiência, no sentido da emancipação humana e não somente emancipação política, pela conquista da matrícula na escola regular?

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A política da educação especial na perspectiva inclusiva (BRASIL, 2008) defende que os sujeitos a quem se destina esta modalidade, devem frequentar a educação escolar regular. Muitos são os desafios para o trabalho pedagógico, seja pelas diferenças na formação docente e respectivas concepções teórico-metodológicas, entretanto provocação maior pode estar no currículo/conteúdo, por este expressar com maior evidência a finalidade escolar.

Contradições interpelam a escola, em sua temporalidade e em suas formas; diferentes forças disputam sua hegemonia. É nele que se formam os intelectuais que dão sustentação para o consentimento ativo à hegemonia dominante, mas também pode formar intelectuais que a questionem, com os quais se pode contar para organizar outra direção para a forma escolar.

A questão colocada exigirá estudos sobre o trabalho pedagógico, em seus fundamentos, na perspectiva crítica do materialismo histórico dialético. Considera-se necessário perscrutar a realidade nos seus determinantes filosóficos, econômicos e sociais no sentido de desvelar seus movimentos, forças em luta (GRAMSCI, 1999) e possíveis expressões de resistência à educação negligente com a humanização, particularmente dos sujeitos da educação especial.

REFERÊNCIAS

- ENGUITA, Mariano Fernández **A Face Oculta da Escola: Educação e Trabalho no Capitalismo**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- FIGUEIRA, Pedro de Alcântara. A educação de um Ponto de Vista Histórico. **ITERMEIO** – Revista do Mestrado em Educação, Campo Grande: Ed. UFMS, v. 1, n. 1, 1985.
- MANACORDA, Marx A. **Marx e a Pedagogia Moderna**. 2. ed. rev. Tradução Newton Ramos de Oliveira. Campinas: Alínea, 2010.
- MARTINS, Maria Audenôra das **Neves** Silva et al. **Educação Básica: tragédia anunciada?** São Paulo: Xamã, 2015.
- MICHELS, Maria Helena. Paradoxos da formação de professores para a Educação Especial: o currículo como expressão da reiteração do modelo médico-psicológico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 11, n. 2, p. 255-272, 2005.
- GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere: Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce**. CC11. V1. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.
- GARCIA, Rosalba M. C. (Org.). **Políticas de Educação Especial no Brasil no Início do Século XXI**. Florianópolis: Ed. UFSC/CED/NUP, 2017.
- GARCIA, Rosalba M. C. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação** v. 18 n. 52 jan.- mar. 2013.

SAVIANI, Demerval; DUARTE, Newton (Org.). **Pedagogia Histórico-crítica e Lutas de Classes na Educação Escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.

SCHREIBER, Daiane Valéria Foster Antônio. **Política educacional, trabalho docente e alunos da modalidade educação especial**: um estudo nos anos iniciais do ensino fundamental. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

SNYDERS, Georges. **Escola, classe e luta de classes**. Tradução Leila Prado. São Paulo: Centauro, 2005.

VAZ, Kamille. **O projeto de professor para a educação especial**: demandas do capital para a escola pública no século XXI. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

O USO DA AVALIAÇÃO POR PORTFÓLIO NO ENSINO SUPERIOR MILITAR: UMA EXPERIÊNCIA

HONORATO, Hercules Guimarães
Escola Superior de Guerra (ESG)
hghhhma@gmail.com

Resumo: O objetivo deste estudo é apresentar reflexões sobre o uso do portfólio como processo de avaliação no ensino superior militar. A metodologia contou com uma entrevista com a professora responsável pela experiência. O portfólio é uma coleção dos trabalhos realizados pelos alunos, além de uma ferramenta inovadora de aprendizagem e de avaliação. Ao final, a experiência foi considerada importante, pois a docente estimulou suas alunas a construir conhecimento através dos trabalhos desenvolvidos dentro e fora da sala de aula e a se autoavaliarem.

Palavras-chave: Avaliação. Ensino superior militar. Escola Naval. Portfólio.

1 INTRODUÇÃO

“Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.” (FREIRE, 2008, p. 47).

A pedagogia – como ciência da educação – se ocupa das tarefas de formação humana em contextos determinados por marcos espaciais e temporais, cabendo ao professor enfrentar essa realidade educativa imersa em perplexidades, incertezas, pressões sociais e até econômicas, além de utopias educativas. É importante que o professor “possa criar, e verificar no uso, atividades diversas que ensejem avaliação de processos de aquisição de conhecimentos e desenvolvimentos de atitudes, de formas de estudo e trabalho, individual ou coletivamente [...]” (GATTI, 2003, p. 99), procurando retirar o efeito negativo dos exames e provas pontuais e excludentes. Na sequência da relação professor e aluno, portanto, temos o ensino e a aprendizagem, sendo que a avaliação seria o acompanhamento desse processo acadêmico.

O ensino superior militar nas Forças Armadas brasileiras, composto pela Escola Naval (EN), Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN) e Academia da Força Aérea (AFA), tem como tarefa principal a formação dos seus oficiais para os primeiros postos da carreira militar. Os oficiais formados obtêm a certificação em áreas específicas do seu emprego, tornando-se, ao término da graduação, bacharéis em “Ciências Militares”, com reconhecimento pelo Ministério da Educação (MEC). Porém, o sistema avaliativo do seu ensino ainda está ancorado na avaliação somativa tradicional, sendo as provas e testes seus pontos de checagem da aprendizagem durante o ano letivo.

Em 2014, em uma disciplina específica da matriz curricular da EN, denominada “Cultura Organizacional Militar” (COM), a professora resolveu fazer a experiência de utilizar uma alternativa pedagógica, que teve como foco a avaliação formativa na construção desse conhecimento escolar, colocando as Aspirantes como responsáveis por seu processo de aprendizagem. Assim, o portfólio foi utilizado pela primeira vez no meio acadêmico desta academia.

O objetivo deste estudo é refletir sobre o sentido da avaliação em uma instituição de ensino superior (IES) militar, bem como apresentar algumas considerações iniciais a partir de uma experiência sobre o uso de portfólio como alternativa de avaliação do processo de aprendizagem. Ele é uma pesquisa de abordagem qualitativa com procedimento técnico uma experiência de ensino. A coleta de dados foi descritiva e contou com uma entrevista semiestruturada com a professora responsável pelo uso do portfólio na instituição em tela.

Inicialmente, a docente conversou com a turma e apresentou as orientações por escrito, onde constava uma explicação sobre o portfólio e seus benefícios, os objetivos da atividade e como a unidade de ensino seria desenvolvida, as atividades envolvidas, as responsabilidades dos grupos e o posicionamento da instrutora como orientadora de todo o processo. Expôs os critérios de avaliação, seus instrumentos e um cronograma de eventos. A avaliação constaria de uma média aritmética composta de três notas: uma da professora, outra da turma e por último a autoavaliação do discente.

Espera-se que este estudo seja relevante no desenvolvimento de outras formas de avaliação em uma graduação militar, como alternativa formativa na relação ensino-aprendizagem e na construção da relação professor-aluno, procurando sair da tradicional avaliação utilizada apenas como medida classificatória e excludente.

2 O PORTFÓLIO

O termo portfólio, originalmente vem do italiano “portafoglio”, que significa “recipiente onde se guardam folhas soltas, e começou a ser empregado em artes plásticas, quando o artista fazia uma seleção dos seus trabalhos que exprimiam sua produção” (TORRES, 2008, p. 551). Sendo, portanto, uma coletânea ou conjunto de excertos seletos de diversos trabalhos. Exige, com isso, um planejamento cuidadoso por parte do aluno para determinar o que deve ou não conter em sua pasta, para que reflita ou evidencie as competências e/ou habilidades previstas no início do curso (ARAÚJO; ALVARENGA, 2006, p. 193).

O Portfólio é uma ferramenta pedagógica, que segundo Ambrósio (2013, p. 24), “permite a utilização de uma metodologia diferenciada e diversificada de monitoramento e avaliação do processo de ensino e aprendizagem, não desviando a atenção da carga de efeitos inerentes à situação de aprendizagem.” O que pode ser conceitualmente resumido por Sá-Chaves (1998 apud AMBRÓSIO, 2013, p. 25) como “um instrumento de construção de conhecimentos no processo ensino-aprendizagem.”

O uso do portfólio, principalmente no ensino superior, ainda é pouco explorado. Centra (1994 apud ALVES, 2004, p. 103) afirma que “o portfólio vem sendo apontado como uma das mais recentes contribuições para uma avaliação eficaz do ensino”. O seu uso deve ser tratado como meio e não como fim, e também como inovação e não como novidade, exige do docente uma postura vigilante e participativa, implicando em alterar a compreensão de conhecimento e valorizar a capacidade produtiva do estudante (VIEIRA; DE SORDI, 2012).

Algumas dificuldades foram levantadas para sua implementação no ensino superior, como retratou Bruzzi et al. (2001) em três pontos principais: o impossível portfólio, alunos perdidos em sua elaboração; o portfólio como cronologia de vida, tendência de dividi-lo segundo uma cronologia de vida, relatando apenas o que de mais importante fizeram, sem autoavaliar; o portfólio como colcha de retalhos, sendo apenas os trabalhos significativos do aluno, sem nenhum desenvolvimento da construção do conhecimento.

Ponto realçado por Rangel, Nunes e Garfinkel (2006, p. 179) foi o da sobrecarga do professor durante a experiência do uso do portfólio no curso de Odontologia da Universidade Estácio de Sá (UNESA), a partir de 2001. Os autores realçaram que o quantitativo de 30 alunos ou mais demandaram uma disponibilidade de tempo para um acompanhamento constante, “de forma a cumprir sua função informativa e de redirecionamento de estratégias, cujo potencial está na formação deste sujeito cidadão.”

3 O PORTFÓLIO NO ENSINO SUPERIOR MILITAR: A EXPERIÊNCIA

O currículo da EN, em 2014, contemplava uma disciplina denominada Cultura Organizacional Militar (COM), criada de modo a atender as necessidades surgidas com a admissão das Aspirantes do sexo feminino, no primeiro ano, para o Corpo de Intendentes da Marinha. A unidade de ensino 4, “O Sistema social militar na sociedade moderna”, constante desta disciplina, possuía, dentre outros, o seguinte objetivo: “Descrever os programas e projetos sociais desenvolvidos pela Marinha do Brasil, junto ao seu público interno e no âmbito externo (população).”

Este tema estimulou a professora da disciplina a empregar uma técnica diferenciada e o portfólio foi considerado uma ótima opção para seu desenvolvimento e avaliação. A educadora já havia preparado um portfólio por ocasião de seu curso de mestrado e a experiência tinha sido interessante. Além disso, estudos consideram que a ferramenta possibilitava a aquisição do conhecimento de forma processual e reflexiva, estimula a responsabilidade do discente pelo seu processo de aprendizagem, desperta a criatividade, dentre outras vantagens.

A proposta de elaboração do portfólio foi bem aceita pelas alunas e grupos no *WhatsApp* foram criados para acompanhamento, troca de experiência, sugestões e esclarecimentos, quase sempre em tempo real. Para os contatos gerais foi organizado um grupo com toda a turma. As orientações específicas foram fornecidas de forma individual para cada equipe, de modo a preservar as ideias de seus integrantes. Os trabalhos poderiam contemplar o mesmo conteúdo, mas a forma de apresentação seria diferenciada, de acordo com a criatividade, e isto era reservado. O uso do aplicativo telefônico de mensagens tornou o processo de estudo e construção do portfólio interativo e dinâmico.

No dia da entrega dos portfólios, cada grupo fez a apresentação oral do tema em sala de aula. Em cumprimento às orientações da docente, quanto à necessidade de a turma aproveitar todas as oportunidades para treinar falar em público, as voluntárias que apresentaram os trabalhos foram as aprendentes com mais dificuldades nessa habilidade, o que denota o interesse das mesmas em melhorar sua prática oral. Assim, mais um aspecto positivo foi verificado com a execução da atividade.

De maneira geral, os trabalhos elaborados, em formato de álbuns ilustrados com fotografias, pequenos textos e esquemas, foram de excelente qualidade, graças à dedicação e empenho das discentes. O tema foi abordado de forma criativa e interessante por todas as equipes. A pesquisa foi realizada em diferentes fontes, incluindo entrevistas, sítios da internet, periódicos, revistas, boletins publicados pela Marinha etc.

É importante também destacar as principais dificuldades encontradas pelos grupos. A coleta de informações foi prejudicada por falta de facilidades de acesso à internet na instituição, houve também falta de tempo para o estudo do tema, reuniões e entrosamentos para tomada de decisão, confecção do álbum e para preparação da apresentação oral do trabalho. Assim, é preciso analisar com cuidado todas as variáveis que podem servir de entraves à consecução de atividades desse tipo por parte dos discentes. A instituição precisa disponibilizar meios que facilitem a adoção, pelo professor, de novas técnicas de aprendizagem e avaliação.

Finalizando, a professora destaca que, considerando todos os entraves e os aspectos positivos com a realização do trabalho, usaria a ferramenta portfólio como metodologia e avaliação da aprendizagem. Com o intuito de aprimorar o processo de elaboração do trabalho, por parte dos grupos, solicitaria autorização para as Aspirantes usarem a biblioteca no horário das aulas da disciplina, para reuniões e pesquisas na internet, com a supervisão da docente. Para tanto, os computadores do local deveriam ter o acesso liberado.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência do uso do portfólio como metodologia de aprendizagem e avaliação pedagógica de um pequeno grupo de Aspirantes do primeiro ano da Escola Naval foi muito importante, pois permitiu, com a sua divulgação perante os demais docentes da instituição, a possibilidade de também inovarem em suas didáticas e, em especial, na avaliação de suas disciplinas. Procurou-se uma alternativa inovadora no trato da relação professor-aluno e mais especificamente no ensino e aprendizagem. A docente ousou, desafiou e estimulou suas alunas a construir conhecimento a partir da pesquisa, da discussão, da relação coletiva, por intermédio de seus trabalhos.

O uso do portfólio, como estratégia inovadora e efetiva de avaliação formativa, ainda não está muito estudado e difundido no Brasil. Porém, com o que pode ser verificado, tanto na experiência realizada em uma IES militar quanto nos achados acadêmicos em artigos e livros sobre o foco do ensino superior, pode-se apontar, mesmo que sejam achados iniciais e acanhados, que o uso do portfólio tenta combater a inércia de procedimentos e avaliações excludentes e classificatórias, procura caminhar num ambiente de aprendizagem propício para a construção do conhecimento. É importante reforçar a emancipação e ampliação da autonomia discente, acompanhada lado a lado pela parceria do educador.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Leonir P. Portfólios como instrumentos de avaliação dos processos de ensinagem. In: ANASTASIOU, Lea das Graças C.; ALVES, Leonir P. (Org.). **Processos de ensinagem na universidade**: Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 3. ed. Joinville: Ed. Univille, 2004. p. 101-120.
- AMBRÓSIO, Márcia. **O uso do portfólio no ensino superior**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- ARAÚJO, Zilda Rossi; ALVARENGA, Georfravia Montoza. Portfólio: uma alternativa para o gerenciamento das situações de ensino e aprendizagem. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 17, n. 35, p. 187-210, set./dez. 2006.
- BRUZZI, Rita Carolina Vereza et al. Auto-avaliação no ensino superior: um espelho chamado *portfólio*. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 7, n. 13, p. 289-303, jul./dez. 2001.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.
- GATTI, Bernardete A. O professor e a avaliação em sala de aula. **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 27, p. 97-114, jan./jun. 2003.
- LIBÂNEO, José Carlos. As Teorias Pedagógicas Modernas Revisitadas pelo Debate Contemporâneo na Educação. In: LIBÂNEO, José Carlos; SANTOS, Akiko (Org.). **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. Campinas: Alínea, 2005. p. 16-58.

RANGEL, Jurema N. M.; NUNES, Lina Cardoso; GARFINKEL, M. O portfólio no ensino superior: práticas avaliativas em diferentes ambientes de aprendizagem. **Pro-posições**, v. 17, n. 3, p. 167-180, set./dez. 2006.

TORRES, Sylvia Carolina Gonçalves. Portfólio como instrumento de aprendizagem e suas implicações para a prática pedagógica reflexiva. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 8, n. 24, p. 549-561, maio/ago. 2008.

VIEIRA, Maria Lourdes; DE SORDI, Mara Regina Lemes. Possibilidades e limites do uso do portfólio no trabalho pedagógico no ensino superior. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 1-27, abr. 2012.

OS ESPAÇOS/AMBIENTES E A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES A PARTIR DAS ABORDAGENS DE FREINET

SZCYMCSZYN, Viviana
Universidade Estadual de Ponta Grossa
vivisimizin@gmail.com

CAMARGO, Daiana
Universidade Estadual de Ponta Grossa
camargo.daiana@hotmail.com

Resumo: Durante nosso estágio na EI notamos que a relação criança e ambiente nem sempre era considerada. Portanto, neste trabalho identificamos nos documentos norteadores as orientações para sua organização no município de Ponta Grossa-PR, qual se baseia na abordagem freinetiana. O levantamento documental nos auxiliou a organizar o referencial teórico e a delinear os instrumentos de coleta de dados, o questionário on-line. Tais dados são discutidos para entender o que se compreende da teoria de Freinet e como é percebida na prática dos CMEIs.

Palavras-chave: Ambiente. Desenvolvimento Infantil. Freinet. Prática

1 INTRODUÇÃO

A partir das práticas pedagógicas vivenciadas nos Centros de Educação Infantil por ocasião das disciplinas de Pesquisa e Prática Pedagógica e Estágio de Docência na Educação Infantil. Surgem inquietações e reflexões referentes ao uso e desusos dos espaços, o que nos instigou a pesquisa, desenvolvida enquanto Trabalho de Conclusão de Curso e intitulada “O espaço/ambiente da Educação Infantil: reflexão sobre a pedagogia Freinet nos CMEIs de Ponta Grossa – PR na perspectiva dos acadêmicos do curso de pedagogia”. Nela tratamos do espaço físico da Educação Infantil (EI) e a constituição de ambientes de aprendizagem; discutimos elementos presentes nos documentos norteadores da EI quanto a ambiente/espaço e qualidade, trazemos as vozes dos acadêmicos quanto aos espaços vivenciados durante o estágio de docência, dados discutidos a partir do referencial teórico do estudo. Entendemos que são inegáveis as contribuições de Freinet para pensar espaço/ambiente na EI embora algumas práticas e se distanciem das propostas de tal educador.

2 O ESPAÇO FÍSICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE DOCUMENTOS E A CONSTITUIÇÃO DE AMBIENTES DE APRENDIZAGEM

Quando nos propomos a educar e cuidar das crianças pequenas, devemos considerar o ambiente como uma importante peça deste processo, pois por meio dele, os pequenos irão interagir com seus pares e se desenvolver. Levando-nos a pensar o que entendemos por ambiente.

Para Mattos (2005) o ambiente é entendido como o “que envolve ou circunda os seres vivos ou coisas” sendo o “local ou espaço que se ocupa se vive”, este traz um significado simplório e estático de ambiente. Na verdade, o significado de ambiente é muito mais amplo, vai além de um simples local, sendo entendido como um cenário dinâmico e responsável pelo desenvolvimento humano. Horn (2014) entende o ambiente como espaço, no qual acontecem as relações entre os pares e constitui um fator preponderante para o desenvolvimento dos indivíduos.

Então, é primordial quando se pensar na estruturação e organização do âmbito escolar tenhamos a criança como principal usuário do ambiente educacional e sujeito desse processo. Para tanto, foram desenvolvidos documentos para melhor atendimento nas instituições de Educação Infantil. Dentre eles, podemos destacar as primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (1998), que estipularam a organização da Educação Infantil dentro dos princípios éticos, políticos e estéticos.

Em seguida, os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil PBIIEI (2006), estabelecem que toda a infraestrutura deve ter tamanho anatômico concernentes à estatura dos seus usuários. Concomitante com este, podemos citar os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (PNQEI) em seus Volumes 1 e 2. Quais reforçam que os espaços e materiais das instituições destinam-se prioritariamente às crianças. Já os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (IQEI) (2009) preveem que os ambientes físicos devem possuir uma concepção seguida da relação intrínseca de educar e cuidar.

Legitimando estes documentos supracitados, borganizam-se uma nova versão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) quais estipulam que as práticas docentes devem priorizar os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos.

Embasado nesses, foi organizado as Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Infantil de nossa cidade¹ (2015) com abordagem na Pedagogia freinetiana. Ao analisamos este documento, já nos seus primeiros parágrafos notamos ausência de embasamento teórico. Observamos também que no que diz respeito ao educador Célestin Freinet não encontramos nem uma pequena biografia, algo que destacamos importante quando damos abertura a discussões. Devemos ressaltar que DCMEI PG (2015) citam algumas técnicas desenvolvidas pelo educador: Texto livre; Correspondência Interescolar, Livro da Vida, Jornal Mural, Estudo do Meio, Aula Passeio, Biblioteca, Planos de Trabalho e Cantos de Atividades.²

Quando citam os Cantos de atividades, as DCMEI PG (2015, p. 68) os denominam como espaços de interesse e aprendizagem (cantinhos) afirmando que “são espaços de brincar ou de realização de propostas direcionadas, organizadas previamente pelo professor, de modo que elas tenham várias possibilidades de atividades”, sendo utilizados em alguns momentos pela livre escolha das crianças ou conforme o planejamento do professor considerando a finalidade educativa.

2.1 CONHECIMENTOS SOBRE AS TÉCNICAS DA PEDAGOGIA FREINET E A PRÁTICA

Com o intuito de compreendermos como se organizam e se utilizam os espaços/ambientes da Educação Infantil do município de Ponta Grossa, definimos como sujeitos de nosso estudo os estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia que tiveram contato com os CMEIs por ocasião do estágio de docência. Para obtermos tais resultados utilizamos da aplicação de um questionário on-line, no total obtivemos 8 (oito) participantes, sendo seis (6) deles acadêmicos que iniciaram sua graduação em 2014 e outros dois (2) no ano de 2013. Todos com idade entre 20 anos e 36 anos e durante o estudo todos receberam nomes fictícios.

Quando analisamos os resultados da pesquisa houve a necessidade de organização das respostas em categorias, totalizando duas categorias:³ Categoria 1 (um) com dimensão ao Conhecimento Teórico e Categoria 2 (dois) com dimensão nos Espaços, tempos e práticas.

Dentro da dimensão teórica, nas respostas, os sujeitos elencam as técnicas da Pedagogia freinetiana que lembram ter estudado durante o curso. Como demonstrado no quadro:

Quadro 1 – Categoria teórica Técnicas da Pedagogia Freinet

TECNICAS	Nº DE RESPOSTAS
Livro da vida	4
Jornais da escola	3
Mural	2
Projetos	2
Assembleia	3
Cooperação	1
Aula passeio	3
Fichário	1

Fonte: os autores.

Nessa discussão sobre as técnicas elaboradas por Célestin Freinet, Elias e Sanches (2007) destacam que as técnicas desenvolvidas pelo autor são meios para a comunicação e para identificar os interesses das crianças com o intuito de melhorar o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

Nesse sentido, devemos lembrar que as Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Infantil (2015) destacam que a utilização das técnicas isoladamente não quer dizer que o professor adota uma prática freinetiana. Nesse sentido, concordamos com as DCMEI PG (2015), mas devemos levar em consideração a fala de Francisco (informação verbal):

¹ Ponta Grossa- Paraná- Brasil.

² Técnicas presentes no documento Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Infantil (2015) do município de Ponta Grossa. Disponível em: <<http://sme.pontagrossa.pr.gov.br/arquivosite/Infantil.pdf>>.

³ A utilização de categorias em análise de dados fundamenta-se na Análise de Conteúdo de Laurence Bardin (1977) que se utiliza do significado do discurso dos atores sociais, amparada na organização da frequência ou da ausência de determinadas características do conteúdo.

Acredito que suas contribuições são relevantes como um todo. A organização da sala de aula através dos cantinhos pedagógicos e aulas-passeio, que possibilitam a criança a conhecer o meio em que está inserida, o livro da vida e o fichário que dão autonomia de registro e expressão [sic].

Esse relato se encaixa com a colocação de Saveli, Althaus e Tenreiro (2005), que enfatizam que as técnicas para Freinet são concebidas como meios para realizar projetos em conjunto com professores e alunos. Como também, são verdadeiros instrumentos na construção do conhecimento.

Como já elencado anteriormente, as técnicas da Pedagogia Freinet não se restringem ao que está sintetizado pelas DCMEI PG (2015), mas sim em um conjunto, afirmando que não faz sentido usá-las separadamente, bem como é colocado por Eto e Sá (2011) ou Martins (1997). Nesse sentido, defendemos a busca por mais informações que vão além da leitura do citado documento (DCMEI PG, 2015).

