



5º CONGRESSO REGIONAL DE  
**DOCÊNCIA E EDUCAÇÃO BÁSICA**  
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR - BNCC

16 e 17/08/2016

# Anais

Realização



CURSOS DE  
LICENCIATURAS

Apoio

**PPGEd**  
Programa de Pós-Graduação  
em Educação



© 2016 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**

Débora Diersmann Silva Pereira - Editora Executiva  
Copidesque: Débora Diersmann Silva Pereira  
Projeto gráfico: Daniely Akemi Terao

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

C749a
Congresso Regional de Docência e Educação Básica (5. : 2016, 16 e 17 agosto : Joaçaba, SC). Anais do V Congresso Regional de Docência e Educação Básica / Universidade do Oeste de Santa Catarina. – Joaçaba, SC: Unoesc, 2016. – p. 130 : il.
ISSN 2526-0693 Inclui bibliografia Tema: Base Nacional Comum Curricular - BNCC
1. Currículos - Congresso. 2. Educação - Pesquisa. 3. Currículos – Avaliação. I. Título.
CDD 300.72

Universidade do Oeste de Santa Catarina

Reitor  
Aristides Cimadon

Vice-reitores dos Campi  
*Campus* de Chapecó  
Ricardo Antônio De Marco

*Campus* São Miguel do Oeste  
Vitor Carlos D' Agostini

*Campus* Videira  
Antonio Carlos de Souza

*Campus* Xanxerê  
Genesio Téo

Pró-reitor de Graduação  
Ricardo Marcelo de Menezes

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

Diretora Executiva da Reitoria  
Lindamir Secchi Gadler

**Comissão organizadora**

Prof. Claudio Luiz Orço  
Prof. Édina Cristina Rodrigues Ruaro (Vice-coordenadora)  
Profª. Ana Paula Scherer  
Profª. Daniela Pederiva Pensin  
Profª. Elizandra Iop (Coordenadora)  
Profª. Neli Aparecida Gai  
Profª. Sonia Marta Alberici  
Prof. Ulisses Junior Longhi  
Acadêmica: Tatiane Picoli Carvalho Fiorin  
Acadêmica: Simoni Lohmann da Silva  
Acadêmica: Ana Paula Canal

**Pareceristas:**

Prof. Dr. Abele Marcos Casarotto  
Prof. Me. Anderson Luiz Tedesco  
Prof. Dr. Claudio Luiz Orço  
Prof. Dr. Clênio Lago  
Prof. Dr. Elton Luiz Nardi  
Profª. Dra. Leda Scheibe  
Profª. Dra. Luiza Helena Dalpiaz  
Profª. Dra. Maria de Lourdes Pinto de Almeida  
Profª. Dra. Neli Aparecida Gai  
Profª. Dra. Marilda Pasqual Schneider  
Profª. Dra. Raimunda Maria da Cunha Ribeiro  
Prof. Dr. Roque Strieder  
Prof. Me. Ulisses Junior Longhi.

**Comissão de pareceristas**

Responsável: prof. Ulisses Junior Longhi.  
**Secretaria Executiva**  
Profª. Me. Édina Cristina Rodrigues Ruaro  
Profª. Me. Sonia Marta Alberice

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO.....</b>	<b>5</b>
<b>CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: FORTALECENDO A IDENTIDADE CAMPESSINA .....</b>	<b>7</b>
MOSQUEN, Maria Helena Romani; OLIVEIRA, Ariane Angelita	
<b>DOS CURRÍCULOS MULTI DISCIPLINARES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: EMANCIPAÇÃO DOS SUJEITOS SOCIAIS .....</b>	<b>13</b>
LAGO, Clelio; MOSQUEN, Maria Helena Romani	
<b>LÍNGUA E DIREITO – UMA RELAÇÃO DE NUNCA ACABAR: (DES)CONSTRUÇÕES DO IMAGINÁRIO LINGUÍSTICO .....</b>	<b>21</b>
LORENSET, Rossaly Beatriz Chioquetta	
<b>A DIVERSIDADE CULTURAL SOB A LUZ DAS TEORIAS EDUCACIONAIS HEGEMÔNICAS E CONTRA-HEGEMÔNICAS .....</b>	<b>29</b>
ORÇO, Claudio Luiz; IOP, Elizandra	
<b>CURRÍCULO, TECNOLOGIA E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES .....</b>	<b>37</b>
FIorentini, Cristine de Oliveira; MASCARELLO, Celoy Aparecida	
<b>O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM GRADUAÇÃO DE DIREITO: UMA ANÁLISE DE EMENTÁRIOS .....</b>	<b>45</b>
LORENSET, Rossaly Beatriz Chioquetta	
<b>ENTRE O CONTO E A CRÔNICA, TRABALHANDO COM GÊNERO TEXTUAL .....</b>	<b>55</b>
SAMPAIO, Greici Morateli; HÜNING, Raphaela Izabel	
<b>MEMÓRIA E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA (GEM) .....</b>	<b>63</b>
SCHEFFER, Gabriel Augusto; SAMPAIO, Greici Moratelli; HÜNING, Raphaela Izabel; FINGER-KRATOCHVIL, Claudia	
<b>INVENTÁRIO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO E RESPONSABILIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA .....</b>	<b>71</b>
RIBEIRO, Elina Renilde de Oliveira, SCHNEIDER, Marilda Pasqual	
<b>PEDAGOGIA NA UNOESC: HISTÓRIA, DESENVOLVIMENTO E DESAFIOS.....</b>	<b>79</b>
STROBEL NETO, Walter; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de	
<b>POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR E FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....</b>	<b>87</b>
STROBEL NETO, Walter; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de	
<b>POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: TENDÊNCIAS CURRICULARES NA FORMAÇÃO DO UNIVERSITÁRIO/A VISÃO DOS EGRESSOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNOESC – CAMPUS DE CAPINZAL.....</b>	<b>93</b>
MARCHESAN, Joana; NETO, João Tomaz Dos Santos; ALMEIDA, Maria de Lourdes de	

<b>O CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO IFSC: RELATOS E DESAFIOS.....</b>	<b>101</b>
DELEVATI, Daiane da Silva; ERAS, Wilhelms Ligia; GUERIOS, Aline Miriane	
<b>PRODUÇÃO CIENTÍFICA DOS GRUPOS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO SUPERIOR NA REGIÃO SUDESTE DO BRASIL.....</b>	<b>107</b>
IGNA, Fernando Rodrigo Dall; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de	
<b>QUALIDADE DA EDUCAÇÃO, SABERES DOCENTES E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM DIÁLOGO COM SUPERVISORES DO PIBID GEOGRAFIA.....</b>	<b>115</b>
SILVA, Roselaine Iankowski C. da; PAIM, Robson Olivino	

## APRESENTAÇÃO

A Universidade do Oeste de Santa Catarina realiza, nos dias 16 e 17 de agosto de 2016, o 5º Congresso Regional de Docência e Educação Básica - Condeb, que neste ano teve como foco a discussão sobre a Base Nacional Comum Curricular - BNCC.