Quando analisamos a dimensão prática das técnicas nas respostas, nota-se na prática a ausência da assembleia, da perspectiva de aula passeio, de registro no livro da vida. Como expõem o quadro abaixo:

Quadro 2 – Categoria prática sobre as técnicas da Pedagogia Freinet

TÉCNICAS	Nº DE RESPOSTAS
Ausência de assembleia; “Momento livre”	2 4
Ausência da perspectiva de aula passeio	2
Ausência livro da vida	5
Existência do livro da vida	1
Cantinhos	3
Cooperação	2
Cantinhos como exigência	3

Fonte: os autores.

Então, nas práticas existentes nas instituições de ensino da Educação Infantil não abrangem todas as técnicas propostas por Freinet. Quando os sujeitos são questionados falam que até existem os cantinhos nas instituições, porém muitas vezes, estes cantinhos propostos pelas DCMEI PG (2015) representam apenas como imposição da Secretaria de Educação, como realça Beatriz (informação verbal) em sua fala:

A organização dos espaços faz referência à teoria de Freinet, porém, alguns espaços são poucos utilizados. Seria mais para cumprir uma exigência. Um exemplo é os cantinhos construídos pelos professores, geralmente sem nenhum toque da criança, construídos perfeitos, parecendo uma briga de ego entre professores, para ver quem faz mais bonito [sic].

Nessa fala percebemos que as técnicas de Freinet, na prática, mais uma vez não são valorizadas ou são mal utilizadas, trazendo o distanciamento da criança com o espaço/ambiente não evidenciando a experiência e o manuseio, como instrumentos importantes para o aprendizado infantil.

3 CONCLUSÕES

Este trabalho nos trouxe maior conhecimento sobre a importância da organização dos ambientes/espços para o desenvolvimento infantil. Ao conhecer e analisar os diferentes documentos propostos para a Educação Infantil descobrimos que defendem a qualidade e propõem a obrigatoriedade de um ambiente adequado para o pleno desenvolvimento da criança.

Concluimos que apesar das DCMEI PG (2015) conter pouco aprofundamento teórico quanto a Pedagogia de Freinet, ressaltamos que se constitui um ponto pé inicial a entendemos o ambiente como provedor do desenvolvimento dos nossos pequenos e de fundamental importância aos profissionais da EI municipal. Apontamos também que a pedagogia freinetiana por vezes é tratada de forma equivocada e restrita, na medida em que se aplicam algumas técnicas desvinculadas da proposta central de Celestin Freinet.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BRASIL. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: CEBCNE, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb022_98.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006. v. 1.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006. v. 2.
- ETO, Ana Paula Ennes de Miranda; SÁ, Nicanor Palhares. A experiência dentro do processo formador educativo em: Froebel, Freinet e Dewey. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 56-74, jul./dez. 2011.
- HORN, Maria da Graça Souza. Passos do espaço na trajetória da educação infantil. In: HORN, Maria da Graça Souza (Org.). **Sabores, cores, sons, aromas: A organização dos espaços na Educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- MARTINS, José Eduardo. Os cantinhos de Freinet. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, Rio Grande do Sul: Unijuí, v. 14, n. 3, p. 288-298, dez. 1997.
- MATTOS, Geraldo. **Dicionário Júnior da língua portuguesa**. 3. ed. São Paulo: FTD, 2005.
- PONTA GROSSA. **Diretrizes curriculares: Educação Infantil**. Prefeitura municipal de Ponta Grossa. Ponta Grossa: Secretaria Municipal de Educação, 2015.
- ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; AMORIM, Katia de Souza; OLIVEIRA, Zilda de Moraes Ramos de. Olhando a criança e seus outros: Uma trajetória de pesquisa em educação infantil. **Revista Psicologia USP**, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 437-464, jul./set. 2009.
- SAVELI, Esméria; ALTHAUS, Maiza Taques Margraf; TENREIRO, Maria Odete. Infância e educação na obra de Freinet. In: OLIVEIRA, Magda Sarat (Org.). **Fundamentos filosóficos da Educação Infantil**. Maringá: EDUEM, 2005.

PRÁTICAS PARA DESENVOLVER/ESTIMULAR A EMPATIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: É POSSÍVEL?

HENRIQUES, Cecília Machado
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
ceciliamhenriques@yahoo.com.br

Resumo: O estudo das emoções ganhou espaço nos últimos anos, tanto no contexto educacional, quanto empresarial. Sendo a empatia uma habilidade socioemocional que pode ser desenvolvida/estimulada, segundo alguns autores, esta pesquisa teórica, de cunho bibliográfico, buscou compreender quais práticas para desenvolvimento/estímulo da empatia estão sendo realizadas na educação infantil. Espera-se que este estudo possa ampliar as reflexões sobre as práticas na educação infantil, pois a empatia é essencial para o desenvolvimento pessoal e profissional.

Palavras-chave: Empatia. Crianças. Educação infantil. Emoções.

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, o estudo das emoções ganhou espaço significativo tanto nas empresas, quanto na educação formal. Sabe-se que seu desenvolvimento/estímulo tem início na infância, como é o caso da empatia, que sua origem pode ser identificada na infância, quando bebês são solidários diante da angústia de outrem, mesmo antes de adquirirem a percepção de sua individualidade, tendo uma resposta emocional que se origina na condição emocional do outro (WALL, 2010; GOLEMAN, 2007).

Este comportamento de imitação do que o outro está sentindo ou vivenciando, como o choro, por exemplo, foi inicialmente denominada de “mímica motora”, em 1920, por Titchener, que acreditava que a empatia tinha origem na imitação física da angústia de outra pessoa (WALL, 2010; GOLEMAN, 2007). Segundo Wall (2010) e Goleman (2007), esta imitação tende a desaparecer por volta dos dois anos e meio, quando as crianças compreendem que desenvolvimento/estímulo da empatia estão sendo realizadas na educação infantil, no Brasil. Para isso, realizou-se uma pesquisa teórica, de cunho bibliográfico (GIL, 2008; LAKATOS; MARCONI, 2010), sobre práticas realizadas em educação infantil, no Brasil aquele sofrimento não é deles. Os autores afirmam que, após esta fase, a educação tem forte influência sobre o comportamento empático, pois ao verem como os outros reagem em situações de angústia, desenvolvem um repertório de reações próprio (WALL, 2010; GOLEMAN, 2007).

Considerando o exposto e inquietações oriundas do contexto da educação infantil sobre o desenvolvimento/estímulo da empatia, esta pesquisa teve como objetivo compreender quais práticas para, para o desenvolvimento/estímulo da empatia em crianças de zero a cinco anos. Espera-se que esse estudo possa contribuir para a formação docente e para as proposições em educação infantil, uma vez que a empatia é essencial tanto para o desenvolvimento pessoal, quanto profissional dos indivíduos.

2 EMPATIA NÃO É COISA SÓ DE HUMANOS

Empatia (s.f.) vem do grego *empátheia* (-as), que significa paixão, e é forma de identificação intelectual ou afetiva de um sujeito com uma pessoa, uma ideia ou uma coisa (PRIBERAM, 2016). Albrecht (2006) considera que a empatia é um estado de vinculação com outra pessoa, base para a interação e a cooperação positivas. Nesse sentido, identificar-se, apreciar e compartilhar sentimentos com outra pessoa leva à sensação de vínculo, que é o que leva as pessoas a cooperar. Do ponto de vista da pessoa, seria então uma resposta emocional ao estado emocional do outro.

Segundo Waal (2010), a gargalhada é uma expressão que indica afeição mútua e bem-estar, sendo considerado o riso como um exemplo da sensibilidade aos outros. Conforme o autor, a empatia começa na sincronização dos corpos, como colocado por Titchener, na imitação da ação do outro, e na capacidade de reconstruir conscientemente o que se sentiria ao se estar na situação do outro; a coordenação de movimentos também seria reflexo de laços entre os indivíduos e os aproximaria (WAAL, 2010). Sobre animais, citando exemplos de cavalos que puxam carroças e cães que puxam trenós, Waal (2010) menciona que o trabalho junto ao longo do tempo transcende a mera repetição do movimento coordenado, tornando-se um o complemento do movimento do outro, como um organismo único.

Tanto Waal (2010) quanto Goleman (2007) destacam a mulher como sendo mais empática que o homem. Waal (2010, p. 56) faz referência, inclusive, a estudo realizado com primatas, sobre os quais menciona que as fêmeas “atuam na reaproximação, caso eles [os machos] se mostrem incapazes de se reconciliar depois de uma briga.” O

autor também faz referência também à empatia entre fêmeas do gênero *Macaca*, citando exemplo de relações entre duas fêmeas da mesma idade que não possuíam nenhum grau de parentesco, mas estavam sempre juntas, inclusive se ajudando em situações de conflito (WAAL, 2010).

Waal (2010) aborda o feminino/fêmea *versus* masculino/macho afirmando que há diferenças entre os dois no que diz respeito à procriação, à parcela de cuidado, continuidade da espécie e ao trato com os outros. Contudo, não se pode afirmar com certeza que a empatia é uma diferença entre os sexos apenas, podendo vir a ser uma diferença social entre os sexos, sofrendo influência da criação, contexto sociocultural, dentre outros aspectos considerados feminino ou masculino ao longo dos anos e nas diferentes culturas (WAAL, 2010).

De acordo com Goleman (2007), a empatia é alimentada pelo autoconhecimento; quanto mais consciente se está acerca das próprias emoções, mais facilmente se entende o sentimento alheio: isso ajuda a saber o que as pessoas a nossa volta estão sentindo, é o ouvido emocional. A capacidade de saber como o outro se sente aparece em vários aspectos da vida, desde as práticas profissionais, comerciais, administrativas, como no âmbito pessoal, como também no namoro, na paternidade e até na ação política (GOLEMAN, 2007).

Waal (2010) menciona que o mapeamento corporal começa muito cedo, mencionando que bebês, macacos e grandes primatas são capazes de responder a movimentos de outrem. Ademais, a identificação seria o que leva alguém a assumir situações, comportamentos e emoções daqueles que são próximos. Exemplo disso seria a identificação da criança com o genitor do mesmo sexo (WAAL, 2010).

Albrecht (2006), em seu livro intitulado “Inteligencia Social”, dentre outras coisas, afirma que a empatia está relacionada à capacidade da pessoa estabelecer relações positivas com outras pessoas e que nesse aspecto, pode ser treinada para melhorar/ampliar sua empatia (ALBRECHT, 2006). No contexto da Inteligência Social (IS), empatia é “fazer uma conexão eficaz com a outra pessoa levando em conta onde ela está, de que necessita, como encara a situação e como define prioridades.” (ALBRECHT, 2006, p. 131). Nesse sentido, sentir empatia ocorre quando a pessoa consegue enxergar e sentir o problema pelo lado da outra pessoa, assim como é o esforço por compreender e reconhecer como é a vida das pessoas e trabalhar com base em tal conhecimento para desenvolver com elas relacionamentos eficazes (ALBRECHT, 2006).

Já Pavarini e Souza (2010) publicaram um estudo muito interessante cujo objetivo era investigar se a aquisição de uma teoria da mente está associada à habilidade de compartilhar emoções e à motivação pró-social nos anos pré-escolares. Os resultados da pesquisa indicaram que a motivação pró-social foi positivamente associada à teoria da mente e à empatia.

Segundo as autoras, quando a identificação do estado emocional do outro é dependente de um grau de inferência sobre os estados mentais alheios, a reação empática não acontece de forma automática, então, a aquisição de uma teoria da mente permitiria que a criança viesse a ter uma resposta empática na ausência de estímulos perceptuais visíveis ou familiares. Nesse sentido, as autoras destacam que se pode prever que, na ausência de dicas perceptuais claras sobre a emoção das pessoas (expressão facial não visível), a capacidade de inferir e interpretar os estados mentais poderá revelar diferenças individuais com relação à habilidade de empatia (PAVARINI; SOUZA, 2010).

3 A EMPATIA NA EDUCAÇÃO

Em anos mais recentes, a empatia ganhou maior presença em estudos acadêmicos e nas empresas, sendo considerada de grande importância para que os profissionais estabeleçam relações positivas no contexto do trabalho. Reflexo da preocupação sobre a temática das emoções no Brasil, ainda que com práticas tímidas, é a publicação, em 2014, de edital para seleção de dez projetos para o desenvolvimento de competências socioemocionais, fruto da parceria entre o Ministério da Educação, o Instituto Ayrton Senna e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Denominado “Programa de Apoio à Formação de Profissionais no Campo das Competências Socioemocionais”, visava o desenvolvimento de projetos de pesquisa e de inovação em rede que permitam a criação de estratégias para o desenvolvimento de competências socioemocionais aliadas à formação de profissionais do magistério, bem como à melhoria da educação básica na rede pública (CAPES, 2014).

Especificamente sobre a empatia, houve aumento significativo do uso do termo em estudos acadêmicos. Prova disso é a busca pelo termo em bases de dados como CAPES e Scielo, pois retorna números consideráveis, com aumento significativo de trabalhos publicados nos últimos anos, nas diferentes áreas do conhecimento. Apenas a título de ilustração, a busca pela palavra empatia no Banco de Dissertações e Teses da CAPES retorna 1057 resultados, de 1987 até 2018, com produção significativa entre 2013 e 2017.¹ Há pesquisas em todas as áreas do conhecimento,

¹ Não foram consideradas publicações de 2018, dado que o ano não findou.

com produção maior em Ciências Humanas, Ciências da Saúde e Ciências Sociais Aplicadas, respectivamente. Já a busca pelo termo no Scielo retorna 611 resultados, sendo a primeira publicação nessa base de dados de 1982 e a maior produção também entre os anos 2013 e 2017.

Especificamente sobre o desenvolvimento/estímulo a empatia na Educação Infantil, dois estudos encontrados são pertinentes. O estudo de Rodrigues e Silva (2012) relata uma pesquisa-intervenção realizada com 36 crianças (5 e 6 anos), alunos de uma escola municipal de educação infantil de Juiz de Fora/MG, em um programa promotor do desenvolvimento de habilidades empáticas. Segundo as autoras, os resultados comparativos das etapas de pré e pós-avaliação indicaram incremento das habilidades empáticas após a realização do programa.

As autoras consideram que o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, desde a educação infantil pode favorecer o estabelecimento de interações interpessoais mais saudáveis. Nesse sentido, as autoras destacam que iniciativas para a promoção de empatia no contexto escolar podem minimizar comportamentos agressivos e auxiliar na diminuição da violência (RODRIGUES; SILVA, 2012).

Já o estudo de Palmieri (2015) não aborda a empatia diretamente, mas analisa como duas professoras de um Centro Filantrópico de Educação Infantil promovem ou inibem a cooperação entre seus alunos utilizando jogos cooperativos, considerando estes como um recurso educativo essencial para gerar processos de negociação de conflitos e a internalização de valores construtivos (ajuda mútua, colaboração, empatia). A autora afirma que as professoras estavam orientadas a estimular práticas de cooperação e encorajar as crianças a colaborarem umas com as outras, ainda que não se possa afirmar que as crianças tenham internalizado esse conceito e prática. Na análise dos episódios selecionados verificou-se grande coerência entre a proposta original (para que as professoras promovessem uma atividade de jogo cooperativo entre as crianças) e os jogos efetivamente promovidos por elas. Tanto as atividades quanto as instruções/orientações de ambas as docentes estiveram voltadas para a promoção da cooperação.

A autora conclui que é importante a instrução inicial que é oferecida pelas professoras, que se preocuparam em incentivar o entendimento das regras para as crianças participarem da atividade e que a proposta dos jogos cooperativos estimula/incentiva/motiva a promoção da cooperação na educação infantil, a qual favorece a participação das crianças em atividades lúdicas de cooperação, visando o alcance de objetivos comuns, o que pode contribuir para que venham a construir valores ligados à progressiva autonomia e independência para coordenar suas ações com a dos outros, bem como possibilitar ao professor compartilhar com os alunos seus objetivos e metas, podendo melhor explorar as configurações motivacionais facilitadoras de modalidades construtivas de interdependência social (PALMIERI, 2015).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A emoção passou a ser vista como campo de pesquisa nos últimos anos, contudo, ainda não há consenso entre os pesquisadores se são desenvolvidas ao longo da vida e se poderiam ser estimuladas. Sendo isso possível, também não há consenso sobre qual a idade mais apropriada para isso. Em especial sobre os materiais que abordam o desenvolvimento/estimulado da empatia na educação infantil, ainda é difícil afirmar se essas práticas realmente têm efeito significativo para/nos participantes e que tipo de efeito seria esse.

Ademais, a heterogeneidade dos grupos escolares torna difícil não só acompanhar se essas atividades têm resultado positivo e que resultados seriam esses, assim como torna difícil a escolha das práticas. Nesse sentido, é necessário ter cuidado quando essas práticas resultam na crença de que a atividade coletiva e o estímulo à cooperação resultariam em um comportamento de respeito e aceitação do outro, pois poderiam ser apenas representação ou comportamento de imitação e não empatia.

REFERÊNCIAS

- ALBRECHT, Karl. **Inteligência social**: a nova ciência do sucesso. São Paulo: M. Books do Brasil, 2006.
- BRANDES, Holger. Alguns aspetos psicológicos do grupo de crianças no jardim de infância. **Da Investigação às Práticas**, Lisboa, v. 5, n. 1, p. 4-18, mar. 2015.
- GIL, Antonio Carlos. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GOLEMAN, Daniel. **Inteligência Emocional**: a teoria revolucionária que define o que é ser inteligente. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

PALMIERI, Marilicia Witzler Antunes Ribeiro. R. Jogos cooperativos e a promoção da cooperação na educação infantil. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 19, n. 2, p. 243-252, ago. 2015.

RODRIGUES, Marisa Cosenza; SILVA, Renata de Lourdes Miguel da. Avaliação de um prog. de promoção da empatia implementado na educação infantil. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, p. 59-75, 2012.

WAAL, Frans de. **A era da empatia**: lições da natureza para uma sociedade mais gentil. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO NOS LIMIARES DA EDUCAÇÃO RIBEIRINHA MARAJOARA: UM OLHAR ANTROPOLÓGICO-FILOSÓFICO

OLIVEIRA, Francisco Miguel da Silva de
Universidade do Oeste Paulista (Unoeste)
fmiguelsbv@yahoo.com.br

Resumo: O texto a seguir destina-se a realizar uma abordagem teórica sobre o projeto político-pedagógico (PPP) no âmbito da educação escolar ribeirinha na Ilha de Marajó. As análises embasaram-se no enfoque antropológico-filosófico, a partir do qual se buscou refletir profundamente sobre o (PPP) dentro do contexto da educação local. Para potencializar esse debate tiveram-se como referências as experiências que se obteve com a educação ribeirinha no município de São Sebastião da Boa Vista/Pará e a experiência de pesquisa realizada nesse espaço.

Palavra-chave: Educação. Projeto Político-Pedagógico. Educação Ribeirinha Marajoara.

1 INTRODUÇÃO

As orientações contidas neste texto compreendem que a dialética entre teoria e prática cria a possibilidade de um processo de ensino e aprendizagem significativos para os sujeitos ribeirinhos marajoaras. A partir das experiências sociais das comunidades ribeirinhas, o PPP, deve investigar o tempo e espaço das construções históricas e culturais, observando valores, costumes, hábitos, trabalho e a cultura local. Daí a compreensão de currículo como elemento que deve entrelaçar-se com o cotidiano dos ribeirinhos.

Buscamos potencializar nossas análises enfocando fatores sociais que carecem de atenção quando se propõe uma educação escolar valorativa que compreenda o ser humano dentro de um processo ontológico. É importante mencionar as experiências sociais despertando sempre para a seguinte indagação: o PPP das escolas ribeirinhas busca uma proposta de currículo que compreende o homem marajoara sujeito do espaço ribeirinho?

2 APONTAMENTOS SOBRE E OS DESAFIOS DE ARTICULAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO COM O CONTEXTO RIBEIRINHO MARAJOARA

“Vá em busca de seu povo. Ame-o. Aprenda com ele. Comece com aquilo que ele sabe. Construa sobre aquilo que ele tem.” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2006, p. 53). Este pensamento de Kwame N’Krumah ilustra uma postura que deve ser assumida no início do processo de construção do projeto político-pedagógico. Outro esclarecimento advindo dessa ideia é que o PPP não é uma receita elaborada por uma equipe técnica de escola. “O primeiro fundamento para a formulação do projeto político-pedagógico de qualquer escola ou rede de ensino é a sua construção coletiva.” (BRASIL, 2013, p. 177). A contribuição do autor mais a citação que inicia o parágrafo são, sem dúvida, diretrizes que ajudarão a traçar algumas ponderações sobre os desafios encontrados no contexto ribeirinho da Ilha de Marajó, no sentido de articular o PPP com as experiências sociais dos sujeitos locais.

Mapa 1 – Ilha de Marajó



Fonte: Encanto Caboclo (2011).

“Reconhecer que *todo* conhecimento é uma produção social, produzido em experiências sociais e que *toda* experiência social produz conhecimento pode nos levar a estratégias de reconhecimento.” (ARROYO, 2011, p. 117). O autor aclara que o espaço social é o ambiente onde o conhecimento é construído. É inadmissível uma proposta pedagógica construída sem o estudo das peculiaridades que envolvem a escola. Mozzato (2013) destaca que é preciso que a escola tenha o propósito de investigar e questionar os saberes mediados em seu espaço. Entretanto, na realidade marajoara esse propósito se manifesta entre os grandes desafios da educação ribeirinha. Conhecer e reconhecer o sujeito-ribeirinho para o qual está sendo planejada a ação pedagógica. É imperativo que a proposta pedagógica nasça articulada com todos esses elementos intrínsecos a vida do povo local. Por ser um documento balizador das ações e intensões da escola, deve ter um vínculo visceral com a realidade escolar, pois somente dessa maneira estará engajado em promover as mudanças necessárias.

Santos Filhos et al. (2012) explica que a dimensão antropológico-filosófica dá sentido a existência humana. “Quando falamos em existência humana, estamos nos referindo à vida que cada um tem e leva, qual o seu significado, finalidade e sentido.” (SANTOS FILHOS et al., 2012, p. 19). Os estudos apresentados por esse autor levantam algumas indagações significativas no sentido de investigar as razões da existência humana. É indispensável saber “quem é o homem? Por que e para que ele vive? Qual o seu sentido de vida? (SANTOS FILHOS et al., 2012, p. 19). Todavia as populações ribeirinhas sofrem com essa falta de integração entre currículo praticado pelas escolas e o conhecimento empírico construído a partir das relações cotidianas. Para que haja uma educação significativa para as comunidades ribeirinhas, é preciso que o PPP seja uma proposta coletiva integrado ao cotidiano dos sujeitos que o construíram. Dessa forma há a possibilidade de romper com a racionalidade unilateral que, segundo Mozzato (2013), propõe implicitamente uma proposta de currículo adestradora.

A “racionalidade unilateral” (MOZZATO, 2013, p. 43) é limitadora, adestradora e impede que as pessoas participem, indaguem, questionem. Essa atitude é favorável a uma proposta de educação voltada a fatores conteudistas. A racionalidade unilateral destacada pela autora não possibilita que se destaque essa dimensão antropológico-filosófica abordada por Santos Filho (2012).

A escola ribeirinha precisa constituir-se em espaço de interlocução para superar dificuldades e contribuir para o aumento da consciência crítica de seus sujeitos. Há muitas formas de macular e operacionalizar um currículo adestrador desvinculado do contexto social ribeirinho. Segundo Almeida (2010, p. 46) é preciso compreender elementos que são intrínsecos a vida do povo ribeirinho, como por exemplo, “a procedência econômica (práticas produtivas), linguagem e imaginários (práticas culturais) dos alunos só tem sentido a partir do local onde são desenvolvidas e vivenciadas.”

A dimensão antropológico-filosófica é um aspecto do qual o PPP deve escapar. Existe uma epistemologia sobre o sujeito ribeirinho que precisa ser questionada. Quem é o homem ribeirinho? As razões de sua existência nesse contexto amazônico? Qual o sentido de sua vida? Estas são indagações que devem permear o PPP da escola ribeirinha. Santos Filhos (2012) aborda essa dimensão antropológico-filosófica por considerar substancial conhecer o homem, pois assim, a proposta pedagógica da escola ribeirinha terá condição de possibilitar melhorias na vida desse sujeito.

O estudo de Abreu et al. (2013) discute a importância de uma educação do ribeirinho afinada com o contexto dos povos que compreendem as diversas realidades brasileiras. Sem esse princípio da contextualização a educação não atenderá as expectativas desses povos. “É preciso considerar as múltiplas vozes, temporalidades, histórias, na contemporaneidade; entender que a cultura e o modo de vida dos ribeirinhos têm sua própria história.” (ABREU et al., 2013, p. 114). Outra contribuição significativa encontra-se nos estudos de Caetano (2009, p. 32) a autora destaca que “a instituição escolar moderna deve conceber seu trabalho educativo em conexão com as vivências trazidas de casa pelo aluno.” Este pensamento corrobora o que se vem debatendo neste ensaio sobre a participação da comunidade escolar nas tomadas de decisões da escola. O poder de gerir as demandas escolares precisa emanar dos conhecimentos que os sujeitos constroem coletivamente. Essa afirmação elucida o pensamento de Veiga et al. (2013, p. 20) que destaca os pressupostos significativos do PPP. Segundo a autora “os pressupostos epistemológicos levam em conta que o conhecimento é construído e transformado coletivamente [...]”

O que fica evidente no âmbito ribeirinho é um “currículo oposto” que se manifesta com a intenção de neutralizar uma proposta de educação problematizadora e libertária. Nega a identidade cultural do sujeito e o transforma em objeto manipulável. Isso é comum no modelo de “educação bancária” contestada por Freire (2005).

É necessária uma proposta curricular que reconheça as formas de viver do ribeirinho marajoara. A forma de relacionar com a natureza. O seu conhecimento sobre a floresta, a terra, a água, o barco etc. São aspectos epistemológicos que explicam toda uma identidade cultural genuinamente cabocla. “Há um saber-fazer construído, forjado no cotidiano,

certamente norteado por crenças e concepções, as quais, em alguns casos, fundamentam a construção de uma prática pedagógica coerente, intencional e consciente.” (FARIA; SALLES, 2012, p. 21). Todavia, essa conjuntura de saberes é vista vagamente e passa “despercebida” aos olhos do currículo formal. O rio, por exemplo, aparece em um desenho para ser posto na parede da escola. Não se aprofundam os aspectos culturais, econômicos, os valores que sua existência representa para a região. “Para o homem amazônico, o rio é o espelho que reflete o imaginário impregnado pela viscosidade de transfigurar o real. É ele que cria e recria a vida cultural dos caboclos ribeirinhos, pois é pelo rio que se instaura uma zona indistinta entre o real e o surreal.” (ALVES et al., 2008, p. 40).

É coerente que a proposta de educação dos povos ribeirinhos esteja integrada a um contexto onde os aspectos naturais têm forte influência. Pois “a educação do campo não deve se distanciar da cultura do homem do campo, deve preservar a sua identidade e os seus valores humanos e sociais.” (GHEDIN; BORGES, 2007, p. 129). Mais uma vez o pensamento de Kwame N’Krumah parece tão coerente com a abordagem desenvolvidas nesse texto. Similarmente a colaboração de Ghedin e Borges (2007) fortalece ainda mais a ideia de um PPP integrado as experiências sociais dos marajoaras.

É essencial que o PPP valorize a identidade dos povos ribeirinhos. Busque compreendê-la historicamente. Nesse sentido Ghedin e Borges (2007) aclaram que ela é construída ao longo do tempo em que gerações se relacionam, provavelmente em uma troca intensa e contínua de valores e saberes. “Para pensar a identidade de um determinado grupo, é necessário pensa-la em um conjunto muito mais amplo, inclusive historicamente construído através de muitas gerações que nos antecedem nessa construção.” (GHEDIN; BORGES, 2007, p. 19).

Acreditamos que é fundamental uma mudança na cultura organizacional da escola ribeirinha. A iniciativa de construir o PPP com a participação coletiva é um momento que fortalece e unifica a escola. O diálogo que esse processo possibilita e provoca inúmeras melhorias. O fazer pedagógico se transforma em prática que concebe o conhecimento empírico como elemento importante para a formação do sujeito e, ao mesmo tempo, o conhecimento científico é utilizado para o desenvolvimento da comunidade escolar. A escola deve trabalhar com a intenção da busca de objetivos e metas coletivos. O PPP representa essa soma de opiniões, de saberes e de valores. É um processo cognitivo e coletivo da compreensão de realidades. A realidade que precisa ser investigada e valorizada pela prática escolar.

Uma escola que represente a verdadeira identidade ribeirinha embasada por uma proposta curricular que visualize atentamente todos os sujeitos. Aqueles que trabalham coletando o açai, os pescadores, os agricultores, os oleiros, enfim, todos que lutam dignamente para construírem as riquezas econômicas e culturais da ilha de Marajó. Duas décadas de trabalho no contexto da educação marajoara possibilitaram-nos refletir sobre todas essas demandas e necessidades que se apresentam na educação ribeirinha. Todavia o compromisso não se esgota neste ensaio, mas na busca de uma escola ribeirinha democrática e de qualidade.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É necessário que a escola ribeirinha no sentido de fortalecer-se construa uma proposta pedagógica que lhe possibilite dialogar com a realidade social e, sobretudo, ajudando no desenvolvimento dos seus membros. Deve possibilitar a todos que revejam suas convicções, seus conceitos analisem seus princípios e valores e avaliem continuamente a sua prática pedagógica, pois a emancipação só será possível se antes criarmos condições para que a democracia seja uma política da escola.

Não podemos esquecer que as transformações sociais exigem uma instituição afinada com as demandas do mundo atual tão dinâmico e tão provocante que se manifestam todos os dias. Uma escola que represente a verdadeira identidade ribeirinha embasada por uma proposta curricular que olhe atentamente para todos os sujeitos. A escola marajoara precisa de uma educação atenta para os povos das ilhas, dos igarapés e dos rios, caso contrário, a educação desses povos se perpetuará como forte movimento de exclusão e alienação.

REFERÊNCIAS

ABREU, Waldir F. et al. (Org.). **Educação ribeirinha: saberes, vivências e formação no campo**. 2. ed. Belém: GE-PEIF-UFPA, 2013.

ALMEIDA, Edielso Manoel Mendes de. **Educação Ribeirinha na Amazônia**. São Leopoldo: Oikos, 2010.

ALVES, Laura Maria Silva Araújo et al. **Cultura e Educação: reflexões para a prática docente**. Belém: EDUFPA, 2008.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da educação Básica**. Brasília, DF: MEC, SEB, DICEI, 2013.

ENCANTO CABOCLO. **Mapa da Ilha do Marajó**. 2011. Disponível em: <<http://www.encantocaboclo.com.br/2011/07/mapa-da-ilha-do-marajo.html>>. Acesso em:

FARIA, Vitória L. B. de; SALLES, Fátima. **Currículo na Educação Infantil**: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica. 2. ed. São Paulo: Ática, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2005.

GHEDIN, Evandro; BORGES, Heloisa da Silva. **Educação do Campo**: epistemologia de um horizonte de formação. Manaus: UEA Edições, 2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Orientações e ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília, DF: SECAD, 2006.

MOZZATO, Anelise Rebelato. **Para além do ensino técnico**: educação dialógica-emancipatória.

SANTOS FILHO, José Camilo dos (Org.). **Projeto educativo escolar**. Petrópolis: Vozes, 2012.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. **Escola**: Espaço do projeto-político pedagógico. 17. ed. Campinas: Papirus, 2013.

PROPOSIÇÕES DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

HENRIQUES, Cecília Machado
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
ceciliamhenriques@yahoo.com.br

Resumo: Educação financeira é essencial para que os indivíduos aprendam a consumir e possam decidir claramente o que fazer com seu dinheiro, pois devem estar preparados para fazer escolhas e compreender como estas irão refletir em sua vida. Este artigo apresenta proposições sobre educação financeira para a educação infantil e narra momentos vivenciados pelas crianças. O trabalho realizado mostrou que é uma excelente temática para o trabalho com as crianças e que elas mostram-se bastante entusiasmadas e disponíveis às práticas que envolvem finanças.

Palavras-chave: Educação financeira. Consumo sustentável. Educação infantil.

1 INTRODUÇÃO

Segundo Bauman (2008), novos produtos despertam entusiasmo porque prometem fornecer aquilo que os consumidores precisam. Nas palavras do autor: “a maioria das mercadorias oferecidas no mercado de consumo deve sua atração e seu poder de recrutar consumidores ávidos a seu valor de investimento, seja ele genuíno ou suposto, anunciado de forma explícita ou indireta.” (BAUMAN, 2008, p. 75). Diante disso, é coerente afirmar que consumo consciente e esclarecido, quando há equilíbrio entre a satisfação das necessidades pessoais e quanto se tem e se pode gastar, é fundamental para a saúde financeira dos indivíduos.

São essenciais não só orientações sobre consumo consciente e sustentável, como também práticas de educação financeira e direito do consumidor, pois, se de um lado “o consumo é um investimento em tudo que serve para o ‘valor social’ e a autoestima do indivíduo.” (BAUMAN, 2008, p. 76), de outro, é também um ato de cidadania.

Considerando-se, então, a importância da educação financeira para os indivíduos, foram propostas vivências sobre esta temática para um grupo de vinte e quatro crianças com idade entre cinco e seis anos, matriculadas no último ano da educação infantil, em uma instituição da rede pública de Florianópolis/SC. A mediadora era conhecida das crianças e tinha bastante familiaridade com todas e com suas famílias. A temática escolhida foi considerada adequada por não ter sido proposta em anos anteriores para esse grupo de crianças, porque pouco conheciam sobre a temática ou sobre as relações de consumo de suas famílias e porque lidar com o dinheiro é uma prática diária que precisa ser aprendida desde a primeira infância.

O documento está estruturado da seguinte forma: introdução, referencial teórico, apresentação das proposições de educação financeira para a educação infantil, considerações finais e referências utilizadas. Espera-se que esta experiência possa contribuir com as discussões sobre a educação financeira na educação infantil e inspirar professores a adotar essa temática com crianças pequenas.

2 EDUCAÇÃO FINANCEIRA NO BRASIL

Desde cedo, as crianças, precisam desenvolver habilidades que as ajudem a escolher entre o que é necessário e o que é supérfluo, o que é essencial e o que pode esperar. Logo, a educação financeira para as crianças deve abordar questões que estimulem a capacidade de escolha consciente e responsável, permitindo que possam gerir seus recursos e exercer a capacidade de escolha (PREGARDIER, 2015).

Iniciativas em educação financeira e para o consumo existem há bastante tempo. Em 1998, o Programa das Nações Unidas para o desenvolvimento lançou o documento “Consumo sustentável”. Desde então, muitos surgiram, tais como o “Guia de responsabilidade social para o consumidor”, publicado em 2004, pelo Instituto Brasileiro de Defesa do Consumidor; o “Manual de educação para o consumo sustentável”, publicado em 2005, pelo Ministério da Educação; a “Cartilha do jovem consumidor”, desenvolvida pelo Programa de Proteção e Defesa do Consumidor do Estado do Piauí; o Decreto nº 7.397, de 22 de dezembro de 2010 que trata da estratégia Nacional de Educação Financeira; o material “Consumismo infantil: na contramão da sustentabilidade”, publicado em 2012, pelo Ministério do Meio Ambiente; e a Resolução nº 163, de 13 de março de 2014, que dispõe sobre a abusividade do direcionamento de publicidade e de comunicação mercadológica à criança e ao adolescente.

Ademais, a Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF), instituída em dezembro de 2010, pelo decreto nº 7.397, tem como objetivos principais: promover e fomentar a cultura de Educação Financeira no país, ampliar o nível de compreensão do cidadão para efetuar escolhas conscientes relativas à administração de seus recursos

e contribuir para a eficiência e solidez dos mercados financeiro, de capitais, de seguros, de previdência e de capitalização (BRASIL, 2010).

Outros materiais que merecem destaque são: “Meio ambiente e consumo: coleção educação para o consumo responsável” (2002b); “Saúde e segurança do consumidor: coleção educação para o consumo responsável” (2002d); “Publicidade e consumo: coleção educação para o consumo responsável” (2002c) e “Direitos do consumidor e ética no consumo: coleção educação para o consumo responsável” (2002a), todos produzidos pelo Instituto Nacional de Metrologia, Normalização e Qualidade Industrial, em parceria com o Instituto Brasileiro de Defesa do Consumidor.

Muitas dessas publicações referem-se ao consumo sustentável, preocupados com o meio ambiente e a produção de resíduos, ficando à margem as práticas que orientem para o consumo de produtos e serviços. São de extrema importância os estudos sobre consumo e meio ambiente, mas também são relevantes para a sociedade os estudos e práticas de educação sobre consumo e finanças, visando, principalmente, maior controle das finanças pessoais, administração dos recursos financeiros e consumo racional de produtos e serviços.

3 VIVENCIANDO PROPOSIÇÕES DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA

O quadro 1, a seguir, mostra as primeiras proposições sobre educação financeira organizadas para as crianças.

Quadro 1 – Primeira organização de proposições de educação financeira para crianças

Fase	O que foi realizado	Resultados
1	1) Entrevistas com as crianças sobre o trabalho, compras e pagamentos dos familiares; 2) Conversa informal com as famílias para compreender como abordam o assunto com as crianças; 3) Busca por projetos e proposições para crianças sobre a temática.	As crianças sabem pouco sobre os hábitos de consumo de seus familiares; o que as crianças sabem é fruto da observação e não do diálogo; aquelas famílias em que há diálogo sobre a temática em casa, compreendem as relações de troca trabalho-dinheiro-produto/serviço; aquelas famílias em que o diálogo é mais restrito, pouco ou nada compreendem das relações de troca trabalho-dinheiro-produto/serviço; os pais geralmente não inserem as crianças nas decisões de compra (escolha de produtos ou meios de pagamento).
2	Proposição de vivências relacionadas à temática e ao contexto das crianças: <ul style="list-style-type: none"> • construção de espaços onde fosse possível simular as relações de compra, tais como mercadinho com a reutilização de embalagens e salão de beleza com produtos de higiene e beleza do dia a dia, pet shop, farmácia, médico, restaurante, oficina, etc.; • construção de tabelas de gastos na feira com as quantidades e valor dos alimentos para comparação; • pesquisas sobre tipos de pagamentos e moedas de outros países; • uso de dinheiro fictício; • leituras sobre a temática. 	No início foi possível identificar certa dificuldade das crianças em estabelecer relações de compra e venda no faz de conta. Assim, as brincadeiras foram organizadas de forma que os adultos participassem diretamente e não apenas mediassem as situações; as saídas para a feira foram muito atrativas e as crianças já esperavam ansiosas o dia em que ocorreriam, muitas querendo participar da organização das tabelas e saber valores e quantidades; adicional ao dinheiro, as crianças incluíram o “caderninho”, comum no dia a dia das famílias que fazem compras nos mercados de bairro; a curiosidade sobre os outros países surgiu induzida pela frequente exploração de mapas que esse grupo de crianças realizava em um projeto.

Fonte: o autor.

As crianças puderam utilizar os espaços e vivenciar as proposições repetidas vezes ao longo do ano. As tabelas da feira ficaram expostas na sala para que as crianças pudessem analisa-las e compara-las a cada inclusão de dados. Segundo as famílias, houve significativa mudança no comportamento das crianças em relação ao dinheiro e às situações de compra. As crianças começaram a se mostrar mais participativas e a querer saber preços dos itens e motivações para compra; algumas famílias passaram a incentivar a poupança, com cofres e pequenas mesadas.

Quadro 2 – Segunda organização de proposições de educação financeira para crianças

Fase	O que foi realizado	Resultados
3	1) Observação das brincadeiras nos espaços; 2) Busca por novas proposições; 3) Busca de recursos digitais para ampliar o repertório das crianças.	Com o tempo, as crianças conseguiram estabelecer parcerias de brincadeiras e, compreendendo como funcionam as relações de compra e venda, passaram a criar distintas e variadas situações no faz de conta; muitas passaram a integrar espaços de brincadeira, mostrando claramente sua compreensão sobre as relações de compra e venda na sociedade em que vivem; compreendendo a temática de trabalho, começaram a criar novas brincadeiras e a incrementar as já propostas; há poucos recursos digitais sobre a temática para a educação infantil.
4	A partir dos resultados da fase 4, foi proposto: <ul style="list-style-type: none"> • integração com outros grupos de crianças, para conhecer um pouco suas experiências com finanças e estabelecer novas relações; • elaboração de receitas e cálculo dos gastos com ingredientes, cujos valores foram expostos em tabelas, como no caso da feira, juntamente com as quantidades de cada ingrediente e o resultado final, calculado o valor total e da porção por criança; • uso de outros recursos para pagamento, como cartão de crédito, boleto e cheque. 	As receitas e tabelas de valores geraram muita curiosidade nas crianças e, diariamente, era possível observá-las analisando-as e perguntando sobre os valores; com o uso de outros recursos para pagamento foi possível conhecer um pouco mais das relações financeiras das famílias, pois as crianças constantemente destacavam o que seus familiares utilizavam. Durante as brincadeiras, alguns questionamentos surgiram sobre o uso desses recursos para pagamento, principalmente para saber onde estaria o dinheiro; na integração com outros grupos de crianças foi possível vê-las aplicando seus conhecimentos financeiros, principalmente ao explicarem aos demais como era a organização das proposições e como eram realizados os pagamentos.

Fonte: o autor.

Na primeira organização, muitas proposições surgiram principalmente relacionadas ao faz de conta e a representação do dia a dia. Posteriormente, muitas proposições serviram para incrementar as anteriores na tentativa de ampliar o repertório das crianças e inserir novos conceitos. Há poucos recursos digitais sobre a temática para a educação infantil, por isso, inicialmente pensado, não foi possível o uso de aplicativos ou objetos de aprendizagem para abordagem da temática.

A segunda organização permitiu melhores insights, pois foi possível observar as crianças brincando e perceber como interagem com os demais, como falam sobre consumo e a relação familiar com dinheiro. Isso mostra não só o conhecimento que têm sobre o assunto, mas também as práticas domésticas e a relação dos chefes de família com o trabalho, renda e consumo, incluindo as necessidades atendidas e aquelas que não o são.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vivências sobre educação financeira podem ser uma excelente maneira de buscar alternativas de consumo sustentável, estimulando também que os envolvidos trabalhem juntos para resolver um problema financeiro ou relacionado ao consumo consciente, gerando soluções mais adequadas e/ou sustentáveis para todos. As proposições de educação financeira para o grupo de crianças em questão permitiram que conhecessem e vivenciassem as relações de compra e venda, ampliando seu repertório acerca do sistema financeiro da sociedade em que vivem.

Do ponto de vista das proposições organizadas, pode-se dizer que fizeram sucesso, pois as crianças mostraram-se engajadas e geralmente pediam para ir para os espaços organizados para essas vivências. Muitas extrapolaram os conhecimentos abordados, mostrando claro envolvimento e participação da família, uma vez que levaram para os encontros assuntos e argumentos que não eram das proposições realizadas na instituição.

REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Zygmunt. **Vida para consumo**: a transformação das pessoas em mercadoria. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2008.
- BRASIL. Decreto n. 7.397, de 22 de dezembro de 2010. Institui a Estratégia Nacional de Educação Financeira - ENEF, dispõe sobre a sua gestão e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 dez. 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Consumo Sustentável**: manual de educação. Brasília, DF: MMA/MEC/IDEC, 2005.
- BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Consumismo Infantil**: na contramão da sustentabilidade. Brasília, DF: MMA/Instituto Allana, 2012.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Resolução n. 163, de 13 de março de 2014. Dispõe sobre a abusividade do direcionamento de publicidade e de comunicação mercadológica à criança e ao adolescente. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 mar. 2014.

ESTRATÉGIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA. 2018. Disponível em: <<http://www.vidaedinheiro.gov.br/>>. Acesso em: 25 maio 2018.

FERREIRA, Vera Rita de Mello. **Psicologia econômica**: estudo do comportamento econômico e da tomada de decisão. São Paulo: Elsevier, 2008.

INMETRO; IDEC. **Direitos do consumidor e ética no consumo**: coleção educação para o consumo responsável. São Paulo: IDEC, 2002a.

INMETRO; IDEC. **Meio ambiente e consumo**: coleção educação para o consumo responsável. São Paulo: IDEC, 2002b.

INMETRO; IDEC. **Publicidade e consumo**: coleção educação para o consumo responsável. São Paulo: IDEC, 2002c.

INMETRO; IDEC. **Saúde e segurança do consumidor**: coleção educação para o consumo responsável. São Paulo: IDEC, 2002d.

INSTITUTO BRASILEIRO DE DEFESA DO CONSUMIDOR. **Guia de responsabilidade social para o consumidor**. São Paulo: IDEC, 2004.

PREGARDIER, Ana. **Educação financeira**: jogos para sala de aula: uma abordagem lúdico-vivencial de formação de hábitos. Porto Alegre: AGE, 2015.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO. **Consumo sustentável**. Tradução Admond Ben Meir. São Paulo: Secretaria do Meio Ambiente/IDEC/Consumers International, 1998.

RÁDIO ESCOLA E O USO DO LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL I: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

DELANHESE, Idiana Faversoni
Centro Universitário UNINTER
faversoni23@hotmail.com

SANTOS, Rodrigo Otávio dos
Centro Universitário UNINTER
rodrigoscama@gmail.com

Resumo: O relato de experiência que segue foi promovido em uma turma do ensino fundamental I de uma Escola Municipal de Curitiba. O objetivo deste relato é demonstrar a relação dos docentes com o laboratório de informática e a forma como esta foi alterada após o Projeto Rádio Escola. Assim, descreveremos a proposta inicial, suas motivações e anseios, acertos e erros bem como algumas dificuldades encontradas e soluções propostas. Será evidente no relato a motivação acerca da Rádio Escola por parte dos estudantes. Finalizando faremos algumas considerações sobre os problemas encontrados e sobre a utilização da metodologia definida.

Palavras-chave: Relato de experiência. Rádio escola. Laboratório de Informática.

1 INTRODUÇÃO

Na atualidade é cada vez mais importante fazer com que o ambiente escolar seja desafiador e propicie aprendizagens, isso porque os estudantes têm acesso as mais variadas formas de tecnologias e fazer uso destas na escola pode ser de extrema importância, pois, além de motivar as aprendizagens podem tornar as aulas mais dinâmicas e significativas para os estudantes.

Uma das etapas da elaboração da Rádio Escola ocorre no laboratório de informática e pode propiciar o contato dos estudantes com a pesquisa, com as tecnologias no ambiente escolar e, por conseguinte, podem tornar a produção textual, a leitura e o letramento mais eficazes. Tornar a utilização do laboratório de informática algo que motive a pesquisa e transforme esta em edições de rádio foi o principal objetivo deste trabalho.

2 DESENVOLVIMENTO

O presente trabalho apresenta um relato de experiência desenvolvida em uma turma de quarto ano do Ensino Fundamental I em uma Escola do Município de Curitiba, no ano de 2017. Nesta experiência foi utilizada a Rádio Escola buscando instigar a pesquisa nos estudantes.

Na escola estudada, os estudantes do quarto ano, que tinham idades entre 9 e 10 anos, sempre tiveram, em sua vida escolar pregressa, contato com o laboratório de informática para realizar pesquisas. Entretanto, o contato com o laboratório tinha como característica sanar dúvidas a respeito de algo que não estivesse claro ou ainda, o laboratório era utilizado com o intuito de práticas de jogos interativos, como forma de “premiar” os estudantes que alcançassem algum objetivo anteriormente solicitado pelo professor.

A necessidade de tornar a utilização do laboratório mais significativa e dinâmica fez com que a professora experimentasse uma abordagem diferenciada naquele espaço. Assim, a Rádio Escola surge como uma oportunidade de desenvolver de maneira diferente o contato dos estudantes com o laboratório de informática, A Rádio Escola é um projeto que existe a partir de uma iniciativa da prefeitura de Curitiba, que aparelhou a escola. Nela os estudantes elaboram pesquisas e pautas sobre diferentes temas e realizam a edição de uma rádio dentro do ambiente escolar. Esta rádio que existe na escola, possui a função de informar e comunicar além de entreter a comunidade escolar sobre temáticas que são pesquisadas pelos estudantes a desenvolvem. Para os alunos que elaboram a Rádio Escola seu elemento mais importante é o desenvolvimento da pesquisa para que esta se transforme em pauta e corrobore para o ambiente escolar, trazendo informação e entretenimento.

Para que ocorra a edição faz-se necessário a elaboração da pauta, que, por sua vez, é dividida em blocos e cada bloco possuía uma característica que deveria ser levada em consideração quando os estudantes estivessem elaborando a pesquisa. Os quadros que foram nomeados e definidos pelos estudantes em sistemática de votação, eram: saudação inicial e final; “musicando”; “acontece aqui”; “curiosidade”; “Foz em foco”.