O evento objetiva congrega alunos de cursos de graduação e de pós-graduação, professores da Educação Superior, membros de grupos de pesquisa, professores e dirigentes da Educação Básica e membros de equipes pedagógicas para estudos e debates relacionados à Base Nacional Comum Curricular - BNCC.

A escola de Educação Básica está inserida no contexto social da sociedade, recebendo em suas práticas pedagógicas a diversidade étnica cultural, social, econômica, política, de gênero, biológica, sensorial, intelectual com o propósito de desenvolver a humanidade em cada um dos discentes por meio da educação. Para tanto, se faz necessário a escola estar orientada por um currículo escolar, que de acordo com Veiga Neto 2002, é um artefato educacional que retira elementos de uma cultura e os escolariza. E assim viabiliza tais elementos ao educando durante seu processo de formação. O Currículo também pode ser entendido como um elemento da cultura da escola, porém, de modo algum deve ser estanque, pelo contrário, deve estar em sintonia com o movimento da sociedade. Acompanhando as mudanças no cenário sociocultural e mais o conhecimento produzido historicamente pela humanidade a escola garante um conhecimento sólido para a formação humanística, política, ética, estética e cidadã aos seus educandos.

A muito que a educação deixou de estar pautada por verdades absolutas, em que a escola era vista enquanto instituição a parte da sociedade. A escola que se apresenta hoje deve acompanhar o movimento da história, orientada por um currículo escolar atento as mudanças sociais com o intuito de uma formação sólida, profunda, ampla e sensibilizada com as questões sociais, culturais, históricas, de gênero, científica, políticas, econômicas e científicas. Para isto a Educação Básica vem sendo pensada e organizada para responder aquilo que se coloca como função social da escola. Assim, está se propondo para a Educação Básica a formação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, que é um documento que busca sinalizar percursos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes ao longo da Educação Básica. Aponta ainda, para os conhecimentos de diferentes naturezas, aos quais devem ser de acesso dos estudantes de Educação Básica no Brasil.

Este documento está ancorado no Plano Nacional de Educação PNL – 2014; Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica – 2013; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – 1996, Art. 26; Constituição Nacional – 1988, Art. 2010.

Este documento sinaliza para mudanças na formação de professores e na elaboração de materiais didáticos, destacando a importância de participação de professores e comunidade. Estando organizada a partir do que considera direitos de aprendizagem e se percebe que o foco apresenta-se expandido, pois o centro não é a apropriação e elaboração de conceitos.

Portanto, para acompanhar o movimento da sociedade, se faz necessário repensar a organização da Educação Básica, buscando estabelecer relação entre a educação e as várias instâncias da cultura, e isto só mediante uma reorganização do currículo.

Dessa forma a Universidade do Oeste de Santa Catarina reafirma seu compromisso de garantir oportunidades de discussões acerca do aprimoramento do fazer educativo, considerando a produção científica como importante fator de desenvolvimento regional.

No presente documento, encontra-se o resultado deste debate, representado por meio dos trabalhos propostos para apresentação no evento, provenientes das comunicações os quais estão norteados por três eixos temáticos: “Estudo do Currículo nos Processos Educativos; Currículo, Cultura e Formação Docente; Política Curricular na Educação”.

A programação do Congresso, cuja organização compreende conferências, palestras, momentos culturais e lançamento de livros completa este exemplar.

**Profa. Elizandra Iop**

# CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: FORTALECENDO A IDENTIDADE CAMPESINA

MOSQUEN, Maria Helena Romani\*

OLIVEIRA, Ariane Angelita\*\*

**Resumo:** Este artigo propõe refletir sobre alguns elementos do currículo da Educação do Campo tratando de fazeres e saberes na EMEIEF Padre José de Anchieta, da Linha Dois Irmãos, no município de São Miguel do Oeste (SC). O objetivo é discutir o currículo da Educação do Campo, com a contribuição dos movimentos sociais, na construção da identidade camponesa. Através da pesquisa, foi possível fazer uma reflexão sobre a realidade investigada, utilizando o método exploratório, por possibilitar a aproximação com o contexto social dos assentados da reforma agrária, com coleta de dados a partir de observações, falas dos sujeitos envolvidos no processo da escola – sendo esses, professores e estudantes e camponeses. Observa-se, durante a pesquisa, que no currículo da Educação do Campo vinculam-se conhecimentos que dão sentido à vida camponesa, porém verifica-se que as famílias não conseguem mais passar para os jovens esses saberes: em relato de pais de educando, ressalta-se a dificuldade que os filhos têm em se envolver com as tarefas do campo, que muitas coisas não conseguem ensinar. Constata-se que professores incentivam/proporcionam a apropriação e incorporação dos conhecimentos que fortalecem a identidade camponesa aos conteúdos curriculares. Conclui-se que no âmbito das escolas do campo há divulgação das práticas culturais da identidade camponesa da região, como agroecologia, produtos orgânicos, sementes crioulas (“guarda de sementes”), luta pela terra, entre outros. Esses são conhecimentos das comunidades camponesas que integram o currículo escolar.

Palavras-chave: Educação do campo. Currículo. Movimento social. Identidade camponesa.

## 1 INTRODUÇÃO

Este artigo propõe-se a refletir sobre o currículo da Educação do Campo na EMEIEF Padre José de Anchieta, localizada na Linha Dois Irmãos no município de São Miguel do Oeste (SC). Nessa escola, estudam os educandos dos Assentamentos Antas da Linha Oito de Março e Jacutinga da Linha Vinte e Seis de Outubro.

Através da pesquisa, foi possível fazer uma reflexão sobre a realidade investigada, utilizando o método exploratório, por possibilitar a aproximação com o contexto social dos assentados da Reforma Agrária, com coleta de dados a partir de observações e falas dos sujeitos envolvidos no processo da escola – sendo esses, professores e estudantes e camponeses.

A experiência pesquisada é desenvolvida na escola do campo do referido município, em que estão construindo coletivamente o currículo da Educação do Campo na perspectiva de fortalecer a identidade dos sujeitos históricos que lá estudam, vivem e se fazem.

Os camponeses, ao posicionar-se como sujeitos de direitos, conseguiram construir outra possibilidade de viver no campo. Enquanto a fome, a miséria, o desemprego, a violência e o êxodo rural tomavam conta desses territórios, repovoaram o campo, produziram alimentos, redescobriram novas relações de produção e vivência no campo. A luta de classe camponesa possibilitou o campo tomar outros rumos, outras possibilidades de contar e viver a história. A história não é algo estanque, acabado; é um processo dialético. É nesse processo que o Movimento Social do Campo se constituiu.

\* Mestre em Educação nas Ciências (Unijuí). Professora da Educação Básica. Bolsista Capes/Unoesc: Estratégias e ações multidisciplinares nas áreas de conhecimentos das ciências humanas, ciências da natureza e linguagens, na mesorregião do Oeste catarinense: implicações na qualidade da educação básica (Obeduc). [mariah\\_mosquen@hotmail.com](mailto:mariah_mosquen@hotmail.com).

\*\* Mestre em Educação (UFFS). Professora da Educação Básica. [arianea\\_oliveira@yahoo.com.br](mailto:arianea_oliveira@yahoo.com.br)

## 2 A LUTA SOCIAL DO CAMPO POTENCIALIZADOR DO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

A Educação do Campo nasce da luta social dos camponeses, através do Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra (MST), a partir da necessidade dos acampados/assentados que necessitam de educação, mas não da educação que conforma os trabalhadores a uma lógica que é de sua própria destruição como classe, como grupo social e cultural – como humanidade. (CALDART, 2010, p. 64). O Movimento Social do Campo possibilitou a sensibilização/conscientização dos camponeses, que perceberam a necessidade de uma educação que ajudasse a organizar o movimento, o cotidiano, a sua vida.

Educação do Campo vem do movimento, das lutas pelos direitos de todos que vivem no território campesino. A educação como possibilidade de reconstrução da identidade, da ampliação de conhecimento e de poder e, fundamentalmente, de construir e compartilhar um projeto político para o país pensando o desenvolvimento territorial. Caldart (2009, p. 248). A educação que tem a ver com a sua vida, seus saberes e fazeres. Em torno dessa dinâmica é que começaram a organizar/construir a Educação do Campo. Educação que vem da base, da mobilização, do movimento.

A Educação do Campo emerge das práticas da vida cotidiana quando amplia o debate, constrói sujeitos, faz a releitura crítica da ordem social e de mundo, gera teorias; enfim, um potencial transformador que se constrói dialeticamente com participação social. A Educação do Campo criada pelo camponês transforma o currículo da escola do campo – os camponeses foram protagonizando uma educação com identidade coletiva, vivência do saber, que nasce da experiência, de práticas sociais.

A identidade coletiva do sem-terra, do camponês, do trabalhador do campo, de classe trabalhadora, de ser humano Caldart (2010). Compreende-se que é nessa identidade coletiva<sup>1</sup> que surge a relação que cria, recria, dialoga, sonha, enfrenta conflito, constrói e se projeta um mundo mais justo, construindo jeitos de participação.

A Educação do Campo precisa construir a reflexão a partir da experiência prática e de práticas pedagógicas inovadoras; que a elaboração do conhecimento ocorra com participação, considerando práticas sociais dos camponeses, através de seus conhecimentos históricos. Freire ressalta a proximidade no sentido prático dos conhecimentos científicos com os saberes dos camponeses. Na sua experiência, observou:

Que os camponeses somente se interessaram pela discussão quando a codificação dizia respeito, diretamente, a aspectos concretos de suas necessidades sentidas. Qualquer desvio na codificação, como qualquer tentativa do educador de orientar o diálogo, na descodificação, para outros rumos que não fossem os de suas necessidades sentidas, e provocavam o seu silêncio e o seu indiferentismo. (FREIRE, 1988, p. 110).

O conhecimento para os camponeses tem valor quando surge de suas práticas sociais. Historicamente, trabalha-se na escola conhecimentos de forma fragmentada/deslocada, produzidos fora da vida social. A Educação do Campo é dar sentido, vincular com a realidade, com as questões da vida das pessoas.

## 3 CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: CRUZAMENTO DE SABERES, EXPERIÊNCIAS E IDENTIDADES

Para preservar a identidade das informações, foram usadas nomenclaturas para citar: as falas dos camponeses (Camponês 01), dos professores (Professor 01) e dos educandos (Educando 01).

Na fala de um professor de uma das escolas do campo, pode-se observar: *É preciso juntar a realidade aqui da escola, da comunidade e o conteúdo, integrarem estudo e o trabalho prático, é preciso de um esforço coletivo de achar uma maneira, um método de fazer na prática cotidiana. Da gente deixar de ser refém de conteúdos para ficar refém de práticas, que daí acontece fragmentação de novo, se estabelecermos momentos diferentes para a prática, esse é ainda um desafio para a nossa escola do campo.* (Professor 01)

<sup>1</sup> Identidade Coletiva não é um dado ou uma essência, mas um produto de trocas, negociações, decisões e conflito. (MELUCCI, 2001, p. 22).



Podemos ver a riqueza da fala desse professor do campo, que se constituiu pela experiência/vivência. Quando questiona como integrar os saberes da experiência dos educandos com os saberes da escola, com certeza, isso se constrói no processo, no fazer.

A escola precisa respeitar os saberes com que os educandos, aqui nos referindo aos filhos do camponês/assentados, chegam à escola: saberes socialmente construídos na prática comunitária. Na Educação do Campo, ao vincular com os saberes produzidos nas práticas sociais e cotidianas e o envolvimento com os saberes científicos, esse processo se constrói no fazer, na práxis<sup>2</sup> pedagógica.

A Educação do Campo precisa de um currículo que dê conta em compreender a realidade e agir nela, transformando-a, apropriando como produção coletiva, valorização das identidades camponesas e de crítica ao mundo.

Para Snyders (1981), os alunos do povo pedem que a escola lhe fale deles mesmos e do seu tempo, do seu mundo e das suas lutas – o que implica uma conexão direta entre movimento social e o que passa na escola: desse modo, vai-se muito longe a exigência e transformação.

Caldart (2008) define bem a Educação do Campo que se coloca em luta pelo acesso dos trabalhadores aos conhecimentos produzidos na sociedade e, ao mesmo tempo, problematizando, faz a crítica ao modo de conhecimento dominante e de hierarquização epistemológica própria desta sociedade que deslegitima os protagonistas originários da Educação do Campo como produtores de conhecimento e que resiste a construir referências próprias para a solução de problemas de outra lógica de produção e de trabalho que não seja a do trabalho do capital.

A escola pesquisada se propôs a trabalhar na perspectiva da valorização dos sujeitos do campo e seus saberes, fazeres, lutas e conquistas, transformando seu currículo.

O primeiro passo foi levar para o debate da comunidade a importância de filhos/filhas de camponeses estudarem no campo, pois o transporte passava na frente da escola e os levava para a cidade. Para isso, seria necessário trabalhar o que o currículo nacional estabelece, com as especificidades do campo.

Nesse debate, ouviu-se o depoimento de um pai: *Mas, e daí o ensino é diferente, como meu filho vai estudar coisas diferentes, e quando ele vai fazer um vestibular como ele vai competir com o da cidade.* (Camponês 1)

Pela LDB 9394/96, existe um núcleo comum de conteúdos para se trabalhar em qualquer escola em nível de Brasil. O que será feito na escola do campo é vincular esse currículo com o cotidiano, tornando-o significativo, aprendendo a partir das vivências e experiências, conhecimentos que tem a ver com a sua vida.