Na saudação inicial e final os estudantes são motivados a elaborar um texto que chamasse a atenção do ouvinte e que também criasse vínculo com os ouvintes, como nos programas de rádio. Para isto os estudantes tiveram de ouvir vários programas de rádio com objetivos diferentes para captarem a forma de se expressar de maneira mais adequada.

No quadro “musicando”, os estudantes devem buscar em sites de música, onde podem verificar a letra das canções escolhidas bem como ouvir as mesmas, para escolher algumas que tivessem letra e ritmo adequados à temática da rádio na edição em questão e que atingisse todos os ouvintes independente da faixa etária.

Para tanto, tiveram de pesquisar e aprender a manusear programas para fazer o *download* de músicas, entender sobre direitos autorais, sites que disponibilizavam letras das músicas, bem como a possibilidade de fazer recortes em partes das músicas. Este corte se dava por uma questão de cronograma da rádio, que por vezes necessita escolher somente parte da música para ser apresentada aos ouvintes. Por este motivo os estudantes delimitam o tempo que a música terá na edição da rádio.

No quadro “acontece aqui”, os estudantes deveriam relacionar o tema da rádio com algo que tivesse relação com a comunidade escolar, um evento ocorrido ou que iria ocorrer ou até mesmo uma sugestão de algo relevante que pudesse colaborar com a comunidade escolar de alguma forma.

No quadro “curiosidade”, os estudantes eram estimulados a buscar uma curiosidade que tivesse ligação com a temática estabelecida e que fosse fidedigna. Neste quadro a característica principal seria despertar no ouvinte a vontade de ouvir sobre a curiosidade apresentada na rádio. Este quadro demanda pesquisa pois nem sempre as temáticas da rádio possuem curiosidades conhecidas pelos estudantes demandando assim uma pesquisa sobre algo que seja interessante e curioso ao mesmo tempo.

No quadro de entrevistas “Foz em foco”, que recebeu esta nomenclatura para fazer menção ao nome da escola onde acontece a Rádio Escola, os estudantes devem elaborar perguntas para a pessoa que será entrevistada além de fazer uma pesquisa prévia sobre a biografia do entrevistado. Anterior a este momento de elaboração das questões, os estudantes devem elencar possíveis pessoas que poderiam conceder a entrevista e que desenvolvam um trabalho que tenha relação direta ou próxima com a temática do programa.

Sob esta perspectiva pode-se dizer que a Rádio Escola contribui para a mudança de atitudes em relação à pesquisa, uma vez que os estudantes são levados a refletir, pensar sobre como fazer, o que fazer. Para promover um aprendizado mais significativo os estudantes são os pesquisadores, escritores e os principais agentes de suas pesquisas e por consequência das aprendizagens que ocorrerão. Dewey (1979, p. 153) disserta sobre esta maneira de aprender e como a aprendizagem pode tornar-se significativa de acordo com a experiência vivenciada:

A experiência é, primariamente, uma ação ativo-passiva; não é, primariamente cognitiva. Mas medida ou continuidade de uma experiência reside na percepção das relações ou continuidades a que nos conduz. Ela inclui a cognição na proporção em que seja cumulativa ou conduza a alguma coisa ou tenha significação.

A experiência da pesquisa leva o estudante a dar significado ao que pesquisa, ao que escreve, ao que lê nas audições da rádio. Percebe-se durante o processo de elaboração da pesquisa da rádio a mudança de atitudes dos estudantes diante do laboratório de informática, que passa a ser visto como um espaço de inúmeras possibilidades e não somente como um espaço para jogar ou tirar dúvidas de maneira superficial. Nesta perspectiva o laboratório torna-se um local onde é possível ampliar o conhecimento e a curiosidade. Isto corrobora para que as potencialidades dos estudantes sejam mais desenvolvidas e por consequência aplicadas em diversas áreas do conhecimento.

Dewey (1979) enxergava na aprendizagem escolar uma forma de o aluno desenvolver-se, adquirir maturidade, considerando que “[...] A mais importante atitude a ser formada é do desejo de continuar a aprender.”

O professor tem um papel importante neste processo de desenvolvimento da pesquisa por parte dos estudantes. Sobre isto, Dewey, escreve que a aprendizagem se dá pela experiência, num constante diálogo. Além disso, é fator importante para o educador, ser orientador na criação de experiências educativas que levem à aprendizagem significativa. Ao professor “cabe o dever de determinar o ambiente que, entrando em interação com as necessidades e capacidades daqueles a que vai ensinar, irá criar a experiência educativa válida.” (DEWEY, 1971).

No caso da rádio, enquanto meio de comunicação que ocorre no âmbito escolar, e os processos que são envolvidos por ela, pode-se dizer que esta deve primar pelo acesso de todos os estudantes, porque o conhecimento das informações é fundamental para os indivíduos se tornarem mais críticos, conscientes de seus direitos e participarem ativamente da esfera social, como defende Gentili (2005). A informação é um caminho para outros direitos em uma sociedade onde há o acesso em grade escala à informação. Uma vez que se possui o conhecimento a criticidade acerca da sociedade torna-se mais viável. Nesta perspectiva, o acesso à informação é o primeiro direito que rege o cidadão, já

que, a partir dele, adquire-se conhecimento e consciência sobre os demais. A transmissão de informações, por exemplo, através da rádio escola, pode ser de grande importância para o crescimento coletivo, a fim de que tenham conhecimento e reivindiquem seus direitos.

3 CONCLUSÕES

A prática desenvolvida foi aplicada no ano de 2017, e foi possível perceber a motivação dos estudantes e a forma como estes modificaram seu modo de aprender no laboratório de informática e em relação à pesquisa. Ao almejar um objetivo diferenciado (desenvolver a pesquisa nos estudantes para posteriormente elaborar a pauta da Rádio Escola), os estudantes passaram a se dedicar mais às leituras solicitadas no laboratório, se empenharam em aprender a manusear vários recursos antes desconhecidos para poderem desenvolver a pesquisa, passaram a entender a pesquisa como um processo de análise de dados, informações que visavam elaborar uma pauta que fosse fidedigna com a mensagem e/ou informação que deveríamos na edição da Rádio repassar aos ouvintes.

Os estudantes perceberam que uma pesquisa de qualidade necessita de tempo para ser realizada, com isto passaram a otimizar o tempo no laboratório. Para além dos processos individuais de aprendizagem pode-se observar que a interação entre os estudantes foi uma conquista, pois estes focavam na resolução conjunta de uma dúvida ou da escrita da pauta. Importante também foi a percepção da criticidade dos estudantes, que refletiam sobre o que pesquisar e como escrever de maneira adequada que objetivasse uma pauta bem escrita e que fosse informativa e agradável ao público.

Observou-se ao final do ano letivo que os seguintes aspectos foram desenvolvidos:

- a) Aumento da motivação dos alunos.
- b) Desenvolvimento de pesquisas significativas, com consultas a várias fontes.
- c) Aprimoramento na forma de ler informações encontradas na internet.
- d) Maior integração entre os estudantes durante o processo de pesquisa e de elaboração da pauta.
- e) Desenvolvimento de criticidade sob o que se lê em várias fontes e cuidado ao reproduzir informações vinculadas à internet.
- f) Aprendizagens acerca de ferramentas que passaram a ser utilizadas pelos estudantes.
- g) Aumento significativo do repertório linguístico e de escrita dos estudantes.

Pode-se concluir que o desenvolvimento da pesquisa no Ensino Fundamental I, motiva os estudantes e pode desenvolver muitos aspectos relativos à autonomia destes, bem como sua criticidade, além de auxiliar no processo de escrita da oralidade e de interpretação de informações. Além disso, faz com que os estudantes percebam a verdadeira função de uma pesquisa bem executada e como o laboratório de informática é importante neste processo em como as ferramentas nele utilizadas, tanto para elaboração da Rádio Escola como para outras pesquisas que irão favorecer o aprendizado dos estudantes envolvidos.

REFERÊNCIAS

DEWEY, John. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. São Paulo: Nacional, 1979.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. São Paulo: Nacional, 1971.

GENTILLI, Victor. **Democracia de massas**: jornalismo e cidadania: estudo sobre as necessidades contemporâneas e o direito à informação. Porto Alegre: Edipucrs, 2005.

RÁDIO ESCOLA E O USO DO LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL I: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

DELANHESE, Idiana Faversoni
Centro Universitário UNINTER
faversoni23@hotmail.com

SANTOS, Rodrigo Otávio dos
Centro Universitário UNINTER
rodrigoscama@gmail.com

Resumo: O relato de experiência que segue foi promovido em uma turma do ensino fundamental I de uma Escola Municipal de Curitiba. O objetivo deste relato é demonstrar a relação dos docentes com o laboratório de informática e a forma como esta foi alterada após o Projeto Rádio Escola. Assim, descreveremos a proposta inicial, suas motivações e anseios, acertos e erros bem como algumas dificuldades encontradas e soluções propostas. Será evidente no relato a motivação acerca da Rádio Escola por parte dos estudantes. Finalizando faremos algumas considerações sobre os problemas encontrados e sobre a utilização da metodologia definida.

Palavras-chave: Relato de experiência. Rádio escola. Laboratório de Informática.

1 INTRODUÇÃO

Na atualidade é cada vez mais importante fazer com que o ambiente escolar seja desafiador e propicie aprendizagens, isso porque os estudantes têm acesso as mais variadas formas de tecnologias e fazer uso destas na escola pode ser de extrema importância, pois, além de motivar as aprendizagens podem tornar as aulas mais dinâmicas e significativas para os estudantes.

Uma das etapas da elaboração da Rádio Escola ocorre no laboratório de informática e pode propiciar o contato dos estudantes com a pesquisa, com as tecnologias no ambiente escolar e, por conseguinte, podem tornar a produção textual, a leitura e o letramento mais eficazes. Tornar a utilização do laboratório de informática algo que motive a pesquisa e transforme esta em edições de rádio foi o principal objetivo deste trabalho.

2 DESENVOLVIMENTO

O presente trabalho apresenta um relato de experiência desenvolvida em uma turma de quarto ano do Ensino Fundamental I em uma Escola do Município de Curitiba, no ano de 2017. Nesta experiência foi utilizada a Rádio Escola buscando instigar a pesquisa nos estudantes.

Na escola estudada, os estudantes do quarto ano, que tinham idades entre 9 e 10 anos, sempre tiveram, em sua vida escolar pregressa, contato com o laboratório de informática para realizar pesquisas. Entretanto, o contato com o laboratório tinha como característica sanar dúvidas a respeito de algo que não estivesse claro ou ainda, o laboratório era utilizado com o intuito de práticas de jogos interativos, como forma de “premiar” os estudantes que alcançassem algum objetivo anteriormente solicitado pelo professor.

A necessidade de tornar a utilização do laboratório mais significativa e dinâmica fez com que a professora experimentasse uma abordagem diferenciada naquele espaço. Assim, a Rádio Escola surge como uma oportunidade de desenvolver de maneira diferente o contato dos estudantes com o laboratório de informática, A Rádio Escola é um projeto que existe a partir de uma iniciativa da prefeitura de Curitiba, que aparelhou a escola. Nela os estudantes elaboram pesquisas e pautas sobre diferentes temas e realizam a edição de uma rádio dentro do ambiente escolar. Esta rádio que existe na escola, possui a função de informar e comunicar além de entreter a comunidade escolar sobre temáticas que são pesquisadas pelos estudantes a desenvolvem. Para os alunos que elaboram a Rádio Escola seu elemento mais importante é o desenvolvimento da pesquisa para que esta se transforme em pauta e corrobore para o ambiente escolar, trazendo informação e entretenimento.

Para que ocorra a edição faz-se necessário a elaboração da pauta, que, por sua vez, é dividida em blocos e cada bloco possuía uma característica que deveria ser levada em consideração quando os estudantes estivessem elaborando a pesquisa. Os quadros que foram nomeados e definidos pelos estudantes em sistemática de votação, eram: saudação inicial e final; “musicando”; “acontece aqui”; “curiosidade”; “Foz em foco”.

Na saudação inicial e final os estudantes são motivados a elaborar um texto que chamasse a atenção do ouvinte e que também criasse vínculo com os ouvintes, como nos programas de rádio. Para isto os estudantes tiveram de ouvir vários programas de rádio com objetivos diferentes para captarem a forma de se expressar de maneira mais adequada.

No quadro “musicando”, os estudantes devem buscar em sites de música, onde podem verificar a letra das canções escolhidas bem como ouvir as mesmas, para escolher algumas que tivessem letra e ritmo adequados à temática da rádio na edição em questão e que atingisse todos os ouvintes independente da faixa etária.

Para tanto, tiveram de pesquisar e aprender a manusear programas para fazer o *download* de músicas, entender sobre direitos autorais, sites que disponibilizavam letras das músicas, bem como a possibilidade de fazer recortes em partes das músicas. Este corte se dava por uma questão de cronograma da rádio, que por vezes necessita escolher somente parte da música para ser apresentada aos ouvintes. Por este motivo os estudantes delimitam o tempo que a música terá na edição da rádio.

No quadro “acontece aqui”, os estudantes deveriam relacionar o tema da rádio com algo que tivesse relação com a comunidade escolar, um evento ocorrido ou que iria ocorrer ou até mesmo uma sugestão de algo relevante que pudesse colaborar com a comunidade escolar de alguma forma.

No quadro “curiosidade”, os estudantes eram estimulados a buscar uma curiosidade que tivesse ligação com a temática estabelecida e que fosse fidedigna. Neste quadro a característica principal seria despertar no ouvinte a vontade de ouvir sobre a curiosidade apresentada na rádio. Este quadro demanda pesquisa pois nem sempre as temáticas da rádio possuem curiosidades conhecidas pelos estudantes demandando assim uma pesquisa sobre algo que seja interessante e curioso ao mesmo tempo.

No quadro de entrevistas “Foz em foco”, que recebeu esta nomenclatura para fazer menção ao nome da escola onde acontece a Rádio Escola, os estudantes devem elaborar perguntas para a pessoa que será entrevistada além de fazer uma pesquisa prévia sobre a biografia do entrevistado. Anterior a este momento de elaboração das questões, os estudantes devem elencar possíveis pessoas que poderiam conceder a entrevista e que desenvolvam um trabalho que tenha relação direta ou próxima com a temática do programa.

Sob esta perspectiva pode-se dizer que a Rádio Escola contribui para a mudança de atitudes em relação à pesquisa, uma vez que os estudantes são levados a refletir, pensar sobre como fazer, o que fazer. Para promover um aprendizado mais significativo os estudantes são os pesquisadores, escritores e os principais agentes de suas pesquisas e por consequência das aprendizagens que ocorrerão. Dewey (1979, p. 153) disserta sobre esta maneira de aprender e como a aprendizagem pode tornar-se significativa de acordo com a experiência vivenciada:

A experiência é, primariamente, uma ação ativo-passiva; não é, primariamente cognitiva. Mas medida ou continuidade de uma experiência reside na percepção das relações ou continuidades a que nos conduz. Ela inclui a cognição na proporção em que seja cumulativa ou conduza a alguma coisa ou tenha significação.

A experiência da pesquisa leva o estudante a dar significado ao que pesquisa, ao que escreve, ao que lê nas audições da rádio. Percebe-se durante o processo de elaboração da pesquisa da rádio a mudança de atitudes dos estudantes diante do laboratório de informática, que passa a ser visto como um espaço de inúmeras possibilidades e não somente como um espaço para jogar ou tirar dúvidas de maneira superficial. Nesta perspectiva o laboratório torna-se um local onde é possível ampliar o conhecimento e a curiosidade. Isto corrobora para que as potencialidades dos estudantes sejam mais desenvolvidas e por consequência aplicadas em diversas áreas do conhecimento.

Dewey (1979) enxergava na aprendizagem escolar uma forma de o aluno desenvolver-se, adquirir maturidade, considerando que “[...] A mais importante atitude a ser formada é do desejo de continuar a aprender.”

O professor tem um papel importante neste processo de desenvolvimento da pesquisa por parte dos estudantes. Sobre isto, Dewey, escreve que a aprendizagem se dá pela experiência, num constante diálogo. Além disso, é fator importante para o educador, ser orientador na criação de experiências educativas que levem à aprendizagem significativa. Ao professor “cabe o dever de determinar o ambiente que, entrando em interação com as necessidades e capacidades daqueles a que vai ensinar, irá criar a experiência educativa válida.” (DEWEY, 1971).

No caso da rádio, enquanto meio de comunicação que ocorre no âmbito escolar, e os processos que são envolvidos por ela, pode-se dizer que esta deve primar pelo acesso de todos os estudantes, porque o conhecimento das informações é fundamental para os indivíduos se tornarem mais críticos, conscientes de seus direitos e participarem ativamente da esfera social, como defende Gentili (2005). A informação é um caminho para outros direitos em uma sociedade onde há o acesso em grade escala à informação. Uma vez que se possui o conhecimento a criticidade acerca da sociedade torna-se mais viável. Nesta perspectiva, o acesso à informação é o primeiro direito que rege o cidadão, já

que, a partir dele, adquire-se conhecimento e consciência sobre os demais. A transmissão de informações, por exemplo, através da rádio escola, pode ser de grande importância para o crescimento coletivo, a fim de que tenham conhecimento e reivindiquem seus direitos.

3 CONCLUSÕES

A prática desenvolvida foi aplicada no ano de 2017, e foi possível perceber a motivação dos estudantes e a forma como estes modificaram seu modo de aprender no laboratório de informática e em relação à pesquisa. Ao almejar um objetivo diferenciado (desenvolver a pesquisa nos estudantes para posteriormente elaborar a pauta da Rádio Escola), os estudantes passaram a se dedicar mais às leituras solicitadas no laboratório, se empenharam em aprender a manusear vários recursos antes desconhecidos para poderem desenvolver a pesquisa, passaram a entender a pesquisa como um processo de análise de dados, informações que visavam elaborar uma pauta que fosse fidedigna com a mensagem e/ou informação que deveríamos na edição da Rádio repassar aos ouvintes.

Os estudantes perceberam que uma pesquisa de qualidade necessita de tempo para ser realizada, com isto passaram a otimizar o tempo no laboratório. Para além dos processos individuais de aprendizagem pode-se observar que a interação entre os estudantes foi uma conquista, pois estes focavam na resolução conjunta de uma dúvida ou da escrita da pauta. Importante também foi a percepção da criticidade dos estudantes, que refletiam sobre o que pesquisar e como escrever de maneira adequada que objetivasse uma pauta bem escrita e que fosse informativa e agradável ao público.

Observou-se ao final do ano letivo que os seguintes aspectos foram desenvolvidos:

- a) Aumento da motivação dos alunos.
- b) Desenvolvimento de pesquisas significativas, com consultas a várias fontes.
- c) Aprimoramento na forma de ler informações encontradas na internet.
- d) Maior integração entre os estudantes durante o processo de pesquisa e de elaboração da pauta.
- e) Desenvolvimento de criticidade sob o que se lê em várias fontes e cuidado ao reproduzir informações vinculadas à internet.
- f) Aprendizagens acerca de ferramentas que passaram a ser utilizadas pelos estudantes.
- g) Aumento significativo do repertório linguístico e de escrita dos estudantes.

Pode-se concluir que o desenvolvimento da pesquisa no Ensino Fundamental I, motiva os estudantes e pode desenvolver muitos aspectos relativos à autonomia destes, bem como sua criticidade, além de auxiliar no processo de escrita da oralidade e de interpretação de informações. Além disso, faz com que os estudantes percebam a verdadeira função de uma pesquisa bem executada e como o laboratório de informática é importante neste processo em como as ferramentas nele utilizadas, tanto para elaboração da Rádio Escola como para outras pesquisas que irão favorecer o aprendizado dos estudantes envolvidos.

REFERÊNCIAS

DEWEY, John. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. São Paulo: Nacional, 1979.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. São Paulo: Nacional, 1971.

GENTILLI, Victor. **Democracia de massas**: jornalismo e cidadania: estudo sobre as necessidades contemporâneas e o direito à informação. Porto Alegre: Edipucrs, 2005.

REORIENTAÇÕES GERENCIALISTAS DO TRABALHO DOCENTE NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE NA GESTÃO 2017-2020

AGUIAR, Filipe Ribas de
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
filipe.rag@hotmail.com

Resumo: O estudo analisa como as políticas educacionais aplicadas à Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, pela gestão municipal 2017-2020, vêm reorientando o trabalho docente. A gestão é caracterizada pelo conceito de aliança conservadora (APPLE, 1999), e suas políticas pelos conceitos de modernização conservadora (APPLE, 2000; GANDIN; HYPOLITO, 2003) e gerencialismo (BALL, 2005). Resultados preliminares demonstram a intensificação, responsabilização e precarização do trabalho docente como consequência das reformas educacionais.

Palavras-chave: Trabalho Docente. Políticas Educacionais. Gerencialismo. Modernização Conservadora.

1 INTRODUÇÃO

Este texto de natureza ensaística, parte de uma pesquisa em andamento, pretende analisar as concepções ideológicas que conformam a atual gestão de Porto Alegre e como vem aplicando suas políticas educacionais sobre o trabalho docente do ensino fundamental na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RMEPOA). O referencial teórico é embasado nos conceitos de aliança e modernização conservadora de Apple (1999, 2000), e gerencialismo, apresentados por Ball (2002, 2005, 2010) e Hypolito (2011). Ambos estudiosos têm contribuições relevantes sobre as transformações do trabalho docente geradas por políticas educacionais, e pretendemos aqui relacionar suas análises de contextos globais com o cenário local de Porto Alegre.

2 TRABALHO DOCENTE E GERENCIALISMO

A partir da leitura de Apple (2000) e Gandin e Hypolito (2003) compreendemos a sociedade como resultado de um processo de disputas por hegemonia, onde o bloco dominante busca obter a liderança em todos segmentos sociais.

Na disputa por hegemonia, Apple (2000) apresenta o conceito de aliança conservadora (AC). Também chamada por Gandin e Hypolito (2003) de “nova direita”, caracteriza-se pela articulação entre quatro grupos principais: a) os neoliberais, elites políticas e econômicas que lideram o grupo e desejam “modernizar” a economia; b) os populistas-autoritários – grupos de classe média e classe trabalhadora que desconfiam do Estado e se preocupam com segurança e valores tradicionais; c) os neoconservadores que desejam a volta aos “altos padrões”, à disciplina e à competição social; e d) a nova classe média, formada por trabalhadores, que acreditam ser o exemplo da possibilidade de ascensão social e da meritocracia.

Para Apple (1999), o objetivo da AC para as políticas educacionais e sociais pode ser descrito como “modernização conservadora”, e se ancora ao senso comum com o contraditório discurso de modernizar para alcançar “melhores resultados” e, ao mesmo tempo, de conservar tradições (APPLE, 2000; GANDIN; HYPOLITO, 2003). No Brasil a modernização conservadora influencia as políticas educacionais a partir de uma reorganização do aparelho estatal, com viés neoliberal. Acentuada na década de 90, objetiva incorporar à gestão pública valores mercadológicos e adequá-la às necessidades da globalização cultural e econômica, através do modelo gerencialista (MACEDO; LOMOZA; 2015).

O modelo gerencialista preocupa-se em reduzir custos, aumentar a eficiência e produtividade do trabalho docente, atingir metas quantitativas, padronizar currículos e avaliações e aumentar a competição entre escolas. Para legitimar-se no senso comum o modelo social, político e econômico do neoliberalismo deve submeter a educação às regulações neoliberais, como meritocracia, competitividade e responsabilização (IVO; HYPOLITO, 2015; GANDIN; HYPOLITO, 2003). Ball (2005, p. 544) analisa as políticas educacionais da AC:

O gerencialismo tem sido o principal meio pelo qual a estrutura e a cultura dos serviços públicos são reformadas [...]. Ao fazer isso, busca introduzir novas orientações, remodela as relações de poder e afeta como e onde são feitas as opções de políticas sociais [...] é uma força de transformação. O gerencialismo desempenha o importante papel de destruir os sistemas ético-profissionais que prevaleciam nas escolas, provocando sua substituição por sistemas empresariais competitivos.

Ball (2002, 2005, 2010) e Hypolito (2011) relacionam o gerencialismo aos seus efeitos no trabalho docente. Segundo os autores a reforma gerencial da educação afeta não só os processos de gestão, recursos, ou currículos, ela afeta a subjetividade dos trabalhadores, e acarreta a ressignificação do trabalho docente, ou segundo Ball (2002, p. 4) “na reforma dos professores.”

Para Ball (2002) esta nova visão de gestão provoca alterações tanto no ato de ensinar quanto na subjetividade docente. Conforme Apple (2003 apud IVO; HYPOLITO, 2015, p. 369), os professores recebem um aumento de carga de trabalho em termos de avaliações e reuniões além de uma “escassez crescente de recursos tanto emocionais quanto físicos.” Quanto ao aumento da carga de trabalho, Ball (2010, p. 38) apresenta o conceito de performatividade como “uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação, e mesmo, tal como define Lyotard, um sistema de ‘terror’, sistema que implica julgamento, comparação e exposição, tomados respectivamente como formas de controle, de atrito e de mudança.”