A escola do campo pesquisada proporciona oficinas para os educandos no turno contrário, realizadas nas Unidades de Produção dos(as) educandos(as). No desenvolvimento dessas oficinas (produção de cebola), com objetivos teóricos x práticos na escola do campo, foi possível observar, através de relatos dos(as) educandos(as): *Lá em casa a mãe compra na cidade as mudinhas de cebola é mais fácil é só plantar.* (Educando 1); *Achava que era mais fácil ir lá comprar do que produzir.* (Educando 2); *Esta é melhor, foi a gente que produziu.* (Educando 3).

Através dos depoimentos, é possível ver nos educandos a desconstrução de valores, como “*comprar na cidade*”, e a reflexão-ação-reflexão que a Educação do Campo vai se constituindo.

A oficina de Produção de Derivados do Leite foi sugestão de uma mãe, que disse: *Gostaria que na escola fizessem nessas oficinas como faz o queijo, eu dou o leite, porque quero ensinar para minha filha, mas ela não quer aprender.* (Camponesa 2).

A partir da sugestão, que vem como preocupação da família em querer ensinar conhecimentos que elege como importantes, a escola realizou a oficina com Derivados do Leite. Podemos observar nas falas dos educandos(as): *Lá em casa tem tanto do leite mas não sabia que dava para fazer tanta coisa boa.* (Educanda 6); *Ter o leite, a gente poder fazer de tudo, queijo, nata, mumu, doce-de-leite, rapadurinha.* (Educanda 7)

<sup>2</sup> Práxis é um termo de origem grega que significa, basicamente, ação entre pessoas. [...] Marx, na concepção da práxis com princípio educativo, o trabalho, a cultura, a luta social, a organização coletiva. (Indicar autor).

Ao transformar o currículo da escola, ela passa a ser uma escola viva, com saberes que se vinculam ao cotidiano, que tem a ver com o sentido da vida e a identidade camponesa. Durante a pesquisa, observa-se que é nesse sentido que se está perdendo no campo, pois a família quase não consegue mais passar para os jovens esses saberes. No relato dos pais e mãe, aparece a dificuldade que os filhos têm em se envolver, pois, muitas coisas, eles não conseguem ensinar, como era feito no passado.

Ações da escola com os educandos: palestras com os temas como produzir com qualidade, qualidade de vida; visita às famílias dos educandos (os que realizam agricultura convencional x agricultura agroecológica); confecção do decompositor orgânico; oficinas de proteção de fonte e mata ciliar; produção de alimentos na horta da escola; plantio e distribuição das mudas de hortaliças para os educandos(as) transplantarem na horta de suas unidades de produção; coleção e banco de sementes.

Ações na família: visitas às famílias; oficinas na Unidade de Produção dos educandos(as), como: ajardinamento, organização do galpão, coleta seletiva do lixo, plantio na horta.

Ações na comunidade com Movimentos Sociais: campanha permanente contra os agrotóxicos e pela vida; coleta de lixo reciclável; encontro das mulheres camponesas e MMC (com o tema: Soberania Alimentar com trocas de sementes crioulas, realizado na Linha Dois Irmãos, com a participação da escola do campo); palestra: como é possível mudar a lógica de produção – agrotóxicos/transgênicos X agroecologia.

Como também as falas de camponeses e camponesas revelaram o quanto a escola do campo é significativa e que percebem a mudança da escola. Em seus relatos: *O aprendizado é bem melhor.* (Camponês 01); *Estão indo na escola por causa da proposta da escola do campo. A gente optou por levar lá, nós moramos na roça e a educação é voltada para a roça, elas contam que os amigos da cidade são tudo diferente, gostam do que aprendem na escola e vem bem animada para casa; Chegavam em casa e contavam que tinha os colegas que não sabiam fazer as coisas que a escola ensinava, elas ajudam em tudo e vai aprendendo.* (Camponês 02); *Aprendizagem das coisas do campo, o trabalho com a terra, nota dz.* (Camponês 03); *A escola me impressiona a quantidade de livros coloridos, quadro verde hoje é branco, cartaz não só dentro da sala de aula, tem computador, internet, multimídia.* (Camponês 04); *Gostamos do jeito que vocês trabalham na escola essas oficinas, isso ensina a cultivar, cuidar, plantar e o amor à terra, vocês na escola têm um jeito especial de fazer isso, que nossos filhos gostam. O meu filho disse que ajudou a dar ideias de como organizar os canteiros da horta.* (Camponês 05); *Pra nós aqui no interior o estudo é melhor que na cidade.* (Camponês 06); *Pra nós assentados é importante esta contribuição dos Movimentos Sociais na escola.* (Camponês 07)

A compreensão dos pais quanto ao trabalho diferenciado pela escola do campo pesquisada é visível, pois percebem todas essas mudanças e também participaram como protagonistas na construção da escola do campo.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola do campo pesquisada visualizava a participação dos (as) educandos(as) em eventos, instigando o engajamento, a participação em vários momentos, como em místicas de aberturas em eventos/seminários e também fazendo parte do debate<sup>3</sup>. Percebe-se que, nesses eventos, há uma interação/representação dos Movimentos Sociais com o currículo escolar recuperado e identificando-se com a cultura camponesa, na experiência do cultivo das sementes crioulas – principalmente do milho, feijão, arroz, hortaliças. As trocas de sementes entre os educandos são o espaço de vivências, de troca de experiências entre o cotidiano das famílias e as questões do currículo escolar.

<sup>3</sup> Entre os eventos com participação da Escola: VI Seminário Estadual de Agroecologia: campo e cidade com vida saudável, de 20 e 21 de maio de 2010, em São Miguel do Oeste (SC); Festa da Semente de Milho Crioulo, em Anchieta (SC), em 2011; V Encontro dos Sem-Terrinha, São Miguel do Oeste, em 2010; XXVII Encontro Estadual do MST, em Passos Maia (SC), de 23 a 25 de novembro de 2011; Seminário Municipal de Meio Ambiente, em 05 e 06 de junho de 2012.

Verifica-se também que os professores incentivaram/proporcionaram a apropriação e incorporação dos conhecimentos da cultura campestre no currículo, pois, no âmbito da escola investigada, há divulgação das práticas culturais da região, como agroecologia, produtos orgânicos e sementes crioulas. Esses são alguns dos conhecimentos da comunidade que estão integrando aos conteúdos escolares com ações coletivas dos Movimentos Sociais do Campo.

Observa-se que a EMEIEF Padre José de Anchieta é uma escola onde há rompimento com um currículo homogeneizador, e, juntamente com os Movimentos Sociais do Campo, potencializa ações de transformação do cotidiano da escola, da família e do assentamento.

O coletivo da escola começou a contemplar em suas ações matizes da cultura camponesa, dos assentamentos do MST. A reflexão dos professores começou a ser aberta, perguntando-se sobre “quem é o sujeito presente nas escolas do campo?” e “que conteúdos/saberes/conhecimentos precisa?”.

Fica visível, durante a pesquisa, que o que os identifica como camponeses, sujeitos de um lugar que lhes dá referência como comunidade atualmente, é o Movimento Social, a escola também fez parte desse espaço de construção de identidade.

Observa-se que está sendo possível ressignificar a Educação do Campo no assentamento, construir e reconstruir saberes que precisam para viver com qualidade de vida. O campo é uma imensidade de diversidade de elementos possíveis de estudar; é um laboratório de pesquisa.

O conhecimento para o educando tem significado se mudar a vida dele, se faz a diferença – é o que se propõe no desenvolvimento de ações pensadas coletivamente para desenvolver com o educando, com a família e com a comunidade. A escola, através do coletivo de professores, elencou ações coletivas para desenvolver nela, nas famílias e nas comunidades.

Na educação dessa escola, busca-se trabalhar na perspectiva da valorização dos sujeitos do campo e seus saberes, fazeres, lutas e conquistas. Aborda-se a educação e a necessidade de modificação dela, na perspectiva de discuti-la junto à estrutura social, ou sócio-cultural em que está inserida. Percebem-se nitidamente a vinculação da Educação do Campo aos Movimentos Sociais do Campo, principalmente do MST, devido surgirem daí as demandas de contrapor a educação rural. Acima de tudo, podemos concluir que foram os empobrecidos (as) do campo, em desobediência coletiva, que se deram conta da educação diferenciada que necessitam e, por isto, se colocaram a construí-la. Acredita-se na potencialização de saberes e experiências das comunidades em que os(as) educandos(as) estão inseridos para maiores aprendizados e o desenvolvimento de seu protagonismo.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, **Lei de diretrizes de Base de Educação. Disponível em;** [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf). Acesso em: 10/06/2016.

CALDART, Roseli Salette. **Elementos para a construção de um projeto político e pedagógico da Educação do Campo.** In: Molina, Monica C.; JESUS, Sonia Meire A. de. (Orgs) contribuições para a construção de um projeto político e pedagógico Da Educação do Campo. Brasília: DF, 2004.

CALDART, Roseli Salette Caldart. **Sobre educação o Campo** in: Educação do Campo: campo – política – educação. Santos, Clarice Aparecida dos (Org.). Brasília – INCRA, MDA, 2008. Disponível em: <[http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/pageflip-4204234-487363-lt\\_Por\\_uma\\_educacao\\_do\\_cam-2328841.pdf](http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/pageflip-4204234-487363-lt_Por_uma_educacao_do_cam-2328841.pdf)> Acesso em 20/06/2016.

CALDART, Roseli Salete. **Por Uma Educação do Campo**: traços de uma identidade em construção.  
ARROYO, Miguel G., CALDART, Roseli Salete, MOLINA, Mônica Castagna Molina (organizadores): 4. ed,  
Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

\_\_\_\_\_. **Caminhos para a transformação da escola**: reflexões desde práticas da licenciatura em Educação do  
Campo. Expressão Popular. **Cadernos do Iterra**, ano X, n. 15, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MELLUCI, Alberto. **A invenção do presente**: movimentos sociais nas sociedades complexas. RJ: Vozes, 2001.

SNYDERS, Georges. **Escola, classe e luta de classes**. 2. ed. Lisboa: Moraes, 1981.

# DOS CURRÍCULOS MULTI DISCIPLINARES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: A EMANCIPAÇÃO DOS SUJEITOS SOCIAIS

LAGO, Clenio\*  
MOSQUEN, Maria Helena Romani\*\*

**Resumo:** A experiência pesquisada é desenvolvida no âmbito da escola do campo EMEIEF Waldemar Antônio von Dentz sobre ações curriculares desenvolvidas na Educação do Campo no município de São Miguel do Oeste, na construção coletiva do currículo multidisciplinar na perspectiva emancipatória dos sujeitos históricos que lá estudam, vivem e se fazem. Metodologicamente, a pesquisa é uma pesquisa participante, pois se justifica para a construção de novas alternativas de elaboração do conhecimento, com o compromisso social da pesquisa que, nesta opção, requer uma nova postura de pensar e inserção comprometida com esse grupo social. Na construção do currículo multidisciplinar, busca-se superar a visão, fragmentada, de um currículo estático, definido, pronto e acabado. Com isso, discute a emancipação como possibilidades de uma sociedade democrática, onde as pessoas são capazes de cada vez mais tomar decisões conscientes, de superar relações contraditórias, construindo um processo humanizador e potencializador de mudanças coletivas no cotidiano escolar. Centrado nessa discussão, aponta-se para a construção de um currículo na Educação do Campo a partir das necessidades comunitárias. Nesse sentido, o currículo da Educação do Campo tem relação com cultura, com jeito de produzir, com formação para o trabalho e para a participação social no campo.

Palavras-chave: Educação do Campo. Currículo. Multidisciplinaridade. Emancipação.

## 1 INTRODUÇÃO

No presente artigo, reflete-se sobre concepções curriculares, fazendo um apanhado sobre ações que potencializaram o currículo multidisciplinar na Educação do Campo, exaltando a importância de estruturá-lo a partir das relações entre escola e comunidade, como resposta aos desafios da multidisciplinaridade.

A preocupação assenta-se com a escolarização das populações camponesas. Nesse sentido, educação tem relação com cultura, com valores, com jeito de produzir e com a participação social no campo. Centrado nessa discussão, aponta-se para a construção de um currículo na Educação do Campo na EMEIEF Waldemar Antônio von Dentz a partir das necessidades comunitárias, contribuindo para que os camponeses possam estar representados através do currículo, bem como saber analisar criticamente os elementos sócio-culturais camponeses.

Inicia-se dialogando com a expressão “Educação do Campo”, que apresenta uma reflexão pedagógica originada das diversas práticas de educação desenvolvidas no campo e/ou pelos sujeitos do campo. A Educação do Campo traz uma reflexão que reconhece o campo como lugar onde não apenas se reproduz, mas também se produz pedagogia; reflexão que desenha traços do que pode se constituir como um projeto de educação ou de um processo contínuo de formação dos sujeitos do campo em consonância com o currículo escolar.

---

\* Doutor em Educação (PUCRS, 2011). Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unoesc – Mestrado em Educação. Coordenador Institucional do Projeto “Estratégias e ações multidisciplinares nas áreas de conhecimentos das ciências humanas, ciências da natureza e linguagens, na mesorregião do Oeste catarinense: implicações na qualidade da educação básica” – exercício 2013-2017. cleniolago@yahoo.com.br.

\*\* Mestre em Educação nas Ciências (Unijuí). Professora da Educação Básica. Bolsista Capes/Unoesc: Estratégias e ações multidisciplinares nas áreas de conhecimentos das ciências humanas, ciências da natureza e linguagens, na mesorregião do Oeste catarinense: implicações na qualidade da educação básica (Obeduc). maria\_h\_mosquen@hotmail.com.

Quando se refere educação do campo é a educação que tem um compromisso com a vida, com a luta e com o movimento social que está buscando construir um espaço onde possamos viver com dignidade. A escola, ao assumir a caminhada do povo do campo, ajuda a interpretar os processos educativos que acontecem fora dela e contribuem para a inserção de educadores/educadoras e educandos/educandas na transformação da sociedade (I CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO, 1998).