Hypolito (2011), aponta que a redução de custos e aumento da eficiência levam à precarização do trabalho docente já que diminui recursos e investimentos tanto em salários como em condições estruturais de trabalho. Essa precarização por consequência faz com que professores trabalhem cada vez mais em menos tempo, gerando a intensificação do trabalho, ao trabalhar em mais de um emprego, levar trabalho pra casa, e verem-se frustrados ao relacionar sua percepção de esforço com as contrapartidas estatais. Com isso o professorado busca alternativas individuais em paralelo à rotina de trabalho, reforçando sua responsabilidade sobre os resultados das avaliações dos estudantes, ou com medo de ser derrotados no modelo competitivo de valorização profissional. Isto acarreta no esgotamento emocional e profissional dos docentes, “que aguça e é aguçado pela intensificação que se transforma rapidamente em auto-intensificação, fruto do terror da performatividade, como denuncia Ball.” (HYPOLITO, 2011, p. 13).

Estudos que analisam o impacto de políticas educacionais gerencialistas sobre o trabalho docente consideram que este modelo de gestão influencia severamente as práticas pedagógicas no cotidiano escolar, à medida que busca reduzir gastos públicos com remunerações, aumentar a responsabilização dos professores sobre os resultados do seu trabalho e orienta o trabalho por metas relacionadas a avaliações quantitativas da performance de estudantes e escolas, baseadas em índices e testes padronizados (SANTOS; GANDIN, 2013; IVO; HYPOLITO, 2015). O gerencialismo busca tornar o professor um pequeno empreendedor, repassando a responsabilidade por todo o planejamento, método e resultado, unicamente aos esforços individualizados de cada do trabalhador (BALL, 2010). De acordo com tais estudos, as preocupações com a democratização das decisões sobre políticas públicas, democratização da educação, inclusão social, formação crítica, melhorias das condições estruturais das escolas e melhoria das condições de trabalho docente parecem não ser centrais no modelo gerencialista de gestão.

3 POLÍTICAS GERENCIAIS NO TRABALHO DOCENTE DA RMEPOA

No cenário da gestão municipal de Porto Alegre do período 2017-2020, podemos perceber a partir da teoria de Apple (2000) a presença de representantes de todos os grupos da AC. É possível ainda, identificar que as principais lideranças do governo municipal atual representam majoritariamente os interesses dos grupos neoliberais. Nelson Marchezan Júnior, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), prefeito, e Gustavo Paim, do Partido Progressista (PP), vice-prefeito, se posicionam historicamente em defesa de pautas empresariais, privatizações de empresas e espaços públicos, terceirização de serviços essenciais e redução de gastos públicos em investimentos e em recursos humanos.

Com o slogan “Porto Alegre, nossa cidade quer mudança”, a gestão 2017-2020 (PSDB/PP) propõe transformações no modelo de gestão da cidade. Em março de 2017 o plano de governo foi formalizado na Câmara Municipal de Porto Alegre através do Programa de Metas 2017-2020 (PORTO ALEGRE, 2017). Das 58 metas para diversas áreas da gestão, 7 apontavam como únicos objetivos para a educação obter o aumento das notas no IDEB¹ 2020. É possível perceber, portanto, que a gestão PSDB/PP vincula qualidade de ensino ao atingimento de metas quantitativas em exames padronizados, no caso o IDEB, e esta característica é um forte indicativo do modelo gerencialistas desta gestão.

Uma característica desta gestão é a forte ligação a movimentos sociais neoliberais, como o Movimento Brasil Livre (MBL), ao qual são ligados o prefeito, alguns dos principais secretários e parte dos vereadores da bancada governista. Estas ligações estão documentadas em entrevistas e notícias (GONZATTO, 2016) que demonstram as influências, se não oficializadas, constantemente reforçadas entre o MBL e o governo municipal atual.

Em congresso recente do MBL foram formuladas, com a participação de lideranças da gestão PSDB/PP, as propostas de políticas públicas do movimento para a educação (MOVIMENTO, 2015). Este documento nos ajuda a

¹ Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

compreender os valores nos quais a gestão atual de Porto Alegre tem se baseado. Dentre as propostas para o ensino fundamental, destacam-se: a implementação do sistema de *vouchers* para ensino básico; legalização do *homeschooling*; apresentação do projeto “Escola sem Partido”; redução de impostos das escolas privadas; gestão privada de escolas públicas via organizações sociais e parcerias público-privadas; e a promoção da competitividade entre escolas públicas usando métricas como o exame PISA.

Dentre as reorientações gerencialistas tomadas pela gestão PSDB/PP que impactam diretamente o trabalho docente estão (FRAGA, 2018; SIMPA, 2018):

1. Supressão da reunião pedagógica coletiva semanal entre os professores da escola, que promovia a integração e trabalho coletivo do corpo docente.
2. Reorganização autoritária da rotina e do currículo para todas as escolas, sem consulta às comunidades escolares.
3. Modificações no plano de carreira, com retirada de direitos e diminuição salarial em efeito cascata.
4. Aumento da alíquota de contribuição previdenciária e instituição da previdência complementar.
5. Parcelamento de salários e não reposição da inflação.
6. Obrigatoriedade da carga-horária de planejamento docente dentro da escola, sem estrutura física e recursos tecnológicos.
7. Repasse da responsabilidade total de formações pedagógicas e aperfeiçoamento profissional aos docentes através de parcerias com instituições privadas e ausência de propostas da secretaria de educação.
8. Adoção de parcerias público-privadas com escolas de ensino fundamental.
9. Encerramento de projetos extracurriculares.
10. Controle da gestão de pessoal nas escolas com adoção de ponto eletrônico e restrição das justificativas para licenças médicas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados preliminares indicam ser provável que o gerencialismo seguirá orientando as políticas educacionais da gestão PSDB/PP. Provavelmente o trabalho docente irá se intensificar, através do isolamento dos professores, responsabilização pelo desempenho em testes padronizados, da precarização das condições de trabalho e das perdas de direitos trabalhistas e salariais.

Este modelo de gestão que desconsidera as realidades locais das escolas, a maioria em zonas marginalizadas e com diversas mazelas sociais, e atribui avaliações padronizadas, poderá levar a RMEPOA a tornar-se um ambiente de manutenção do estatuto e da ordem social. Para combater o modelo gerencialista que se atem à análise de números, é necessária a defesa de políticas educacionais que se preocupem com um trabalho docente dialógico, crítico e democrático.

REFERÊNCIAS

APPLE, *Michael*. **Política Cultural e Educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

APPLE, *Michael*. **Power, Meaning and Identity: essays in critical education**. New York: Peter Lang, 1999.

BALL, Stephen J. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação e Realidade**, v. 35, n. 2, p. 37-55, maio/ago. 2010.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.

BALL, Stephen J. Reformar escolas/Reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002.

FRAGA, Alex. **Relatório sobre as condições precárias das Escolas Municipais de Porto Alegre. Mandato Vereador Alex Fraga**. Porto Alegre: Câmara Municipal de Porto Alegre, 2018.

GANDIN, Luís Armando; HYPOLITO, Álvaro Moreira. Reestruturação educacional como construção social contraditória. In: HYPOLITO, Álvaro Moreira; GANDIN, Luís Armando (Org.). **Educação em Tempos de Incertezas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 59-92.

GONZATTO, Marcelo. MBL elege três vereadores para a câmara de Porto Alegre. **GaúchaZH**, Porto Alegre, 05 out. 2016. Disponível em: <<https://bit.ly/2zqdJWO>>. Acesso em: 29 abr. 2018.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Reorganização gerencialista da escola e trabalho docente. **Educação: Teoria e Prática**, v. 21, n. 38, out./dez. 2011.

IVO, Andressa Aita; HYPOLITO, Álvaro Moreira. Políticas gerenciais em educação: efeitos sobre o trabalho docente. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 2, p. 365-379, maio/ago. 2015.

MACEDO, Jussara Marques de; LOMOSA, Rodrigo. A regulação do trabalho docente no contexto da reforma gerencial da educação. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 10, n. 20, jul./dez. 2015.

MOVIMENTO Brasil Livre. **1º Congresso Nacional**: Propostas de Políticas Públicas Aprovadas. São Paulo, 2015. Disponível em: <<https://bit.ly/2HN9mxM>>. Acesso em: 28 abr. 2018.

PORTO ALEGRE. Prefeitura Municipal. **Programa de Metas 2017-2020**. Porto Alegre, 2018. Disponível em: <<https://bit.ly/21fLja5>>. Acesso em: 29 abr. 2018.

SIMPA. Luta e resistência em defesa do serviço público e da cidade. **Sindicato dos Municipários de Porto Alegre** SIMPA. Porto Alegre, 2018.

SITUANDO A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

RAUBER, Juliana
Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó)
jrauber@colegiosmaristas.com.br

Resumo: A descoberta da escrita, desde sua invenção, por ser privilégio de poucos, dividiu os sujeitos em alfabetizados e não alfabetizados. Assim, a concepção desenvolvida ao longo da história para os termos alfabetização e letramento vem de encontro aos ajustes que estes processos foram sofrendo na intenção de qualificá-los. O ato de letrar contempla o ato de alfabetizar, é preciso que os sujeitos saibam se relacionar com as diferentes situações sociais em que a escrita está envolvida.
Palavras-chave: Descoberta da escrita. Alfabetização. Letramento.

1 INTRODUÇÃO

O estudo que se apresenta propõe resgatar os principais pontos a serem considerados na história da alfabetização e do letramento no Brasil. Para isso, faz-se um breve resgate da história da alfabetização.

Desde o nascimento os sujeitos já estão em contato com a leitura e a escrita em diferentes situações e estas fazem uso mesmo que indiretamente. Compreende-se que o ato de letrar contempla as diferentes práticas sociais de leitura e escrita a que se está envolvido em todas as atividades cotidianas, e inclui nisso o processo de alfabetização.

Ser letrado é compreendido como uma condição que está para além de ser alfabetizado, é necessário que os sujeitos saibam ler, compreender e posicionar-se acerca das diversas situações sociais às quais estão em contato diário.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 CONTEXTO HISTÓRICO DA ALFABETIZAÇÃO

Para a sociedade desenvolvida do séc. XXI, marcada pelo desenvolvimento das tecnologias e em plena era digital, talvez possa parecer retrógrado pensar nos primórdios da civilização quando a pintura antecedeu a escrita. A Suméria será considerada, de fato, o berço para o nascimento da escrita, quando, segundo Barbosa (2013), o construtor de um templo registra em uma lápide o nome de seu rei que pertenceu a uma dinastia entre 3150 e 3000 a.C. Este registro fora feito por ideogramas, isto é, sinais que representavam ideias e não palavras. E é mais ou menos nesta época, por volta de 3100 a.C., que os sumérios sentem a necessidade de registrar as mercadorias que transitavam entre o campo e a cidade. E, tempo depois, a escrita logográfica vai dar um grande passo para o processo de evolução, passando os desenhos não mais a representarem o objeto em si, mas o som do nome destes objetos, a chamada escrita cuneiforme, representando geralmente uma parte silábica do nome, ou seja, um desenho para cada parte silábica. A partir daí os signos definidos foram normatizados para que a comunicação de fato pudesse acontecer na mesma sequência da linguagem falada e, claro, a ideia se espalhou no Oriente e no Egito.

Ainda por volta de 3000 a.C. os sinais gráficos foram se definindo em quantidade e naquilo que queriam representar, até que por volta de 900 a.C. chegaram através de navegadores aos gregos da Jônia, pelas mãos dos quais se desenvolveu o alfabeto, na época com 27 letras, entre elas as consoantes herdadas do povo semítico e as vogais, criadas pelos próprios gregos. É do alfabeto grego que se originou o alfabeto latino. Conforme Auroux (1998, p. 11), todas as sociedades sedentarizadas e urbanizadas viram nascer a escrita.

Conforme Auroux (1998, p. 77), tanto entre os egípcios quanto entre os sumérios, a escrita é responsável pelo aparecimento de um dos *ofícios da linguagem* mais antigos da história da humanidade, o de *escriba*.

No Brasil, é com os jesuítas que o processo de alfabetização inicia por volta de 1549. Isto se dá durante o período de colonização pelos portugueses, após a chegada destes ao Brasil, com o objetivo de catequizar os índios que aqui viviam, instruindo-os para o conhecimento da religião cristã e para a civilização. Porém, é com Lourenço Filho e Anísio Teixeira, na década de 1930 que se começa a dar uma função social à alfabetização, próximo ao que se entende hoje por letramento, visto que entendiam ser a educação um processo contínuo que precisava estar em consonância com a realidade vivenciada pelas pessoas e com expectativas de ver na educação a possibilidade para transformação social.

1.2 A QUESTÃO DOS MÉTODOS E DAS CARTILHAS

O processo de alfabetização no Brasil perpassa também por uma questão importante em relação aos diferentes métodos utilizados enquanto forte possibilidade para garantir a aprendizagem. É a partir das especificidades do sistema alfabético que se originaram as metodologias de alfabetização utilizadas desde a Antiguidade até os dias de hoje. Essas metodologias dividiram-se em três grandes períodos que marcaram a história do ensino da leitura e escrita: o método sintético, o analítico e, por último, um misto dos dois, ao que se convencionou denominar de método global, misto ou sintético-analítico. Isso por que a tentativa era a de que um novo método viesse em substituição a um outro considerado tradicional.

No Brasil, segundo Soares (2016), o movimento de alternância dos métodos teve início ao final do século XIX, pois anteriormente a isso, o aprendizado da leitura e escrita estava direcionado a aprender as letras e seus respectivos nomes, para que pudesse ser iniciado o processo de combinação das consoantes com as vogais com o objetivo de formar sílabas. A preocupação não era com a relação entre a escrita e a oralidade, mas sim com a grafia. “Era o método da *soletração*, com apoio nas chamadas *Cartas de ABC*, nos abecedários, nos silabários, no $b + a = BA$.” (SOARES, 2016, p. 17).

Cabe lembrar, que em nível mundial, não só falando de Brasil, é por volta de 1875, a partir do trabalho direcionado à alfabetização, que inicia-se também o marco inicial da história das cartilhas. A cartilha era tida como um pré-livro destinado a um pré-leitor e servia para orientar o professor no trabalho a ser desenvolvido. Acredita-se que as origens das cartilhas estejam em Portugal, onde data de 1539 a impressão de duas cartilhas, uma de um autor chamado João de Barros e a outra cartilha teria sido elaborada por Frei João Soares.

A partir do início da década de 1980, em decorrência de novas urgências políticas e sociais que se fizeram acompanhar de propostas de mudança na educação, introduziu-se no Brasil o paradigma cognitivista de Piaget, difundido sob a denominação de pensamento *construtivista* sobre alfabetização. Este pensamento foi introduzido e difundido, no Brasil, pela linguista argentina Emília Ferreiro, cujas ideias para qualificar o processo de alfabetização eram resultantes das pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita desenvolvidas por ela e Ana Teberosky. A pesquisa feita pelas duas tirou a alfabetização do âmbito exclusivo da pedagogia e a levou para a psicologia. Elas mostravam que a aquisição das habilidades de leitura e escrita dependiam muito menos dos métodos utilizados do que da relação que a criança tinha desde pequena com a cultura escrita. Foram os resultados das pesquisas desenvolvidas por elas que colaboravam para contar que a criança não começa a aprender apenas quando ingressa na escola, que o contato com a linguagem escrita iniciava no âmbito social.

Contribui com este cenário aquele que é considerado o maior educador brasileiro, Paulo Freire, que criou na década de 60, não um método, mas uma concepção de alfabetização como prática de liberdade, de conscientização, de democratização cultural. Para Paulo Freire, a alfabetização precisaria ser vista como forma para transformar o mundo, onde a palavra era tida como a força para essa transformação. Ele não estava com sua proposta criticando os métodos de alfabetização, até por não desconsiderar a importância dos mesmos neste processo, porém, o que ressaltava e isso foi de fato inovador, foi que o contexto explorado ao alfabetizar, as palavras trabalhadas, fossem o mais próximo possível da realidade do alfabetizando. Dizia que era complicado esperar de um sujeito que se alfabetizasse a partir de palavras que talvez desconhecesse.

Outras tantas reviravoltas acompanharam e acompanham a história da alfabetização no Brasil e no mundo na intenção de qualificar o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, e outras tantas ainda podem surgir, no entanto, é a capacidade de associar esta prática ao processo de letramento e logo, ao processo de libertação social conforme propôs Paulo Freire, compreendendo também os processos internos e externos de desenvolvimento da aprendizagem, que podem trazer importantes contribuições ao atual cenário educacional.

2.3 CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: UMA APROXIMAÇÃO NECESSÁRIA

A principal razão pela qual vivencia-se no Brasil uma constante mudança de métodos e paradigmas educacionais está para a questão do fracasso enfrentado ao tentar fazer com que as crianças se apropriem de forma plena do domínio da língua escrita. Soares (2012, p. 15), diz que “somos um país que vem reincidindo no fracasso em alfabetização”, pois nem todas as pessoas ao estarem alfabetizadas são capazes de ler e escrever ou envolver-se com práticas sociais de escrita.

As mudanças de ordem social, cultural, econômica e política ocasionadas pelo desenvolvimento do país, exigem que as habilidades de leitura e escrita sejam melhor trabalhadas, de forma a serem efetivadas não só na escola,

mas principalmente fora dela. E é com esta preocupação de rever as questões voltadas à cultura do escrito, que o termo “letramento” aparece. Registra-se da década de 80 a primeira vez que este termo foi dito no Brasil, aproximadamente.

Letramento vem associado à ideia de que “é preciso, hoje, também saber utilizar a leitura e escrita de acordo com as contínuas exigências sociais.” (MORTATTI, 2004, p. 34). Acredita-se que o significado para o termo letramento no mesmo sentido em que hoje lhe é atribuído, vem da tradução de uma palavra da língua inglesa *literacy*. Falar em letramento é retomar os termos “do inglês *literacy*: **letra-** do latim - *littera*, e o sufixo **-mento**”, que lembra ação (SOARES, 2012, p. 18). E, nesta lógica compreender que letramento está relacionado à condição ou ao estado que socialmente passa a estar o sujeito após ter o domínio da leitura e da escrita. É uma possibilidade de elevação cultural, que, na lógica de Paulo Freire, seria pensar o indivíduo livre da condição de opressão, capaz de interagir socialmente sentindo-se empoderado pela capacidade de ler, escrever e interpretar o mundo à sua volta com liberdade e autonomia para expressar-se, reconhecendo *A importância do ato de ler*, como está no título de um dos seus livros. **Letramento** acaba sendo a tradução literal para o português do termo “*literacy*”.

Alfabetização e letramento são termos interligados pelo propósito da educação em garantir que o sujeito alfabetizado seja aquele cuja escrita possa, no mínimo, comunicar uma ideia e servir-lhe de suporte para ler e interpretar os diferentes textos disponíveis na sociedade. O processo de letramento pela amplitude que representa, contempla o processo de alfabetização, porém, está para além do simples ler e escrever.

Segundo Junqueira Filho (2011), propiciar à criança, desde que adentra o espaço escolar ainda na educação infantil, oportunidades de estar em contato com situações de aprendizagem voltadas à alfabetização e ao letramento é uma possibilidade de ler a criança nas suas necessidades e ao mesmo tempo ser lido por elas, pois assim como o professor lê e aprende as crianças, elas também o leem e o aprendem.

Não basta discutir simplesmente sobre quais métodos utilizar ao alfabetizar, é preciso que o processo de alfabetização seja pensado na perspectiva do letramento, propiciando situações de aprendizagem significativas que possibilitem desenvolver-se socialmente. Alfabetizado é o sujeito que consegue lidar com o código escrito nas relações estabelecidas com o mundo.

3 CONCLUSÕES

Ser alfabetizado, codificar e decodificar letras, não é igual a ser letrado. Do mesmo modo, ser analfabeto não impede de conviver com práticas de letramento implícitas na sociedade.

O ato de alfabetizar perpassa por pensar acerca de como lidar com as crianças e os jovens até que este processo inicial de alfabetização se consolide, isto por que, codificam e decodificam letras e palavras, mas não são capazes de ler com propriedade para compreender as informações contidas num determinado texto.

A alfabetização precisa fazer sentido ao aluno para que perceba a necessidade desta prática na vida em sociedade. Até por que, no Brasil, alguns não têm acesso à escola, mas outros, por conta do fracasso e reprovação, desistem.

REFERÊNCIAS

AUROUX, Sylvain. **A filosofia da linguagem**. São Paulo: Ed. Unicamp, 1998.

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. Tradução Diana Myrian Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011. v. 22.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 56. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. **Linguagens geradoras**: seleção e articulação de conteúdos em Educação Infantil. Porto Alegre: Mediação, 2011.

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

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo: Ed. Unesp, 2000.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SANTAELLA, Lúcia. **O que é Semiótica**. 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. 3. reimp. São Paulo: Contexto, 2012.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SUCESSO E INSUCESSO DE ESTUDANTES NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES DE ANOS INICIAIS DA ESCOLA PÚBLICA

WEBER, Ivanete Maria
Universidade Comunitária de Chapecó (Unochapecó)
ivanete.weber@unochapeco.edu.br

Resumo: A pesquisa surge das leituras e vivências, visa compreender perspectivas dos docentes sobre sucesso ou insucesso escolar, pois o resultado encontrado é diverso. A metodologia será: entrevistas narrativas com docentes, gravadas, transcritas e examinadas com a análise do discurso por referenciais foucaultianos. O objetivo é compreender como os professores de anos iniciais, concebem e narram os estudantes considerados de sucesso ou de insucesso. O projeto está em execução, na construção de subsídios teóricos e coleta de materialidades empíricas.

Palavras-chave: Sucesso escolar. Insucesso escolar. Perspectiva docente.

1 INTRODUÇÃO

Investigar a educação escolar de crianças, vislumbrando ora defesas, ora críticas às instituições educacionais é refletir formas de ensinar e aprender em uma sociedade desigual. Reduccionismos teóricos e pedagógicos presentes na escola, nas práticas de avaliação da aprendizagem, difundem discursos sobre os fatores que explicam situações de insucesso e de sucesso. Neste cenário os envolvidos no processo escolar: alunos, professores, funcionários, gestores, famílias, sociedade que fazem a dinâmica escolar.

1.1 PROBLEMA/QUESTÕES DE PESQUISA/OBJETIVO

O **problema** da pesquisa: Como os professores de anos iniciais do ensino fundamental atuantes em escolas públicas concebem e narram os estudantes considerados exemplos de sucesso ou de insucesso na escola? Com as questões de pesquisa: Como são narrados os estudantes em situação de insucesso/sucesso? Como e quais fatores externos à escola contribuem para o sucesso ou insucesso dos estudantes dos anos iniciais? Como e quais fatores internos à escola contribuem para o sucesso ou insucesso dos estudantes dos anos iniciais, sempre na perspectiva docente? Como **objetivo** temos: Compreender como os professores de anos iniciais do ensino fundamental atuantes em escolas públicas concebem e narram os estudantes considerados exemplos de sucesso ou de insucesso na escola.

1.2 METODOLOGIA

A pesquisa, numa perspectiva pós-estruturalista, adotará entrevistas narrativas, a docentes de anos iniciais de uma escola pública estadual de Chapecó. As teorizações a partir de Foucault e seus seguidores compõe a fundamentação teórica, evidenciando noções como discurso, instrumentos e efeitos de poder e de verdade. Fischer (2001, p. 198) salienta que para analisar discursos na perspectiva de Foucault (2005), “[...] precisamos antes de tudo recusar as explicações unívocas, as fáceis interpretações e igualmente a busca insistente do sentido último ou do sentido oculto das coisas práticas bastante comuns quando se fala em fazer o estudo de um discurso.” Para Foucault (2005, p. 96), ao analisarmos discursos, devemos estar atentos, pois estes podem “[...] admitir um jogo complexo e instável em que o discurso pode ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder, e também obstáculo, escora, ponto de resistência e ponto de partida de uma estratégia oposta.” Thoma (2006, p. 15) salienta que a modernidade dividiu e fragmentou o mundo, estabeleceu binarismos, “como normal versus anormal, bom versus ruim, belo versus feio, etc., localizando de um lado os ‘melhores’ e de outro os ‘piores’”. Nessa lógica binária identidades sociais têm sido posicionadas em lugares de exclusão [...].”