Na Educação do Campo, torna-se importante refletir como vincular o cotidiano da escola, o currículo e a prática escolar com as matrizes culturais e a dinâmica do campo. Acredita-se que os professores deveriam se perguntar: que matrizes são essas e que raízes culturais são essas? Como incorporá-las nos currículos, nas práticas? Como se manifestam, por quais processos de transformação estão passando? Como defender esses valores contra a cultura hegemônica que tenta marginalizá-los? Ao longo da história, a luta pela terra acelerou essa dinâmica cultural do campo.

## 2 A CULTURA DA ROÇA, DO MILHO... UM CULTIVO DO SER HUMANO

De acordo com Arroyo e Fernandes (1999), a cultura da roça, do milho, do feijão é mais do que cultura, porque se cultiva, ao mesmo tempo, o ser humano. É o processo em que ele se constitui sujeito cultural. A vida cotidiana com o gado de leite, característica de vários cantos do país, é também a construção diária do modo de ser camponês. Exatamente por isso, não é possível separar o processo produtivo da educação. Dessa maneira é que a Educação do Campo da EMEIEF Waldemar Antônio von Dentz está sendo construída a partir do contexto social dos povos camponeses, estando presente em espaços e momentos diversos: em casa, nas práticas produtivas, nas possibilidades de articulação dos camponeses com os movimentos sociais, organizações sociais e, ainda, nas falas manifestadas pelos sujeitos sociais.

[...] em espaços e momentos diversos em casa, no roçado, nas práticas produtivas e também, nas possibilidades de articulação dos camponeses com os movimentos sociais. Nesse sentido, lugares comuns percorridos diariamente são lidos como espaços plenos de significados sociais e culturais e saberes de experiências. Tais leituras precisam ser reconstruídas em suas interfaces com os saberes da educação formal, na perspectiva de um currículo em ação que considere a relação de convivência com o trabalho e a educação do campo. (OLIVEIRA, 2008, p. 47).

Nesse sentido, a Educação do Campo vem experienciando práticas educacionais que elaboram, sistematizam e difundem conhecimentos, atitudes e valores dos camponeses. Esses saberes são agregados para superar a ação de saberes fragmentados e escolarizados em uma ideia de “grade curricular” e de um currículo abstraído da realidade que passa a pairar sobre as escolas, e de origem citadina, desde o alvorecer da modernidade. O currículo escolar está além da grade curricular, convergindo nas múltiplas dimensões que constituem as identidades, a visão de mundo e de sociedade.

Na conceituação de currículo, ele está comprometido com algum tipo de poder, pois não existe neutralidade no currículo: ele é o veículo de ideologia ou produção de subjetividades e da intencionalidade educacional. Portanto, o currículo é uma prática na qual se estabelece diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam. Contudo,

O entendimento sobre currículo escolar adquire um novo sentido quando reconhecemos a atitude centralmente produtiva do currículo. Assim, o currículo é percebido como algo que se movimenta e ao se movimentar muda de ‘cara’. Estas mudanças produzem novos efeitos. Estes efeitos ajudam a construir os alunos e alunas e esta construção se aplica nos diferentes convívios dos diferentes grupos sociais. Estas convivências também terão efeitos sobre outros

currículos que terão efeitos sobre outras pessoas. Ou seja: Nós fazemos o currículo e o currículo nos faz. (SILVA, 1999, p. 194).

Com isso, a pretensão não é a de defender uma determinada concepção de currículo, mas de apreender as diferentes formas curriculares, situá-las com os possíveis atravessamentos que possam ocorrer, tais como: gênero, cultura, religiosidade, nacionalidade, raça, sexualidade, meio ambiente e outros. E, no caso, com essas dimensões em sua tessitura campesina.

Para Sacristán (2000), o currículo é uma prática antes que um objeto estático derivado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função social e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares.

O currículo é o espaço de transformação da escola – os processos educativos multidisciplinares passam pelo conjunto de experiências, de vivências que o ser humano tem ao longo de sua vida. E a experiência que marca a todos é a experiência do trabalho, da produção, o ato produtivo que nos produz como pessoas. O ser humano não produz apenas alimentos, roupas; ele se produz na medida em que produz. Conforme Caldart (1997, p.7), “Terra é mais do que terra.” A produção é mais do que produção. Por que? Porque ela produz a gente. A cultura da roça, do milho, é mais do que cultura: é cultivo do ser humano. É o processo em que ele se constitui sujeito cultural. Por isso, não se separa produção de educação e produção de escola.

A ressignificação dos conhecimentos pelo currículo, mediando escola e comunidade, conforme Anaya e Teixeira (2007, p. 11), considera que o conhecimento elaborado na escola deve viabilizar o efetivo e profundo conhecimento para além da superficialidade atual.

A multidisciplinaridade, como um processo produtor desses novos conhecimentos no currículo escolar da Educação do Campo, através do entrelaçamento de diversas disciplinas que procuram redefinir o objeto de conhecimento, possibilita uma construção do processo de ensino-aprendizagem que valorize as vivências dos educandos e, ainda, considerando o conhecimento que o campo produz como tema transversal que permeia todas as disciplinas, em que uma complementa a outra, e não mais algo segmentado. 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 (2005). Nesse sentido, o multidisciplinar constitui-se como um ponto de partida necessário, mas que precisa avançar, e pode avançar, no âmbito do comunitário.

Assim, percebe-se, nos espaços escolares, que o processo educativo desenvolvido na construção curricular multidisciplinar, na perspectiva emancipatória dos sujeitos sociais do campo, possibilita também o aprofundamento da compreensão da relação entre teoria e prática e coloca a escola do campo diante de novos desafios ontológicos e epistemológicos.

### **3 O CURRÍCULO MULTIDISCIPLINAR COMO EXPERIÊNCIAS EMANCIPATÓRIAS DOS SUJEITOS SOCIAIS DO CAMPO**

A construção do currículo ocorreu a partir de observações da realidade em que vivem as famílias campesinas. O processo deu-se com ampla participação de professores e estudantes com atuação nas diversas comunidades campesinas que são nucleadas na EMEIEF Waldemar Antônio von Dentz, no qual se destaca o comprometimento com possibilidade de agir sobre/com uma realidade concreta.

Uma das primeiras ações desenvolvidas nas escolas do campo foi as visitas às famílias dos educandos, que ocorreram na semana anterior ao início das aulas escolares, iniciando a partir de 2010. Objetivou-se, com essas visitas, conhecer o contexto social dos educandos, conversar com as famílias e convidar os educandos para retornar às aulas.

Mediante as observações das visitas, foi possível constatar que muitos dos camponeses mantêm, até os dias atuais, costumes dos antepassados: fazer o pão de milho, o forno de barro, o fermento caseiro de batatinha, o milho no paiol, o arroz na tuia, o chapéu de palha de trigo, a banha, o melado, coletar e guardar sementes crioulas e a prática de chás caseiros, entre outros.

Observou-se nas visitas que as falas das famílias camponesas são carregadas de elementos significativos do currículo da escola do campo, quando expressam: *“Eu gostaria que a escola incentivasse a minha filha ficar comigo, porque todos os meus filhos já foram embora para a cidade, que a escola ajudasse ela gostar do campo. A escola do campo possa mostrar outras possibilidades de viver no campo não só de plantar fumo”*; *“É uma benção a comunidade que ainda tem escola”*; *“As crianças da colônia tinham que estudar na colônia, porque na cidade vê coisa que não existe”*.

A partir dos relatos das famílias camponesas durante as visitas, percebeu-se qual seria o caminho para a construção do currículo multidisciplinar da Escola do Campo que hoje encontra-se em ação.

Outro ponto relevante para a organização do currículo escolar que intenciona uma perspectiva emancipatória na escola do campo foi a disposição que o coletivo de professores possuía em romper com o currículo prescrito por uma determinada política educacional do município e a cumplicidade necessária para um currículo multidisciplinar. Posteriormente, incluiu-se no currículo da Educação do Campo da EMEIEF Waldemar Antônio von Dentz o desenvolvimento de oficinas, tais como: horta familiar, podas e plantio de árvores frutíferas, embelezamento da Unidade de Produção Camponesa, proteção de fontes, organização de galpões, coleta de semente crioulas e feira das sementes, entre outras ações curriculares.

Havia o entendimento de que, para propor um novo jeito de organização curricular multidisciplinar, seria necessário responder às necessidades e às peculiaridades das escolas do campo, com participação das famílias e da comunidade, já que a escola é referência no território camponês. Mas para isso ser colocado em prática, foi necessário, primeiro, que os profissionais da educação se envolvessem no cotidiano educacional, além de construir uma proposta de reorganização do tempo escolar, propondo uma maneira diferente de organizar as turmas, o que exigiu estudo para os professores através de formação continuada.

A transformação do currículo da escola do campo surgiu da realização de uma ampla pesquisa: conhecer as famílias, observar e conversar sobre o que desejavam e sonhavam para a educação de seus filhos (as). Todas essas ações foram necessárias para a construção de um currículo que respondesse ao contexto social da escola do campo.

#### **4 ULTRAPASSANDO OS LIMITES DO CURRÍCULO MULTIDISCIPLINAR VIA EXPERIÊNCIA COMUNITÁRIA**

A construção curricular multidisciplinar na Escola do Campo via experiências comunitárias vem sendo um desafio na matriz curricular da Educação Básica quanto à inclusão da teoria e da prática e a não fragmentação dos conhecimentos.

O currículo multidisciplinar constitui-se como um conjunto de uma gama de disciplinas para atingir um dado objetivo. Para isso, fez-se necessária a dialogicidade das diversas áreas do conhecimento para construir um outro jeito de caminhar. Assim sendo, a experiência dialógica consistiu como um pontapé inicial para a multidisciplinaridade.



Desse modo, desafiou-se a interlocução dialógica entre os professores, pois foi fundamental, sobre um outro jeito de olhar, investigar e sistematizar os estudos de fenômenos presentes nas práticas sociais do campo.

A construção do currículo da escola do campo passou a considerar o universo cultural e as formas de aprendizagem dos sujeitos camponeses, em que ocorre o reconhecimento e legitimação dos saberes construídos a partir das experiências de vida dos mesmos em seus contextos sociais.

A escola do campo desenvolve projetos educativos que passam a contribuir para o fortalecimento da Educação Básica no Campo e baseia-se nos direitos dos povos camponeses à diversidade sociocultural, metodológica, curricular, nas vivências e peculiaridades da vida no campo numa perspectiva articuladamente multidisciplinar. Assim, “O campo não se desenvolve na lógica fragmentada. [...] no campo, nas formas produtivas em que os diversos povos se organizam tudo é extremamente articulado.” (ARROYO, 2005, p. 10).

O currículo multidisciplinar na perspectiva da Educação do Campo exige uma compreensão da realidade sócio-econômica do território camponês sob o olhar de diferentes áreas de conhecimentos. Por sua vez, é algo desafiador, pois a construção curricular foi a partir das visitas às famílias para conhecer o contexto camponês, a realidade social e as comunidades e o que é da cultura do território camponês. Isso exigiu um trabalho coletivo, sob uma concepção de que o conhecimento se produz de forma integrada entre as diferentes áreas do conhecimento.

As experiências curriculares que vêm se estabelecendo de modo reflexivo e da construção coletiva entre a escola e a comunidade possibilitam as diretrizes, diante da proposta de uma educação emancipatória para os povos do campo, para proporcionar a relação entre o estudo, o trabalho e a diversidade camponesa. A organização curricular é diferenciada a partir do momento em que sai dos espaços pedagógicos e vai até a Unidade de Produção Camponesa, aproximando, assim, conhecimento científico com as vivências.

Considerando que o espaço escolar e a comunidade são importantes na construção dos saberes, relação na qual a escola é uma mediação na reelaboração de formas de pensar, sentir e agir, foi adotada a proposição de uma prática curricular que consistiu em oficinas baseadas nas vivências da comunidade.

A ação multidisciplinar, através da dialogicidade, possibilitou a aproximação entre o currículo e o contexto social camponês, na busca pela reconstrução curricular da Educação do Campo.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O currículo envolve a construção de significados e valores culturais. O currículo não está simplesmente envolvido com a transmissão de “fatos”, conhecimentos e objetivos. O currículo é um local onde ativamente se produzem e se criam significados sociais. É o resultado de seleção de conhecimentos, saberes e valores. Silva (1999, p. 55).

É preciso considerar que são nas decisões curriculares, bem como na construção do currículo no cotidiano educacional, que se incluem ou se excluem saberes dos grupos sociais desfavorecidos e marginalizados, e tais decisões curriculares, definidas, muitas vezes, pelas políticas educacionais, materializam-se em todos os recursos didáticos utilizados pelos professores, bem como em suas ações desenvolvidas no cotidiano educacional.

As reinvenções cotidianas do currículo, de maneira reflexiva, dialógica, participativa, constituem o reinventar do currículo, a prática escolar. Segue-se a perspectiva de uma educação emancipatória, a qual precisa da práxis educativa e curricular que tem os sujeitos do campo como protagonistas sociais.

O currículo está presente em todas as ações da escola. Concorda-se com Freire quando diz que construímos nossos currículos todos os dias, e essa experiência se dá na própria vivência do cotidiano da escola, do mundo e da vida. Pensar quem é o sujeito, pensar que ele tem cultura e a produz num mundo de significações possibilita trazer para as salas de aula o mundo e as experiências dos educandos, valorizando suas

práticas sociais. O coletivo de professores assumiu a postura de considerar tudo isso, trazendo o conhecimento que os sujeitos têm e dialogar com a escola. Um currículo que os ajude a fazer o debate.