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 SUCESSO E E INSUCESSO ESCOLAR NA ESCOLA PÚBLICA

É a escola que possui também capacidade de proporcionar a aprendizagem às crianças. São levadas a ela com o intuito de atingir o desenvolvimento integral, nos aspectos cognitivos ou nas demais áreas. Para tanto, são considerados elementos necessários a esse crescimento, o uso do que na escola é oferecido.

Azevedo (2003) explicita ao descrever a escola cidadã, como sendo uma possibilidade educativa em que:

[...] a visão da produção do conhecimento como um processo de construção permanente, interdisciplinar; o currículo como instrumento de compreensão do mundo, de transformação social e de cunho político-pedagógico; a avaliação como um processo de responsabilidade coletiva (educador-educando-família), emancipador, voltado para o sucesso escolar do educando, e a não-exclusão, como um princípio e compromisso social que transversaliza todas as atividades da escola. (AZEVEDO, 2003, p. 147).

A escola é o espaço das diferenças, da aprendizagem mútua a partir da diversidade. A proposta Curricular de Santa Catarina, em sua versão 2014, traz como proposta eminente a valorização a diversidade, assim conceituada:

[...] característica da espécie humana: seres humanos são diversos em suas experiências de vida históricas e culturais, são únicos em suas personalidades e são também diversos em suas formas de perceber o mundo. Esta noção nos remete à ideia de diferenças de identidades constitutivas dos seres humanos, das suas organizações sociais, etnias, nacionalidades, gêneros, orientação sexual, religiosidades. Enfim, diversidades de grupos sociais, de identidades do ser social em sua singularidade que se constituem em espaços, em ambientes, em tempos históricos com características diversas. Essas relações socioculturais constituem os sujeitos históricos, nas organizações de suas vidas sociais e políticas, nas suas relações com o ambiente e com outros grupos, na produção e reprodução de suas existências. (SANTA CATARINA, 2014, p. 54).

Panikkar (2006), nos convida a refletir sobre a necessidade de mudança de um pensamento dialético por um pensamento universalizante, cuja ideia de interculturalidade pode nos ajudar. E persevera sua afirmação de forma abrangente ao expressar:

De este modo nos encaminamos a la escucha de otras culturas y formas de vida, no para imitarlas como si tuvieran la solución, sino para llegar a una mutua fecundación de la cual pueda surgir algo nuevo. No es una reforma lo que la situación requiere, sino una verdadera transformación – que comienza con una nueva manera de pensar. (PANIKKAR, 2006, p. 62).

Assim, é preciso levar em conta que, sendo a escola um lugar de possibilidade, cada aluno que por ela passa, pode experimentar a escola, a aprendizagem e desenvolvimento, a condição de igualdade, avançar pelas escolhas próprias, visto que, cada ser é único, dotado de interesses e capacidades a serem exploradas.

2.2 NORMALIZAÇÃO E NORMATIZAÇÃO NA ESCOLA

A escola traz em seus propósitos a formação e o desenvolvimento integral dos estudantes. Sendo ela, um espaço de formação, prepondera o uso de elementos que favoreçam a convivência social. Larossa, Masschelein e Simons (2017, p. 213) defendem que:

Na escola não se trata apenas de transmitir conhecimentos sobre esses mundos, mas de oferecer à nova geração a possibilidade de se relacionar ou se apegar a esses mundos, isto é envolver-se. Para reformular com outras palavras: trata-se de o aluno se fazer interessado, criar um *inter-esse*. [...] A formação escolar, a nosso ver, consiste em tornar-se preocupado e interessado, e, portanto, estar cada vez mais apegado. [...] Para resumir: não é preciso ir à escola para desenvolver conhecimentos ou habilidades sobre o mundo, mas o mundo precisa da escola para ‘encontrar’ alguém que preste atenção nele, isto é, se torne interessado através do estudo e do exercício.

Para que esses propósitos de formação ocorram com êxito utiliza-se de arranjos que configuram a ordem e a disciplina. Foucault, assim delimita essa organização: “A disciplina, arte de dispor em fila, e da técnica para a

transformação dos arranjos. Ela individualiza os corpos por uma localização que não os implanta, mas os distribui e os faz circular numa rede de relações.” (FOUCAULT, 2012, p. 141).

Gallo questiona-se se Foucault teria algo a nos dizer sobre a escola enquanto perspectiva de futuro e acena positivamente acerca desse seu questionamento. Acredita que,

Se a escola tem sido, assim como o exército, um dispositivo disciplinador, ela é também um espaço social onde se exercem contrapoderes. Ele mostra-nos que na relação pedagógica o aluno não é um mero paciente, mas é também um agente de poder, o que deve levar-nos a repensar todo o ‘estrategismo pedagógico’ do qual algumas vezes somos vítimas, outras vezes somos sujeitos. (GALLO, 2004, p. 94).

O que é um dispositivo? Para Pieczkowski (2014, p. 103), o termo dispositivo, adotado por Foucault, “diz respeito a técnicas, estratégias e formas de assujeitamento utilizadas pelo poder.”

Agamben compreende por dispositivo, “[...] qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões, e os discursos dos seres viventes.” (AGAMBEN, 2010, p. 40).

Há que se pensar, a escola como espaços constituídos de diferenças, culturas, desejos, condições físicas, financeiras, culturais e intelectuais diversas, dentre outros, como fatores de desenvolvimento humano e formação de sujeitos mais receptivos à diversidade, que percebam nela uma possibilidade de construção de uma sociedade mais solidária.

2.3 A ESCOLA E OS PROCESSOS DE NORMALIZAÇÃO

A escola considera o desempenho padronizado, obtido por meio de comportamentos, testes, provas ou outras formas de avaliações, que supostamente definem o padrão de qualidade. Mas, e aqueles estudantes que não se “enquadram” no padrão de qualidade definido pela escola?

Veiga-Neto e Lopes (2007, p. 949) ressaltam a possibilidade que as instituições tem de conceber a diferença como diversidade, visto que:

[...] ao tratarem a diferença como diversidade, as políticas de inclusão – nos modos como vêm sendo formuladas e em parte executadas no Brasil – parecem ignorar a diferença. Com isso, elas defendem a inclusão do diferente, entendendo-o como um ‘único estranho’, um exótico, um portador de algo que os outros, normais, não possuem. Resulta, dessa forma de diferenciar, o paradoxo de silenciar aqueles que ‘já estavam ali’, de reforçar as noções de normalidade e anormalidade, de fazer proliferar e de disseminar as normas e os correlatos saberes especializados, e até mesmo, gerar exclusão...

Nesta necessidade de padronização, normatização para normalização, entra em funcionamento o poder do Estado, com o que se chamou de governamentalidade, descrita por Foucault como:

[...] o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bastante específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial aos dispositivos de segurança. Em segundo lugar, por ‘governamentalidade’ entendo a tendência, a linha de força que, em todo Ocidente, não parou de conduzir, e desde há muito, para a preeminência desse tipo de poder que podemos chamar de ‘governo’ sobre todos os outros – soberania, disciplina – e que trouxe, por um lado [e por outro lado] o desenvolvimento de uma série de saberes [...] (FOUCAULT, 2008, p. 143-144).

Com intencionalidade de observar com o olhar de pesquisadora o ambiente escolar, de me afastar de prenoções, de desnaturalizar e tensionar o que está dado como verdade inquestionável, conduzirei a investigação anunciada neste texto. Saliento que os termos educação inclusiva e diferença são abordados aqui, não se referindo apenas aos estudantes com deficiência, com dificuldade de aprendizagem ou que possuem um laudo clínico. Faço referência a todos os estudantes que estão na escola pública pesquisada, na visão de quem os avalia, e são considerados como bons ou maus alunos, de sucesso ou insucesso.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto está em fase de execução, já com a provação do comitê de ética sob o CAAE 84163818.3.0000.0116-1. Ainda não existem resultados, mas o empenho na construção de subsídios teóricos para dar sustentação ao estudo, sendo que, estão sendo realizadas as entrevistas para elaboração dos agrupamentos temáticos e posterior análise do discurso.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo?** E outros ensaios. Tradução Vinícius Nicastro Honesko. 2. reimp. Chapecó: Argos, 2010.
- AZEVEDO, José Clóvis de. Escola cidadã: a experiência de Porto alegre. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Marisa R. T. **Política e Trabalho na escola:** administração dos sistemas públicos de educação básica. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 143-155.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, Porto Alegre: Ed. UFRGS, n. 114, p. 197-223, nov. 2001.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I:** a vontade de saber. 16. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2005.
- FOUCAULT, Michel. **Segurança, Território, População.** Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. Tradução Raquel Ramallete. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- GALLO, Sílvio. Repensar a educação: Foucault. **Educação & Realidade**, Porto Alegre: Ed. FACE/UFRGS, v. 29, n. 1, p. 79-97, jan./jun. 2004.
- LAROSSA, Jorge. **Elogios da escola.** Tradução Fernando Coelho. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- PANIKKAR, Raymon. Emanciparse de la ciencia. In: ORTIZ-ASÉS, A.; LANCEROS, P. **La interpretación del mundo.** Cuestiones para el tercer milenio. México: UAM, 2006, p. 53-73.
- PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. **Inclusão de estudantes com deficiência na educação superior:** efeitos na docência universitária. 2014. 208 p. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.
- SANTA CATARINA. Secretaria de Estado de Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina.** Florianópolis: Cogen, 2014.
- THOMA, Adriana da Silva. Educação dos surdos: dos espaços e tempos de reclusão aos espaços e tempos inclusivos. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini (Org.). **A invenção da surdez II:** espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006. p. 9-25.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Teoria e método em Michel Foucault (im)possibilidades. **Cadernos de Educação**, Pelotas: Ed. FaE/PPGE/UFPel, n. 34, p. 83-94, set./dez. 2007.

TECNOLOGIAS DIGITAIS IMPLICAÇÕES NAS APRENDIZAGENS

DIAS, Fernanda Aparecida Silva
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
ferdias08@hotmail.com

Resumo: Num contexto de construção do conhecimento contínuo tecnológico digital, são necessárias aprendizagens diárias, as quais não se limitam apenas ao âmbito educativo. Faremos uma busca teórica de caráter qualitativa, com objetivo de compreender as possíveis repercussões no uso das tecnologias digitais em processos de aprendizagens. Considerar a complexidade, a multiplicidade na construção de conhecimentos, pode resignificar as aprendizagens., por meio dela tomamos consciência que as tecnologias digitais e sua utilização escolar, são convites singulares para também ampliar as colaborações e convivências.

Palavras-chave: Aprendizagens. Processos educativos. Tecnologia Digital.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Vivemos no mundo da operacionalidade tecnológica envoltos por possibilidades diárias de aprendizagens. Criamos e aprendemos a utilizar as tecnologias digitais para facilitar as atividades cotidianas, estamos conectados ao mundo e o que fazemos com isso? Essa questão nos remete a inúmeras reflexões e, no ambiente educativo não poderia ser diferente, considerando que a aprendizagem formativa está ligada ao uso das tecnologias digitais. Assim, nos questionamos: que impactos/implicações o uso das tecnologias digitais acarreta em processos de aprendizagens?

Elencamos como objetivo compreender as possíveis repercussões no uso das tecnologias digitais em processos de aprendizagens. Faremos uma busca teórica de caráter qualitativa a partir de autores que possuem uma relação intrínseca com o tema.

Esforços significativos na educação poderão resultar em uma sociedade com saberes renovados e o cognitivo ampliado. Se considerarmos a parceira com as tecnologias digitais, potencializamos a formação humana num viés colaborativo.

2 PROCESSOS DE APRENDIZAGENS NA ERA DIGITAL

O ser humano chegou ao século XXI, porque criou e desenvolveu tecnologias constantemente. Submeter-se a essa tecnologia, mera operacionalidade, não pode ser o principal objetivo. De certo modo a educação está disposta a superar a lógica mecanicista e operacionalista, o que possibilita uma outra perspectiva nos processos de aprendizagens, e expectativas diferentes para a educação humanizadora. Não é mais aceitável que apreciemos o operacionalismo, o individualismo, a técnica informacional, quando estamos em contextos de interdependência com o todo.

O crescimento humano, com apoio da tecnociência repercute em níveis de progresso e não de desenvolvimento. O progresso emerge das transações econômicas individualistas enquanto o desenvolvimento propõe como possibilidade a colaboração. Nos referimos ao progresso em uma visão de mundo através de teóricos como Karl Marx (socialista) e Max Weber (capitalista), para os quais a ideia de progresso está vinculada ao desenvolvimento social e/ou desenvolvimento do capital.

Evidenciamos o desenvolvimento do capital, na corrida desfreada armamentista - e/ou de busca pela supremacia de modelo ideológico como contexto globalizado economicamente, que levou e leva ao progresso tecnológico e científico. Sendo assim, no contexto deste século XXI, o progresso se caracteriza como progresso econômico capitalista.

O ser humano evolui e progride com competência técnica, científica, social, política, econômica, sem precedentes, no âmbito econômico capitalista. A técnica está disponibilizada, embora o que conhecemos talvez não seja suficiente para o que necessitamos conhecer, para experiências de vida em vida. Considerando a utilização das tecnologias digitais nesse contexto capitalista, temos necessidade de redefinir o que entendemos sobre humano, vida e aprendizagens.

Na contemporaneidade continuamos criando e utilizando as tecnociências que seguem a lógica consumista, a fim de gerar resultados voltados aos interesses do mercado capitalista numa era de operacionalidade, e das tecnologias digitais. A facilidade técnica para a repetição, o copia e cola, parecem facilitar a vida, bem como diante da antropotécnica¹, ciência usada para manipular pessoas biológica e culturalmente. Ainda assim, também tendemos às reflexões para repensar o viver e conviver.

¹ Sloterdijk, 2000.

Dentre as implicações do uso das tecnologias, que não será possível listar neste texto, citamos a forma com que as tecnologias digitais são usadas/apresentadas nos processos de aprendizagens. Nas palavras de Lévy (1999, p. 23), a técnica abre algumas possibilidades para opções culturais ou sociais que não poderiam ser pensadas a sério sem sua presença. Muitas possibilidades são abertas, e nem todas serão aproveitadas. As mesmas técnicas podem integrar-se “a conjuntos culturais bastante diferentes.”

As diferentes culturas proporcionam desafios para aprendizagens humanas, mas, enquanto aprendemos a viver em determinada cultura digital, esquecemos e até negligenciamos outras. Num contexto simplista o ser humano age direcionado a si e ao mundo, com insensatez e cegueira individualista que afasta o viver colaborativo. Insensatez que negligencia as outras formas de vida mesmo que enredadas em nossa própria existência. A “cegueira” humana remete a fragmentações do conhecimento capazes de gerar existências autônomas e objetivas, sem valores cognitivos significativos pois, distantes da coletividade humana. Por exemplo no uso das tecnologias digitais, - usada para formar grupos de conversa, online por meio de aplicativos -, criam-se diálogos com todos do grupo, com uso de imagens, animações e linguagens que fragmentam o conhecimento e desconsidera as emoções humanas.

O uso das tecnologias digitais pode significar uma visão sistêmica, uma inter-relação entre aprendizagens e vida. Toda a forma viva está imersa em aprendizagens e toda e qualquer aprendizagem somente se efetiva na dinâmica da vida. Assim, vida e aprendizagem se tangenciam, mobilizam a curiosidade, mobilizam questionamentos e, conseqüentemente, apostam em inovações. Por mais avançado que esteja o campo de saberes somos incapazes de compreender as diferentes formas vivas e modos diferentes de vivê-las. Essa dificuldade encontra-se em parte, na resistência do ser humano em pensar a vida como um processo em interdependência com o todo, também com os dispositivos tecnológicos.

O nível tecnológico que a tecnociência tem alcançando, é extraordinário, porém temos sido imprudentes em vários usos das tecnologias, com o fim de manipular o ser humano e os recursos naturais. Lembramos a invenção e uso da bomba atômica, o mapeamento genético, os genocídios em nome do aperfeiçoamento genético, os experimentos com seres humanos, exemplos que comprovam que ciência e progresso econômico caminham juntos, assegurando o paralelo entre progresso econômico e manipulação.

Por outro lado, somos seres humanos marcados pela técnica, co-evoluímos desde nossas origens num processo que nos constitui. Lévy (1996) salienta que a tecnologia não é exterior ao ser humano, mas está incorporada ao cotidiano e é indissociável, estabelecendo parcerias nas relações entre o saber, o ser humano e o mundo.

Assim estamos diante da necessidade de metodologias que transformem aprendizagens em “processos integrados e dinâmicos” (LOPES, 2005, p. 43), capazes de potencializar a parceria humano e tecnociência, nesses processos.

Conforme Lévy (1999, p. 157), na contemporaneidade, cabe considerar a velocidade de surgimento e renovação dos saberes, bem como a quantidade de conhecimentos sempre crescente e a existência de tecnologias que amplificam, exteriorizam e modificam muitas funções cognitivas. Também fazem emergir novas formas de subutilizar a informática, a técnica no processo pedagógico o que resulta em perda de potencial tecnológico bem como de desenvolvimento humano. Por isso “devemos preferir a imagem de espaços de conhecimentos emergentes, abertos, contínuos, em fluxo, não lineares, se reorganizando de acordo com os objetivos ou os contextos.” (LÉVY, 1999, p. 158).

A inteligência humana parece estar obnubilada pela sociedade da informação, pela “cegueira” objetiva. Permitir acesso a muitas informações, nos torna inoperantes diante passivos diante das mesmas. Para Lévy, “a prosperidade das nações, indivíduos depende de sua capacidade de navegar no espaço do saber.” (LÉVY, 2015, p. 19).

Navegar no espaço do saber - que há muito vem se construindo e transformando - não é a mesma coisa que navegar no espaço do progresso. O atual espaço do saber como bem define Lévy, “o espaço do saber não existe. É, no sentido etimológico, uma utopia, um não-lugar. Não se realiza em parte alguma. Mas se não se realiza já é virtual, na expectativa de nascer.” Assim “reconhecemos esse espaço do saber virtual no uso das tecnologias digitais.” (LÉVY, 2015, p. 122).

O espaço do saber “encontra-se submetido às exigências da competitividade e aos cálculos do capital”. Se direciona ao progresso econômico, incapaz de contemplar o conhecimento para aprendizagens humanas. Conhecimento que, para Lévy “não se trata apenas, é claro, do conhecimento científico -recente, raro e limitado-, mas daquele que qualifica a espécie: homo sapiens.” Pode-se considerar atividades de aprendizagens que levem a “um saber co-extensivo à vida.” (LÉVY, 2015, p. 123).

A educação que ocorre, atualmente, nos ambientes formativos está voltada ao progresso mecanicista e capitalista - salvo em raras escolas - e pouco potencializa o desenvolvimento cognitivo. Precisamos de dinâmicas cognitivas que levem a um saber em co-evolução (humano e técnica), co-extensivo e que possam fazer da educação

formativa uma ação colaborativa. Sabemos que “cada sujeito não é só a expressão de sua individualidade, mas é também da coletividade, pois o eu, só se reproduz nas relações e interações com os demais.” (LOPES, 2005, p. 37).

O desafio educativo de sair da cegueira objetiva traz possibilidades de transitarmos pela diversidade de conhecimentos. Isto requer uma escolha livre de preconceitos e distante de epistemologias fragmentadas. Então, a de se considerar “o pensamento complexo”, conforme Morin, nos e como processos aprendizagens. A complexidade reconhece que ainda precisamos avançar na integração dos saberes, das áreas de conhecimento e um redimensionamento dos usos da ciência e das tecnologias, com benefícios sociais. Considerando a complexidade, a existência do ser humano é considerada na singularidade e diversidade.

Consideramos outro a concepção da autopoiese de Maturana e Varela (1995) como de suma importância para repensar a aprendizagem. Os autores defendem que todo ser vivo é um sistema autopoietico, ou seja, que se auto-organiza e auto-constrói. No processo de aprendizagem, significa utilizar uma metodologia que reconhece que o ser humano produz seu próprio conhecimento, respeita a diversidade e peculiaridade de cada participante do processo educativo. Assim, o conhecimento é resultante do enredamento entre os aspectos físico, biológico, social, considerados inseparáveis e simultâneos. Um fenômeno de vias simultâneas e interagentes: de fora para dentro e de dentro para fora. De acordo com Assmann (2001, p. 38): Qualquer organismo vivo está continuamente “presumindo coisas” acerca do seu meio ambiente, ou seja, o organismo exerce, a todo momento, uma complexa atividade eferente (que conduz de “dentro” para “fora”).

Aprender compreende uma rede ou teia de interações neuronais extremamente complexas e dinâmicas que criam possibilidades de novas conexões neurais a cada novo conhecimento. O ser humano aprende, não apenas usando a razão e o intelecto, mas também mobilizando sensações, emoções e intuições. A aprendizagem emerge de dentro para fora, ou seja, ocorre o que Maturana definiu como autopoiese, estabelece relações com o novo na produção da vida, ou seja, é uma “estrutura própria auto-organizativa” (ASSMANN, 2001, p. 39), também dispõe de um modo particular de construção, inseridos na biosfera dentro da qual vivemos e interagimos envoltos em tecnociência.

3 CONSIDERAÇÕES

As repercussões do uso das tecnologias digitais acenam para transformações no cotidiano humano. No âmbito pedagógico a fragmentação do conhecimento científico, as hiperespecializações, são insuficientes num contexto onde o “hipertexto” (LÉVY, 1999) possibilita o enredamento com o espaço do saber. Esforços significativos na educação poderão resultar em uma sociedade com saberes renovados e o cognitivo ampliado. Se considerarmos a parceira com as tecnologias digitais, potencializamos a formação humana num viés colaborativo.

É na interação com o outro que o domínio cognitivo emerge e abre novas reflexões e aprendizagens significativas. Considerar a complexidade e a multiplicidade na construção de conhecimentos pode resignificar as aprendizagens, por meio dela tomamos consciência que as tecnologias digitais e sua utilização escolar, são convites singulares para também ampliar as colaborações e convivências.

REFERÊNCIAS

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente. Petrópolis: Vozes, 2001.

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva**. 10. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LOPES, R. S. P. Um novo professor: novas funções e novas metáforas. In: ASSMANN, Hugo (Org.). **Redes digitais e a metamorfose do aprender**. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2005. v. 1. p. 33-55.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagens na educação e na política**. 3. ed. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2000.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **A Árvore do conhecimento**: as bases biológicas do entendimento humano. Campinas: Editorial Psy II, 1995.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1991.

SLOTERDIJK, Peter. **Regras para o parque humano**: uma resposta à carta de Heidegger sobre o humanismo. São Paulo: Estação Liberdade, 2000.

TESSITURA DO CONCEITO DE AUTONOMIA¹ EM FREIRE²

SALVI, Luciana Rita Bellincanta
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)
luciana.salvi@gmail.com

ALVES, Solange Maria
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)
solange.alves@uffs.edu.br ou solangesol13@gmail.com

Resumo: Esta pesquisa, procurou compreender como se dá a construção do conceito da autonomia, tendo como alicerce o pensamento de Paulo Freire, no que tange as implicações para a prática educativa com crianças da Educação Infantil, realizando-se numa abordagem metodológica bibliográfica. As análises apontam que é possível tecermos diálogos entre a Pedagogia Freireana³ e a construção da autonomia na Educação Infantil. É possível depreendermos que, resulta num aporte fundamental para a organização do trabalho educativo com as crianças.

Palavras-chave: Autonomia. Educação Infantil. Pedagogia Freireana.

1 PRIMEIRAS PALAVRAS

Nesta pesquisa realizada investigamos a construção de um conceito muito caro à infância, que é a autonomia. Precisamos considerar que o desenvolvimento humano é fortemente marcado pelas relações culturais, históricas e sociais tecidas pelos sujeitos, ocasionando em mudanças que interferem em seu desenvolvimento integral, afinal, é pela objetivação e apropriação da cultura, que nos humanizamos e nos tornamos indivíduos. Este processo acontece ao longo de nossa vida e, na medida que a cultura é por nós internalizada, é possível construirmos a nossa autonomia. As crianças da Educação Infantil, vivenciam gradativamente e concretamente este processo, pois estão em conhecimento do seu corpo e do mundo, transcendendo de um nível de desenvolvimento de dependência aos sujeitos mais experientes, para um nível de desenvolvimento em que passam a agir com o autogoverno de si próprias tornando-se assim, autônomas.

O debate promovido por esta pesquisa, discute a construção do conceito de autonomia, ancorando-se teoricamente na Pedagogia Freireana, pois ela contribui ao efetuar o anúncio de uma proposta educativa que favoreça o desenvolvimento da criança na Educação Infantil, de modo a assegurar o espaço de cada sujeito em anunciar a sua palavra, pois é fruto dos saberes, dos desejos e vivências sociais e culturais, autonomamente participando de experiências peculiares a sua idade, na vida pública.

Esta pesquisa tem o intuito de compreender como se dá a construção do conceito da autonomia, adotando como alicerce o pensamento de Paulo Freire, no que tange as implicações para a prática educativa com as crianças da Educação Infantil. Para tanto, apresentamos um recorte da pesquisa que discute, ancorada numa abordagem metodológica bibliográfica, a *autonomia enquanto negação a malvadez neoliberal* e a *autonomia enquanto amadurecimento do ser para si*.

2 TRAMANDO IDEIAS

A leitura realizada na obra freireana, possibilita ao pesquisador estabelecer inúmeros encontros com a temática da autonomia e da construção de sujeitos autônomos, ainda que não explícita nestes termos. Este é um conceito importante para o autor, tratando-se de uma postura de vida apreendida desde a tenra idade na dificuldade da vida e no seio de um coletivo familiar alicerçado num dos aspectos mais perenes em Freire: a amorosidade, que aliás, parece constituir parâmetro para a autonomia tal como concebida por ele. O conceito se estrutura ainda nas experiências vivenciadas em sua trajetória profissional, sendo marcado pelos círculos de pais e mestres que instituiu quando trabalhou no Serviço Social da Indústria (SESI), nas experiências construídas pelo mundo durante o período de exílio, em estudos individuais realizados e, nos diálogos tecidos com outros educadores.

Optamos por discutir a promoção da autonomia na Educação Infantil, alicerçadas nos princípios da Pedagogia construída por Paulo Freire, uma vez que a sua obra se alicerça na conscientização e libertação dos sujeitos, mas, para que seja alcançado tal processo de construção e de apropriação com os sujeitos, há que se ter homens e mulheres autônomos, ou seja, com autogoverno de si próprios na luta pela busca da sua libertação.

¹ Pesquisa desenvolvida no PPGE - Mestrado em Educação. Linha: Conhecimento e Desenvolvimento nos Processos Pedagógicos.

² Trabalho filiado ao Grupo de Pesquisa Educação, Formação Docente e Processos Educativos, vinculado ao diretório do CNPq.

³ Adotaremos a grafia “freireana”. Freire utilizava em sua escrita conforme os registros encontrados em sua obra.

Em suas obras, depreendemos que Freire sinaliza que a *autonomia é a negação a malvadez neoliberal*. Nos limites desta reflexão, ressaltamos que a lógica neoliberal exige a preparação dos sujeitos para uma sociedade produtiva e consumidora, lançando no mercado *produtos* que se destacam pelo individualismo, polivalência, produtividade, poliflexibilidade, habilidade de comunicação, visão de conjunto, competitividade, a busca incessante dos sujeitos, por cursos de *capacitação*, visando a melhoria de sua performance e a superioridade aos demais colegas. É pertinente destacar, que parte considerável das habilidades acima mencionadas, demandam boa dose de autonomia para desempenhá-las.

Infelizmente é o que temos observado acontecer em inúmeras escolas por meio da instituição de currículos propedêuticos, que produzem indivíduos dotados de habilidades intelectuais mais flexíveis e voltadas ao fortalecimento e ao atendimento das exigências dessa ordem mercadológica incutindo nos educandos, atitudes de adaptação (na obra de Freire (1959, 2017): acomodação), de aceitação (de acordo com Freire (1959, 2017): quietude, subserviência, carneirismo) e, colaboração (abordado na Pedagogia Freireana como ausência e negação da práxis), mediante as situações e configurações novas que se manifestam cotidianamente no mundo do trabalho, um currículo produtor de exclusão social, que nega o compromisso político da educação no processo de humanização e libertação dos sujeitos.

Temendo a distorção que a prática educativa poderia sofrer por intermédio da força ideológica neoliberal no atendimento de seus interesses, Freire (2006), concebeu uma pedagogia promotora da autonomia dos quefazeres dos educadores nas relações estabelecidas com os educandos, manifestando-se da seguinte forma,

[...] é nesse sentido que reinsisto em que *formar* é muito mais do que puramente *treinar* o educando no desempenho de destrezas [...]. Daí a crítica permanentemente presente em mim à malvadez neoliberal, ao cinismo de sua ideologia fatalista e a sua recusa inflexível ao sonho e à utopia. (FREIRE, 2006, p. 14, grifo do autor).

Ao refletirmos sobre a abordagem realizada por Freire, concordamos que a função nuclear e social da escola não consiste no treino de destrezas dos educandos, mas sim, na formação integral destes sujeitos, contrapondo-se ao ideário neoliberal que aspira a alfabetização na Educação Infantil, desumanizando as crianças por intermédio de treinamentos propedêuticos para ler, escrever e calcular, o que desconsidera as especificidades próprias a este nível do desenvolvimento humano.

Esta pesquisa contempla ainda a discussão de que a *autonomia é o amadurecimento do ser para si*, dessa forma, podemos destacar que os sujeitos precisam empoderar-se da autonomia, para serem os condutores da sua vida. Esse é um alerta que Freire (2006) nos faz, entretanto, enfatiza que esse exercício ocorre conscientemente, quando é realizado pelos próprios homens e mulheres, diante da percepção que a história de cada um é escrita pelas suas próprias mãos, mediante a influência que recebe das experiências estabelecidas com os seus pares, ou com adultos mais experientes. O autor destaca que o homem *existe* neste mundo, portanto, não lhe é possível “[...] *existir sem assumir* o direito e o dever de optar, de decidir, de lutar, de fazer política.” (FREIRE, 2006, p. 52, grifo do autor). O autor assinala ainda que, o homem se forma homem, na consciência de seu inacabamento, sendo assim, “[...] gosto de ser homem, de ser gente, porque sei que a minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que o meu “destino” não é um dado, mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir.” (FREIRE, 2006, p. 52-53, grifo do autor).

O homem se forma homem, nas relações sociais que tece com o outro, ao receber influências de sua herança genética, histórica, cultural e social. Ele também influencia os demais sujeitos e o mundo com a sua presença que “[...] não é a de quem a ele se adapta, mas a de que nele se insere. É a posição de quem luta não para ser apenas *objeto*, mas sujeito também da História.” (FREIRE, 2006, p. 54, grifo do autor). Quando o homem percebe-se e assim se reconhece como sujeito inconcluso, ele toma consciência efetiva de sua condição, vindo a operar nele, a *individualidade para si*. Dessa forma, o homem imerge constantemente num processo social de busca pelo conhecimento, pela sua humanização.

Seguindo nesta vertente inconclusiva do ser humano, é possível destacar que a autonomia, é um imperativo ético que se manifesta no amadurecimento do *ser para si* ao ser promovida por meio de experiências significativas que possibilitem aos sujeitos o poder de decidir, somados ao desenvolvimento de responsabilidade sobre as decisões adotadas, como exercício de prática de liberdade. Freire (2006), assim se manifesta,

[...] a autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade. (FREIRE, 2006, p. 107).

Neste sentido, Freire (2006) assinala que, o sujeito começará a encontrar subsídios e elaborar critérios que possibilitem a ele, tomar as decisões por si próprio, ou seja, se antes experimentava em seu cotidiano uma condição em que não vivenciava situações as quais fossem possíveis de se manifestar, escolher, optar, decidir, a partir do momento

em que forem oferecidas estas experiências potencializadoras, os sujeitos gradativamente, num movimento dialético de vir a ser, realizarão a transposição da sua condição de *indivíduos em si* à *indivíduos para si*, visto que, a autonomia é amadurecimento do *ser para si*, se constrói por sujeitos históricos, sociais, culturais, inacabados e conscientes de seu inacabamento. Segundo Freire (2006, p. 59, grifo do autor), “[...] 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 (2006), enfatiza que a consciência de nosso inacabamento, torna-nos, sujeitos éticos, portanto, o educador precisa aprender a respeitar os educandos em seus gostos, na sua curiosidade e inquietação, na peculiaridade de sua linguagem, nas experiências sociais as quais compartilham a realidade que fazem parte e as suas vivências. O autor é pontual, ao destacar que quando o sujeito age com autonomia, é necessário assumir eticamente e responsabilmente a opção realizada, a decisão adotada.

Por ser inacabado e possuir consciência deste inacabamento, é possível destacar que o ser humano constrói a sua autonomia, em experiências sociais estabelecidas no decorrer de toda a sua jornada existencial, desde as decisões mais simples, exercitadas na tenra idade, até as decisões mais complexas que se manifestarão ao longo da vida. Vale destacar, que a autonomia é vir a ser, ela é construída em todas as circunstâncias do dia-a-dia, portanto, não tem dia e tampouco hora marcada para acontecer. Somos sujeitos de nossa própria autonomia e não da vontade de um outro sujeito que em determinado momento, afirmará que deveremos nos constituir autônomos, por isso ela é um princípio ético, inerente à subjetividade de cada indivíduo que a exercitará com responsabilidade. Ela é amadurecimento dialético, num incessante vir a ser, da *individualidade para si*.

3 PALAVRAS FINAIS

A pesquisa evidenciou a viabilidade e a necessidade de tecer diálogos profícuos entre a infância, a Pedagogia Freireana e a prática educativa. A maneira como Freire concebe a autonomia ao longo da sua obra, enquanto imperativo ético, é um direito dos educandos a ser assegurado pelas práticas educativas, negando a malvadez neoliberal que institui diretrizes que visam promover treinamentos direcionando a educação aos interesses mercadológicos. Observamos no cotidiano da Educação Infantil com a oferta de um ensino propedêutico, voltado à preparação das crianças para o Ensino Fundamental. Freire, enfatiza que a função nuclear e social da educação é a promoção da formação humana em suas dimensões plenas, possibilitando aos sujeitos, a leitura crítica do mundo e a sua inserção visando a transformação social.

Podemos inferir ainda que enquanto amadurecimento do ser para si, a autonomia é um processo de construção do qual as crianças constroem e se apropriam dela em situações, que lhes é possibilitado, escolher, decidir, optar, se posicionar e assumir responsabilmente as ações adotadas como sujeitos livres e de direitos.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz & Terra, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz & Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. Tese de concurso para a cadeira de história e filosofia da educação na Escola de Belas Artes de Pernambuco. Recife, 1959.

TRILHAS ECOLÓGICAS: CONTEXTO PARA EDUCAÇÃO AMBIENTAL E PRESERVAÇÃO DO MEIO AMBIENTE

AMORIM, Livia dos Reis
Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF)
liviaamorimdosreis@gmail.com

Resumo: As trilhas ecológicas aparecem como forma de interpretação ambiental, tendo como objetivo o contato com a natureza, visando à aquisição de conhecimentos, à sensibilização e à formação de uma consciência ecológica. Oferecem oportunidade de pesquisa da biodiversidade e de observação, representando uma metodologia importante para Educação Ambiental não formal e para preservação do meio ambiente. São ambientes propícios à sensibilização e ao pertencimento, devido à possibilidade de contato com a natureza desperta a vontade de preservar e conservar.

Palavras-chave: Trilhas ecológicas. Educação Ambiental. Preservação. Pertencimento.

1 INTRODUÇÃO

Desde a antiguidade as trilhas constituem um elemento cultural presente no cotidiano das sociedades humanas sendo por muito tempo usadas somente como via de comunicação. Com as transformações socioculturais humanas, as trilhas passaram a ser utilizadas com outros objetivos, como peregrinações religiosas e viagens comerciais. Atualmente as trilhas não se restringem a um simples meio de deslocamento, se tornaram um novo meio de contato com a natureza, servindo como via de condução a ambientes naturais para contemplação, prática de esportes radicais, recreação e ecoturismo.

Para Costa (2006) as trilhas possibilitam o contato do homem com os ambientes naturais, sendo uma alternativa para mostrar a importância dos ambientes bióticos e abióticos por meio da Educação Ambiental. Ao estimular a sensibilização humana, as trilhas permitem a compreensão da natureza e suas relações, possibilitando aos participantes a aquisição de valores relacionados à preservação do meio ambiente.

As trilhas ecológicas são consideradas como práticas de educação ambiental, sendo definidas como percursos demarcados em áreas naturais que propiciam a interpretação ambiental e o resgate histórico-cultural. O ambiente por onde passa uma trilha deve apresentar o mínimo de alterações realizadas pelo homem. De acordo com Balmford et al. (2009), nas últimas décadas o uso de trilhas vem aumentando, principalmente em áreas de proteção ambiental.

O contato com o meio natural através de caminhadas contribui para uma melhor compreensão do que é o natural, sua importância para a paisagem e para a qualidade ambiental, incentiva a observação e proporciona momentos de reflexão sobre a necessidade de preservar e conservar.

Revisamos, nessa contribuição, os conhecimentos atuais sobre o papel ecológico das trilhas para a Educação Ambiental. Para discutirmos as várias faces desse papel ecológico, abordamos o papel da Educação Ambiental e as possíveis aplicações e influência de caminhadas através de trilhas para preservação e do meio ambiente.

2 DESENVOLVIMENTO

Dias (2004) afirma que a Educação ambiental, enquanto meio para se educar ambientalmente, surgiu paralelamente à disseminação das discussões mundiais sobre as questões ambientais. Atualmente, as atividades que a definem constituem instrumentos fundamentais de transformação do pensar e do agir social.

Entendem - se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade. (Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA – Lei n. 9795/1999, Art. 1º). (BRASIL, 1999).

A Educação Ambiental se fundamenta basicamente na mudança de mentalidade, comportamentos e valores (DIAS, 2003). O público frequentador das trilhas busca o contato direto com a natureza, a simplicidade do campo, ar puro, belezas naturais, atividades motoras, e outras formas de promover o lazer e o entretenimento.

Pirola e Santos (2010) afirmam que atividades relacionadas à Educação Ambiental são imprescindíveis para inserção do conhecimento sobre a importância dos recursos naturais aos envolvidos, podendo ocasionar mudanças de comportamento e desenvolvimento de valores éticos, por meio da sensibilização para os detalhes da natureza, despertando

o interesse pela convivência harmoniosa e pelo desenvolvimento sustentável dos ecossistemas; e permitindo que sejam adquiridos conhecimentos sobre o meio ambiente através da vivência.

A problemática ambiental tem chamado a atenção de diversos segmentos da sociedade, estimulando estudos sobre questões como sustentabilidade e preservação. As trilhas ecológicas aparecem dentro da Educação Ambiental como um recurso metodológico, uma prática que propõe a difusão de conhecimentos a partir da visão, olfato e sentimentos, transformando-se em uma experiência direta com a realidade, possibilitando a consciência ambiental e o pertencimento das pessoas.

Não podemos analisar a Educação Ambiental somente pela relação de convívio entre o homem e seu meio, devemos compreender também sobre hábitos, costumes e qualidade de vida presente e futura dos seres humanos, garantindo sua continuidade com sustentabilidade. Assim, as trilhas ecológicas permitem uma vivência prática dos conhecimentos teóricos, facilitando a aprendizagem, dinamizando as práticas, estimulando os participantes a uma forma personalizada de conhecimento e valorização dos atrativos naturais através da contemplação.

Segundo Campos e Filletto (2011), tanto para o ensino formal quanto para o não formal, as trilhas ecológicas são excelentes espaços para a prática de projetos de Educação Ambiental, pois vão além de simplesmente ensinar o que os visitantes devem fazer nas áreas visitadas, também propõe mudanças na maneira como as pessoas pensam e avaliam a sua relação com o meio ambiente.

Para Bedin (2004) a trilha é uma metodologia que promove a Educação Ambiental, o conhecimento se torna uma experiência de vida. Em cada toque e observação o caminhante amplia seu aprendizado, compreendendo melhor o mundo em que vive.

Ainda segundo Araujo e Farias (2003), as trilhas são instrumentos básicos de programas de educação ao ar livre, pois além de transmitir conhecimentos, também propiciam atividades que evidenciam os significados e as características do ambiente por meio do uso dos elementos originais, por experiência direta e por meios ilustrativos.

Vasconcellos (1997) afirma que em áreas naturais, as trilhas exercem importantes funções destacando a de agregar os visitantes ao ambiente, possibilitando maior compreensão e apreciação dos recursos naturais e culturais, promovendo mudanças de atitude, envolvendo as pessoas em atividades de conservação e aumentando a sensação de pertencimento.

Conforme Silveira e Melo (2009) a trilha ecológica representa uma prática ecoturística que tem como objetivo a prática de esporte e, principalmente, a sensibilização do visitante, através do observar, sentir, experimentar, questionar, refletir e descobrir o ambiente. Quando são bem planejadas e corretamente mantidas, preservam o ambiente dos impactos ocasionados pelo seu uso, além de proporcionar aos visitantes maior segurança, conforto e conscientização ambiental. De acordo com Vasconcellos (2006) existe reconhecimento público sobre a importância de trilhas como ferramenta de educação, interpretação, comunicação e conscientização ambiental.

As trilhas ecológicas são bastante significativas tanto do ponto de vista recreativo quanto educativo, pois aproveitam os momentos de lazer do visitante para a aquisição de conhecimento. Representam também um instrumento para o manejo de áreas protegidas, se transformando em locais de informação através de placas, sinais e instruções. A experiência pessoal de contato com o ambiente imediato durante o percurso é aproveitada para realização da educação ambiental.

Atividades em trilhas não podem se restringir a caminhadas sem objetivos pré-determinados. É fundamental planejamento e adequada elaboração das atividades que serão desenvolvidas. O próprio ambiente da trilha já colabora para uma sensibilização porém, ao associar a caminhada a atividades que busquem um conhecimento crítico sobre questões ambientais, a sensibilização será mais significativa.

O planejamento de uma trilha deve observar aspectos sociais e biofísicos do local, suas oportunidades e restrições. Oportunidades incluem elementos como paisagem, possibilidades culturais e educacionais, acesso a áreas para caminhadas e acampamentos, e apoio a atividades de manejo. Restrições devem estar relacionadas com zoneamento ambiental, segurança dos visitantes, presença de espécies raras ou ameaçadas, dentre outros.

Conforme Lechner (2006), a sustentabilidade das trilhas pode ser alcançada através de uma abordagem integrada de seu manejo, considerando o planejamento, a construção, a manutenção, o monitoramento e a avaliação dos seus impactos.

Se não deixarem explícita sua importância para a preservação ambiental, as trilhas podem se tornar um paradoxo à preservação e à restauração dos ambientes naturais. Por permitirem o contato do homem com a natureza, devem conscientizar os participantes da necessidade de conservação, caso contrário podem constituir uma fonte de distúrbio ao meio ambiente.

3 CONCLUSÕES

A consciência ambiental se manifesta como necessidade de reintegração do homem na natureza (LEFF, 1999). As trilhas ecológicas despertam nos participantes a consciência da importância da valorização e da preservação ambiental, desempenhando importante papel no processo de conservação da natureza. Ao facilitar o acesso e a interação de pessoas a locais naturais, as trilhas possibilitam uma mudança de comportamento na relação homem-natureza.

A Educação Ambiental associada ao ambiente da trilha apresenta e se consolida como metodologia relevante em processos de sensibilização ambiental, pois favorece uma assimilação entre a aquisição formal de conhecimentos e as percepções no próprio ambiente natural. A sensibilização através de atividades no ambiente de trilhas ecológicas possibilita uma reflexão crítica sobre a problemática ambiental, resultando em atitudes de valorização da natureza.

A implantação de trilhas explicita o conceito “quem conhece preserva”. O envolvimento da comunidade leva as pessoas a se sentirem pertencentes ao ambiente. Ao percorrer as trilhas, os caminhantes buscam e compartilham informações sobre fauna, flora, história, cultura, costumes e tradições dos locais visitados.

A educação ambiental está intrínseca na essência de cada caminhante. É certo que, ao caminhar em ambientes naturais, as pessoas se abrem a um novo horizonte de beleza, esforço, solidariedade e aprendizado. Aprendizado este de forma natural e espontânea que, aos poucos, vai se incorporando ao dia-a-dia e sendo propagado entre amigos.

As trilhas constituem um meio descontraído e divertido de promover a sensibilização ecológica. Diferentes formas de trabalho podem alcançar variados níveis na estruturação de um novo e prazeroso paradigma ambiental.

O futuro da preservação e restauração dos ecossistemas não se restringe apenas a proteção humana, depende também da relação das pessoas que habitam ou compartilham esses ambientes. Considerando que a sustentabilidade é construída pela interação de vários agentes, as caminhadas oportunizam a reflexão sobre nosso comportamento e sobre as relações que temos com a natureza e com as pessoas.

REFERÊNCIAS

- ARAUJO, D.; FARIAS, M. E. Trabalhando a construção de um novo conhecimento através dos sentidos em trilhas ecológicas. In: SIMPÓSIO SUL BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 2., Itajaí, 2003. **Anais...** Itajaí: Unilivre, 2003.
- BALMFORD, A. et al. **A global perspective on trends in nature-based tourism.** *Plos Biology* 7: e1000144. 2009.
- BEDIM, Bruno Pereira. Trilhas interpretativas como instrumento didático à Educação Biológica e Ambiental: reflexões. In: BIOED 2004 – INTERNATIONAL CONFERENCE ON BIOLOGY EDUCATION, SUSTAINABLE DEVELOPMENT, ETHICS AND CITIZENSHIP, 2004, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro, 2004.
- BRASIL. Lei n. 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 abr. 1999.
- CAMPOS, Renata Ferreira; FILLETO, Ferdinando. Análise do perfil, da percepção ambiental e da qualidade da experiência dos visitantes da Serra do Cipó (MG). **Revista Brasileira de Ecoturismo**, v. 4, p. 69-94, 2011.
- COSTA, Vivian Castilho da. **Proposta de manejo e planejamento ambiental de trilhas ecoturísticas:** um estudo no Maciço da Pedra Branca - município do Rio de Janeiro (RJ). 2006. Tese (Doutorado)–Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.
- DIAS, Genebaldo Freire. **Educação Ambiental:** princípios e práticas. 9. ed. São Paulo: Gaia, 2004.
- LECHNER, Larry. Planejamento, implantação e manejo de trilhas em unidades de conservação. **Cadernos de Conservação**, Fundação O Boticário de Proteção à Natureza, v. 3, p. 1-123, 2006.
- LEFF, Enrique. Educação ambiental e desenvolvimento sustentável. In: REIGOTA, Marcos (Org.). **Verde cotidiano:** o meio ambiente em discussão. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p. 111-129.
- PIROLI, Edson Luís; SANTOS, Vanessa Ramos. Educação Ambiental aplicada como instrumento de integração universidade sociedade: experiências em Rosana-SP. **Revista Ciência em Extensão**, v. 6, p. 138-151, 2010.

SILVEIRA, Kilma; MELO, Maria. **Uma avaliação das trilhas ecológicas do Parque Estadual de Dois Irmãos– Recife/PE**. 2009. Disponível em: <http://connepi2009.ifpa.edu.br/connepi-anais/artigos/47_1384_1337.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2017.

STAPP, William; WALS, Aren; STANKORB, Sheri. **Environmental education for empowerment: actionresearchandcommunityproblemsolving**. Iowa: Kenda//Hunt Publishing Company, 1996.

VASCONCELLOS, Jane. **Trilhas interpretativas: aliando educação e recreação**. Congresso Brasileiro de Unidades de Conservação. Curitiba: IAP, 1997.

VALORES DEMOCRÁTICOS NA ESCOLA PÚBLICA: SOBRE CONSTRUÇÕES NO ESPAÇO DA SALA DE AULA

BIONDO LOPES PACHECO, Alexandra
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
ale.pedagogia@hotmail.com

PEDERIVA PENSIN, Daniela
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)
daniela.pensin@unoesc.edu.br

Resumo: Busca-se verificar em que medida práticas educativas escolares contemplam ações formativas de valores democráticos em escolas públicas de educação básica. Utiliza-se de entrevistas a professores versando sobre suas visões e impasses acerca do tema. Os resultados evidenciam opiniões similares e apontam percepções sobre a relevância do trabalho docente em desenvolver práticas democráticas. Conclui-se que apesar de fatores sociais comportamentais e políticas neoliberais a escola pública mobiliza práticas educativas comprometidas com a democracia.

Palavras-chave: Escola pública. Práticas educativas. Valores democráticos.

1 INTRODUÇÃO

A escola pública encontra-se sob influência de duas concepções de gestão escolar. A primeira, técnico-científica, centra-se na figura do diretor, com relações de poder verticais, escolas que dão ênfase às hierarquias, aos cargos e funções, normas e regulamento, com foco nos resultados. A segunda, sociocrítica, com base na interação social dos sujeitos da escola, o poder é coletivo, as relações são horizontais, as tomadas de decisões são democráticas e participativas e a educação é concebida como um ato político pedagógico (BORDIGNON; GRACINDO, 2000).

Ambas exercem forte influência sobre os objetivos da escola no que se refere à formação do aluno e ao papel da escola na comunidade. Assim, é importante repensarmos as práticas educativas que acontecem nas salas de aula das escolas públicas e o papel do professor nestas práticas. Entendemos que práticas que apontam para a inserção dos valores democráticos são fundamentais na formação do aluno crítico e importantes para a construção de uma escola alicerçada na concepção sociocrítica de gestão.

Deste modo, este artigo objetiva apresentar em que medida práticas educativas desenvolvidas em sala de aula têm contemplado ações de caráter formativo de valores democráticos em escolas públicas de educação básica.

De natureza qualitativa e exploratória (LÜDKE, 1986), a pesquisa que sustenta este artigo foi desenvolvida com base em uma abordagem crítica (FRIGOTTO, 2000), realizada por meio de entrevista semiestruturada direcionada a professores de educação básica de escolas públicas, buscando identificar práticas educativas desenvolvidas em sala de aula e seu caráter formativo de valores democráticos.

2 PRÁTICAS EDUCATIVAS NA CONSTRUÇÃO DE VALORES DEMOCRÁTICOS

Entendemos que a sociedade contemporânea é a imagem da pluralidade, o local em que a diversidade se acentua. A prática da democracia requer aprender a conviver com as diferenças, trabalhando uma pedagogia que desenvolva o respeito, a tolerância, a empatia, o diálogo, o compromisso com o bem de todos, o cultivo da identidade pessoal e cultural e o sentimento de cooperação. As práticas pedagógicas devem, assim, propiciar aos educandos sua construção social e política, sua formação para a autonomia, indispensável nas tomadas de decisões e na resolução coletiva dos problemas; o professor tem papel fundamental como mediador destas práticas.

A formação crítica do aluno passa por um professor que valorize a democracia na sala de aula e no ambiente escolar, incentivando seus alunos para atitudes democráticas e para a construção coletiva. A democracia é construída no ambiente escolar quando aprendemos a conviver, a dialogar com o outro, a valorizá-lo, a aprender com ele. Não podemos esquecer que “não há democracia duradoura sem democratas, isto é, sem cidadãos desejosos e capazes de desempenhar um papel ativo e responsável; para isso, é necessário formá-los e criar um clima que propicie a cultura e a socialização democrática.” (SERRANO, 2002, p. 11).

Muitas escolas, sob influência das políticas neoliberais, continuam a propiciar ambientes competitivos e discriminatórios, levando os alunos à segregação, à classificação entre melhores e piores, favorecendo atitudes

individualistas e egocêntricas. Noutra direção, acreditamos que as práticas educativas que constroem no aluno valores democráticos e humanos podem se constituir caminho para a transformação da escola. Ao certo tal transformação não ocorrerá de imediato; tampouco é uma utopia. Resultará do trabalho cotidiano, exercitado, praticado coletivamente, envolvendo os alunos nas ações pedagógicas desenvolvidas em sala de aula.

O professor tem papel fundamental na construção dos valores democráticos de seus alunos, articulando práticas pedagógicas, incentivando a autonomia do educando, propiciando condições para que a sala de aula se torne um ambiente democrático. Para Santos e Sales (2012, p. 170), o professor é “[...] um dos mediadores do processo de mudança de concepções e de criação de uma cultura democrática na escola; uma vez que ele atua diretamente com os alunos, sujeitos da educação sistematizada.”

Destacamos que a ação docente não se circunscreve aos limites da sala de aula; envolve a participação na elaboração do Projeto Político-Pedagógico da escola e a articulação escola e família. Atua, assim, na configuração de pontes entre instituições, reforçando a função social de seu trabalho. Entendemos que os professores “[...] podem mediar o trabalho da escola com as famílias, ajudando a construir uma cultura democrática na escola.” (SANTOS; SALES, 2012, p. 177), alargando a “função do/a professor /a, tendo em vista sua prática social mais ampla, para além do trabalho como o ensino dos conteúdos.” (SANTOS; SALES, 2012, p. 178).

A construção de uma sociedade democrática constitui, a nosso ver, um processo que passa necessariamente pela escola, instituição formadora da intelectualidade e da cidadania. “É aí, na prática escolar cotidiana, que precisam ser enfrentados os determinantes mais imediatos do autoritarismo como manifestação, num espaço restrito, dos determinantes estruturais mais amplos da sociedade.” (PARO, 2016, p. 26).

Destacamos que a função do professor é fator determinante na construção de uma cultura democrática na escola e, para tanto, sua formação precisa estar condizente com estas práticas, propiciando o contato com o ambiente escolar e com a problemática que envolve sua função, problemática essa que tem como lócus o cotidiano e a organização da escola. Afinal, é no cotidiano da sala de aula que mais nitidamente são percebidas manifestações e concepções autoritárias. No entanto, alerta Paro (2016, p. 33) que, apesar das demonstrações já exaustivas da

vinculação entre aprendizagem significativa e a adoção de relações que afirmem o aluno como sujeito do ato de aprender, todos os demais condicionantes ideológicos parecem ser mais fortes, concorrendo para que o educador escolar permaneça privilegiando práticas de dominação, que em nada contribuem para o desenvolvimento da autonomia do educando.

3 FORMAÇÃO DE VALORES DEMOCRÁTICOS: SOBRE OS ACHADOS DA PESQUISA

A etapa empírica da pesquisa foi realizada por meio de entrevista semiestruturada aplicada a três professores de educação básica de escolas públicas. Um primeiro aspecto explorou a importância e o comprometimento dos entrevistados em trabalhar valores democráticos em sala de aula. Ao conjunto destas questões, os professores foram unânimes em afirmar a importância de desenvolver práticas democráticas com os alunos e relacionam a isso a preparação das futuras gerações para a convivência democrática em sociedade. Quando questionados sobre motivação e comprometimento para desenvolver tais práticas, relatam se sentir motivados sem que expressem profundamente este sentimento. Demonstram comprometimento quando afirmam, por exemplo, acreditarem que o professor tem papel fundamental na construção destes valores e referem a necessidade de os alunos construir-se para a vida em sociedade.

Outro aspecto explorou o desenvolvimento de práticas construtivas de valores democráticos no sentido de seus modos e ambiente de desenvolvimento. No que se refere às práticas, os professores evidenciaram principalmente o uso do diálogo na resolução dos conflitos, discussões e debates que surgem na dinâmica da aula. A prática da partilha tem ênfase com a professora da educação infantil (professora P1), que relata: “Tudo o que acontece em sala de aula tem que ser resolvido em sala de aula e uma coisa que eu cultivei com eles desde o começo foi a partilha. Não tem aquele individualismo na sala.” O professor P2 diz que, a partir da prática do diálogo, trabalha atento ao contexto histórico, problematizando sobre os conflitos da humanidade gerados a partir de comportamentos e valores anti-democráticos. Corroboram com isto Santos e Sales (2012, p. 181), ao situar “o papel político, frente à formação de sujeitos mais críticos, por meio do diálogo mais próximo com a comunidade e através de um ensino mais problematizador e inquietante.”

A professora P3 traz sua experiência com projetos como uma prática construtora de valores democráticos em que o projeto é pensado e construído em conformidade com os alunos, desde a escolha do tema até sua finalização. Segundo a professora, nessa prática eles desenvolvem atitudes como planejar, pesquisar, votar, dialogar, expressar suas vontades e gostos, relatar experiências e seus conhecimentos prévios e, então, constroem juntos o projeto a ser posto em prática, exercício fundamental para a autonomia e a democracia. Trata-se de “[...] oferecer canais de participação

por meio dos quais os alunos possam opinar sobre diferentes aspectos de seu interesse. Só se aprende a participar, envolvendo-se e participando.” (SERRANO, 2002, p. 17).

Em relação ao ambiente escolar estar em consonância com o trabalho desenvolvido em sala de aula, a professora P1 demonstra seu entusiasmo ao relatar que toda a escola está em sintonia com a construção de valores democráticos, tanto nas práticas desenvolvidas, como nas relações entre professores e funcionários. Um pouco menos entusiastas, os outros dois professores concordam que a escola é um ambiente democrático, ainda que este não dependa apenas da própria escola, mas da influência de outros fatores, como valores do contexto familiar.

Um terceiro aspecto tratado abordou as dificuldades no desenvolvimento destas ações formativas e formas de superá-las. Em relação às dificuldades, são unânimes em afirmar que emanam de fatores comportamentais dos alunos, associados a aspectos do contexto familiar e a falta de estímulo, ou, decorrentes da sociedade atual que, ao passo que conduz o aluno à amplitude de informações, também acaba por desenvolver comportamentos individualistas. No enfrentamento das dificuldades, P1 e P2 buscam apoio no diálogo, agem com paciência no trabalho diário de conscientização que, com o tempo, traz o amadurecimento do aluno. Segundo eles, trata-se de um trabalho árduo, mas necessário. Já a professora P3 diz valer-se da criatividade para enfrentar as adversidades e refere a pedagogia de projetos como potente neste enfrentamento, uma atividade que encanta e desperta para a participação e para a construção coletiva pautada pelo respeito às opiniões e interesses do grupo.

As entrevistas evidenciaram o trabalho do professor como fundamental na construção do aluno crítico e autônomo e do cidadão participativo, envolvido com a construção da democracia. Destacaram ainda o papel político e social de função docente, frequentemente atravessada por dificuldades que surgem no desenvolvimento das práticas cotidianas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao destacar o papel da escola e do professor na construção de valores formativos para a democracia, a pesquisa fez notar que os professores entendem a função social de sua profissão e percebem-se como fundamentais no processo de construção e autonomia de seus alunos. Buscam motivação na confiança de que seus alunos se tornem cidadãos atuantes em prol de uma sociedade democrática.

Para tal trabalham práticas que cultivam o diálogo, a partilha, o respeito, a participação, a empatia. Através delas procuram desenvolver uma pedagogia orientada à construção da autonomia e da democracia, respeitando os conhecimentos prévios dos educandos e suas escolhas, motivando-os para o debate e a construção crítica.

O estudo mostrou que os professores acreditam nas suas escolas como ambiente formativo para a democracia e referem a influência de fatores externos, como o contexto familiar, as idiossincrasias, os comportamentos individualistas impostos por uma sociedade tecnológica, egocêntrica e de consumo.

Parece-nos que, mesmo diante de alguns obstáculos - fatores econômicos e sociais vivenciados pelos alunos, políticas públicas de cunho neoliberal e fatores comportamentais de seus atores- as escolas buscam, através das práticas em sala de aula, desenvolver ações de caráter formativo de valores democráticos. Alguns professores apoiados por uma cultura democrática difundida na escola; outros, seguem no trabalho isolado, amparados pela convicção da importância de seu papel na formação para a prática da democracia.

REFERÊNCIAS

- BORDIGNON, Genuino; GRACINDO, Regina Vinhaes. **Gestão da Educação**: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2000.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2000.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 1986.
- PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2006.
- SANTOS, Maria do Carmo Gonçalo; SALES, Mônica Patrícia da Silva. Gestão democrática da escola e gestão do ensino: a contribuição docente à construção da autonomia na escola. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v. 14, n. 2, p. 171-183, ago./nov. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epec/v14n2/1983-2117-epec-14-02-00171.pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2017.
- SERRANO, Gloria Pérez. **Educação em valores**: como educar para a democracia. Porto Alegre: Artmed, 2002.

VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS DA DIVISÃO DISTRITAL ZONAL OESTE CONSTRUÍDAS JUNTO ÀS UNIDADES DE ENSINO

FARIAS, Cláudia Regina Rodrigues
Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED)
claudia.farias@semed.manaus.am.gov.br

HAYDEN, Amanda Farias
Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED)
amanda.hayden@semed.manaus.am.gov.br

Resumo: Este estudo tem a finalidade de apresentar as vivências e experiências construídas coletivamente junto às 86 unidades de ensino da Divisão Distrital Zonal Oeste/ SEMED, bem como os resultados alcançados no ano letivo de 2017. O trabalho foi desenvolvido dentro dos princípios teóricos do método histórico-crítico com uma abordagem quantitativa e qualitativa. A partir de ações trabalhadas no chão da escola, houve superação dos problemas apontados inicialmente referente ao ano letivo de 2016.

Palavras-chave: Aprendizagem. Planejamento. Acompanhamento. Avaliação pedagógica.

1 INTRODUÇÃO

Diante dos resultados alcançados no rendimento escolar do ano letivo de 2016 a Divisão Distrital Zonal Oeste procurou reavaliar suas ações, uma vez que o índice de 89,42% de aprovação foi avaliado como insatisfatório pelas equipes pedagógica, administrativa e de infraestrutura.

A partir das inquietudes e reflexões oportunizadas por este resultado, sentimo-nos desafiados a planejar o ano letivo de 2017 com ações pedagógicas que envolvessem a atuação da coletividade, onde DDZ, Diretor, Pedagogo, Professores, Alunos e Pais seriam os sujeitos transformadores dessa realidade, afinal, a educação é uma obra coletiva.

Nessa perspectiva, outro desafio era ano de realização da Prova Brasil e, de acordo com os indicadores educacionais do MEC, desde 2013, o Município de Manaus supera as metas do IDEB1 e avança em termos de efetiva aprendizagem dos seus alunos. Buscando uma educação de qualidade a SEMED aposta no esforço mútuo de suas Divisões Distritais, divididas em sete zonas de Manaus com atendimento a 187.442 alunos.

Isto posto, a DDZ Oeste sentia-se motivada a enfrentar seus desafios na busca de melhoria dos resultados das unidades de ensino fundamental priorizando intervenções nos índices da aprovação, retenção, abandono, infrequência, cumprimento do currículo e no alcance da meta do IDEB.

Este relato tem a finalidade de apresentar as vivências e experiências construídas coletivamente junto às unidades de ensino, bem como os resultados alcançados no ano letivo de 2017.

Por se tratar de um trabalho de cunho científico, optou-se pelo método histórico-crítico por ser a postura que melhor nos ajudou a refletir sobre os problemas enfrentados no chão da escola, somado a uma abordagem quantitativa e qualitativa além de utilizarmos técnicas estatísticas e instrumentos de coleta de dados como a observação e aplicação de questionário.

2 DESENVOLVIMENTO

A Divisão Distrital Zonal Oeste – DDZO foi instituída a partir da Lei Municipal nº 590 de 13 de março de 2001, é composta por três gerências que atuam no acompanhamento e subsidiam as ações de infraestrutura, administrativa e pedagógica. Jurisdiciona atualmente 86 unidades de ensino da Rede Pública Municipal. Atende a clientela de Creche, Pré-escola, Ensino Fundamental de 1º ao 9º ano, bem como a Educação Especial e de Jovens e Adultos nos bairros da zona oeste e centro-oeste de Manaus. No ano letivo de 2017 a DDZ Oeste atendeu a 36.209 alunos (trinta e seis mil duzentos e nove alunos), destes 82% são alunos do Ensino Fundamental.

No tocante à Gerência Pedagógica, em 2017, em especial, as ações da DDZO voltaram-se para os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, uma vez que foram as disciplinas que mais causaram retenção no ano letivo de 2016. Considerando que, em ano de Prova Brasil, necessitaríamos de ações que propiciassem aos alunos e

¹ Tinha como meta sair da 15ª posição para 11ª posição do IDEB NACIONAL.

professores familiarização com a matriz de referência e descritores de Língua Portuguesa e Matemática, bem como a verificação das habilidades ainda não desenvolvidas nos alunos do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental.

A partir de 2015 o Prefeito de Manaus instituiu por meio do Decreto 3.113 de 15 de junho de 2015, o Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional, visando consolidar, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, uma cultura de acompanhamento dos seus resultados em avaliações externas, bem como avaliar seus alunos visando conhecer o nível de aprendizagem ofertada nas suas unidades de ensino.

No ano letivo de 2017 percebemos um melhor entrosamento entre as unidades de ensino e a DDZO, fato que proporcionou eficiência na execução das ações elencadas no Plano Estratégico da DDZ, visto que a ação de planejar além de dar subsídios para resultados mais efetivos da equipe escolar contribuiu para uma organização da Divisão Distrital, pois,

O planejamento de um sistema educacional é feito a nível sistêmico, isto é, a nível nacional, estadual e municipal. Consiste no processo de análise e reflexão das várias facetas de um sistema educacional, para delimitar suas dificuldades e prever alternativas de solução. [...] é possível então definir prioridades e metas [...] estabelecer formas de atuação [...] (HAIDT, 2006, p. 95).

Tão importante quanto planejar é direcionar nossos esforços para os problemas que provocaram resultados insatisfatórios no ano letivo de 2016. Desta feita, acompanhamos: cumprimento do currículo, a taxa de aprovação, reprovação, abandono, a recuperação dos alunos, a frequência dos professores, os alunos não alfabetizados e as Ações Pró IDEB.

Não restringimos as ações pedagógicas apenas em ações técnicas, sentimos a necessidade ainda de subsidiar a abordagem do Diretor e do Pedagogo junto aos pais dos alunos com: elaboração de carta institucional destinada as famílias dos alunos infrequentes, além da divulgação de um vídeo institucional sobre a “Família na Escola”. Inúmeras ações promoveram um resultado positivo no Rendimento Escolar Bimestral com a melhoria do nível de aprendizagem dos alunos, percebendo-se que [...] “os procedimentos de ensino devem incluir atividades que possibilitem a ocorrência da aprendizagem como um processo dinâmico.” (HAIDT, 2006, p. 144).

Atingimos o cumprimento de 91,5% do Plano Estratégico de 2017 e ao longo do ano letivo, acompanhamos bimestre a bimestre a elevação do índice de aprendizagem dos alunos.

Para melhor compreensão dos procedimentos metodológicos retomam-se os objetivos traçados no plano estratégico da DDZ, tendo como foco principal a aprendizagem significativa e de qualidade dos alunos em todos os níveis de ensino atendidos sob esta jurisdição.

O Plano Estratégico foi organizado com 12 (doze) ações: 1) Definir a sistemática do acompanhamento do currículo; 2) Definir a sistemática do acompanhamento da taxa de aprovação e reprovação; 3) Definir a sistemática do acompanhamento da recuperação dos alunos; 4) Definir a sistemática do acompanhamento da taxa de abandono; 5) Definir a sistemática do acompanhamento da frequência dos professores; 6) Definir a sistemática do acompanhamento dos alunos não alfabetizados; 7) Ações Pró IDEB; 8) Definir sistemática de acompanhamento das agenda dos gestores; 9) Orientar pedagogos quanto ao processo avaliativo dos alunos público-alvo da Educação Especial; 10) Orientar os pedagogos a definir rotina de desenvolvimento de suas atividades; 11) Elaborar carta institucional em nível DDZ no caso de alunos infrequentes e 12) Disseminar um vídeo institucional em nível DDZ sobre a Campanha “Família na Escola”.

As ações foram desenvolvidas dentro dos princípios teóricos do método histórico-crítico por ser a postura que melhor nos ajudou a refletir sobre os problemas enfrentados no chão da escola.

[...] a dialética é um método esquemático de explicação da realidade que se baseia em oposições e choques entre situações diversas ou opostas. As leis da dialética devem ser assim resumidas: *ação recíproca* (tudo se relaciona); *cada coisa é um processo*, um tornar-se; há um *encadeamento dos processos* e, no movimento dialético, as coisas trazem suas *contradições* – lutas de contrários, gerando inovação. (RAMOS, 2009, p. 150-151).

Para cada objetivo proposto elaborou-se uma questão norteadora, reunindo informações que nos auxiliaram na proposição e realização de ações com vistas a participar na reflexão dos problemas que comprometem o desenvolvimento de um ensino público, de qualidade e que fosse do interesse da comunidade escolar e das adjacências

Os dados tiveram uma abordagem quantitativa e qualitativa. A pesquisa quantitativa considerou os dados quantificados, que traduziram em números as informações que foram classificadas e analisadas. Foram utilizados recursos e técnicas estatísticas.

[...] a abordagem *quantitativa* é de inspiração positivista e pretende basear-se em dados objetivos passíveis de mensuração [...]. É baseada em rígidos critérios estatísticos, que servem de parâmetro para a definição do universo

a ser abordado pela pesquisa. A pesquisa quantitativa tem sido muito criticada por procurar reduzir as relações humanas a números exatos. (RAMOS, 2009, p. 184).

A pesquisa qualitativa, devido às suas características de investigação exploratória e descritiva, constituiu-se na abordagem adequada, já que permitiu o aprofundamento necessário para alcançarmos os objetivos propostos.

A análise qualitativa depende de muitos fatores, como a natureza dos dados coletados, a extensão da amostra, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos que nortearam a investigação. Podemos, entretanto, definir esse processo como uma sequência de atividades, que envolve a redução dos dados, a sua categorização, sua interpretação e a redação do relatório. (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 113).

Quanto aos instrumentos de coleta de dados foram baseados na observação, instrumento este que permitiu aos assessores pedagógicos identificarem as necessidades mais imediatas nas escolas. Essa técnica de coleta de dados é, “Uma fonte rica para a construção de hipóteses é a observação que se realiza dos fatos ou da correlação existente entre eles. [...] terão a função de comprovar (ou não) essas relações e explicá-las.” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 132).

Foi elaborado um questionário que foi repassado aos gestores, objetivando sistematizar o acompanhamento das agendas dos gestores “[...] é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito [...]” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 201).

Através da ferramenta de coleta do currículo foi possível fazer um levantamento estatístico das escolas que obtiveram o percentual de cumprimento do currículo igual e/ou inferior a 65% para que a DDZ desse andamento a ação de convocar os gestores dessas escolas para uma devolutiva sobre a coleta do currículo.

Os gestores também foram estimulados a externar as causas observadas por eles para o não cumprimento. Após o levantamento das causas, os gestores foram orientados, em casos de professores que se recusam a fazer o registro no diário, a fazer primeiramente os registros na escola, utilizando a legislação como amparo legal.

Para a implementação destas ações foram necessários vários procedimentos: Desde a reorganização para a distribuição de escolas por assessor pedagógico de acordo com o nível de ensino, além de reunir com a equipe escolar (diretor e pedagogo) para rever os critérios, os instrumentos e as metodologias utilizadas pelos professores das turmas com baixo rendimento durante os quatro bimestres.

Foi decidido que o acompanhamento da coleta da recuperação dos alunos ocorreria conforme a agenda dos assessores uma vez que estariam também executando a intervenção nas turmas com baixo rendimento e durante as reuniões nas escolas sobre o rendimento baixo, os assessores pedagógicos sugeriram ações voltadas para a diversificação dos critérios de avaliação.

Nesse sentido, observa-se que a avaliação tem que ser um momento de aprendizagem que permita repensar e mudar a ação não somente dos professores, mas também repensar o papel da escola como promotora de conhecimento, utilizando a avaliação como um instrumento de comunicação que facilite a construção do conhecimento no contexto escolar.

A constatação de que a avaliação tradicional vem contribuindo para frustrar a realização de uma educação identificada com a atualização histórico-cultural deve levar ao conhecimento da necessidade de mudar a avaliação educativa. [...] “mudar a avaliação significa provavelmente mudar a escola”. (PERRENOUD apud PARO, 2001, p. 47).

Quanto ao procedimento que envolvia visitas do CEMASP, não foi recebido o cronograma de visitas para repassar às escolas, por isso este procedimento foi cancelado. Foi elaborado uma carta institucional em nível DDZ enviada aos pais dos alunos identificados como infrequentes. Dentre as ações concluídas fora do prazo podemos citar a disseminação do vídeo institucional em nível DDZ que instituiu a Campanha “Família na Escola”. O procedimento não foi executado conforme o planejado e por isso, pode não surtir o efeito esperado.

3 CONCLUSÕES

Esse processo participativo e colaborativo surgiu a partir das análises quantitativas e qualitativas que permitiram uma aproximação da realidade, bem como a identificação de algumas demandas que urgem no ambiente escolar.

A conclusão do ano letivo de 2017 alcançou resultados satisfatórios uma vez que superou o percentual de aprovados em relação a 2016, reduziu o abandono, a retenção, cresceu o cumprimento do currículo, fatos constatados na apresentação dos resultados da secretaria durante o Painel Gerencial.

Portanto, nossa inquietude requerida no início do ano letivo como desafios a enfrentar foi resolvida a partir de ações trabalhadas coletivamente junto aos sujeitos no movimento ação-reflexão-ação onde efetivamente tornou-se importante para a escola ressignificar a sua realidade levando a uma nova tomada de postura frente aos problemas referente ao ano letivo de 2016.

REFERÊNCIAS

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de Didática Geral**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2006.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

PARO, Vitor Henrique. **Reprovação Escolar: renúncia à educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RAMOS, Albenides. **Metodologia da pesquisa científica: como uma monografia pode abrir o horizonte do conhecimento**. São Paulo: Atlas, 2009.