Como ressalta Henry Giroux, (1986, p.55) o currículo é um local no qual docente e aprendizes tem oportunidade de examinar, de forma renovada, aqueles significados da vida cotidiana. O currículo é visto como experiência e como um local de interrogação e questionamento de experiências; onde produzem e se criam significados sociais. O autor apresenta como preocupação central o problema da cultura popular e a presença da mesma no processo de escolarização. Para o autor, as instituições educacionais e o currículo estão intimamente articulados com a cultura. Ou seja: foi importante que os professores percebessem a relação entre o que fazem na instituição educacional e a vida que levam fora da mesma, entre o conhecimento que é sistematizado e o conhecimento constituído no cotidiano da vida.

Nessa perspectiva é que se busca constantemente construir um currículo na Educação do Campo que se efetive contemplando cultura, os saberes da experiência dos educandos com os saberes propostos pela escola, tendo a escola como espaço social, fomentando a Educação do Campo com um currículo emancipatório, que dê conta de constituir sujeitos sociais, protagonistas.

Assim, construir um currículo em uma perspectiva emancipatória, de modo que os educandos do campo se sintam sujeitos valorizados, respeitados, estimulados no processo educacional, na sua cultura, vem sendo o desafio vivenciado pelos profissionais que trabalham na escola do campo.

## REFERÊNCIAS

- ANAYA, Viviane; TEIXEIRA, Regina Célia. A sociedade contemporânea e a flexibilidade curricular das escolas Plural e Kanamari: os estudos culturais e sua importância no currículo oficial. **Revista e-Curriculum**, v. 2, n. 2, junho de 2007. <http://www.pucsp.br/ecurriculum>. Acesso em 25/06/2016.
- ARROYO, Miguel. **Formação de educadores e educadoras do campo**. Brasília: Mimeo, 2005.
- CALDART, Roseli Salete . **Sobre educação do Campo**. In MANÇANO, Bernardo. **Por uma educação do campo: campo – políticas públicas – educação**. (ORG. Clarice Aparecida dos Santos, 2008). <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/edbasicapopular.pdf>. Acesso em 30/06/2016.
- CALDART, R. S. Educação em movimento. Formação de educadoras e educadores no MST. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação**. Vozes: Petrópolis/RJ, 1986.
- MOREIRA, Antônio Flavio; CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2. ed. Vozes: Petrópolis, 2008. In: OLIVEIRA, A. M. Saberes camponeses e práticas pedagógicas no campo.
- OLIVEIRA, Alexandra. Maria de. **Saberes camponeses e práticas pedagógicas no campo**. Revista Mercator, Fortaleza, ano 7, n. 13, 2008. <http://www.mercator.ufc.br/index.php/mercator/article/viewFile/8/4>. Acesso em: 20/06/2016.
- RATTNER, H. **Abordagem sistêmica, interdisciplinaridade e desenvolvimento sustentável**. Notas sobre pensamento sistêmico. São Paulo, 2005.
- SACRISTÁN, J. G. O currículo: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Tadeu Tomaz da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Autêntica: Belo Horizonte, 1999.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. As reflexões curriculares de Paulo Freire. **Revista Lusófona de Educação**, 2005, 6, 81-92. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rle/n6/n6a07.pdf>. Acesso em: 30/06/2016.

Documentário. **I Conferência Nacional por Uma Educação Básica do Campo**, 1998. <https://www.google.com.br/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=Document%C3%A1rio.+I+Confer%C3%A2ncia+Nacional+por+Uma+Educa%C3%A7%C3%A3o+B%C3%A1sica+do+Campo%2C+1998>. Acesso em: 20/05/2016.



# LÍNGUA E DIREITO – UMA RELAÇÃO DE NUNCA ACABAR: (DES)CONSTRUÇÕES DO IMAGINÁRIO LINGUÍSTICO<sup>1</sup>

LORENSET, Rossaly Beatriz Chioquetta\*

**Resumo:** Este estudo é um recorte discursivo que integra pesquisa de mestrado e busca compreender as (des) construções do imaginário de ensino de Língua Portuguesa no Ensino Superior em graduação de Direito, olhando para as vertentes de ensino e os saberes linguísticos mobilizados, à luz da Análise de Discurso da escola francesa em diálogo com a História das Ideias Linguísticas. A partir de arquivo documental-institucional do Curso de Direito da Universidade do Oeste de Santa Catarina – Unoesc Xanxerê, analisam-se os ementários dos componentes curriculares de Língua Portuguesa e nomenclaturas congêneres de Português Aplicado ao Direito e Produção de Textos. A materialidade linguística que emergiu do *corpus* trouxe indícios de que há ecos e ressonâncias do imaginário de língua da historicidade do ensino de língua e da constituição do Ensino Superior no Brasil, de mais de dois séculos. Na escrit(ur)a desta pesquisa, percebemos visibilidade também nos pilares que ecoam no ensino de língua, quais sejam, gramática, retórica e poética. Observamos que os exames admissionais para cursos eram em efetuados em latim e isso ecoa na contemporaneidade, traço sublinhado no ementário com conteúdo de *Locuções latinas*. São efeitos de verdade e de evidência que se linearizam no funcionamento do discurso como saturados, como memórias não lacunares. Consideramos relevante que professores de Língua Portuguesa conheçam as práticas pedagógicas norteadas pela legislação, em distintos momentos históricos, bem como a ideologia que as sustentam, de forma a contribuir acerca das reflexões em torno do discurso *sobre* o ensino de Língua Portuguesa na Educação Superior.

Palavras-chave: Análise de Discurso. Imaginário de língua. Currículo. Ensino de Língua Portuguesa em Graduação de Direito.

## 1 INTRODUÇÃO

Neste artigo, apresentamos a questão que norteia nossa análise e reflexão neste estudo: que imaginário de ensino de língua emerge do fio do discurso de documentos institucionais, materializado nos ementários dos componentes curriculares de Língua Portuguesa do curso de graduação em Direito da Universidade do Oeste de Santa Catarina – campus de Xanxerê? Sob a perspectiva teórico-metodológica da Análise de Discurso - fundada nos trabalhos de Michel Pêcheux e Eni Orlandi - e da História das Ideias Linguísticas entendemos que imaginário é constante movimento, (res)significação, muito embora possua regularidades em uma discursividade dominante: o imaginário parece fechado, mas não o é, pois, pela porosidade da língua, há entradas, há deslizos, como processo de significações ideologicamente constituído. Foi no movimento analítico que “ousamos” atravessar o imaginário que interpela os sujeitos em suas discursividades e compreender o que está sendo dito a partir do modo como os sentidos estão sendo produzidos. O mecanismo imaginário produz imagens dos sujeitos assim como do objeto do discurso em uma conjuntura histórica. Nesse sentido, tecemos, nas páginas deste artigo, a trama do imaginário de ensino de língua ao dar visibilidade à língua imaginária, que não é estanque, mas possui as sistematizações e coerções das regularidades discursivas dominantes.

---

\* Mestra em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal da Fronteira Sul. Professora da Universidade do Oeste de Santa Catarina – Unoesc Xanxerê, Santa Catarina, Brasil; [professora.rossaly@gmail.com](mailto:professora.rossaly@gmail.com)

<sup>1</sup> Trabalho apresentado nos dias 8 a 11 de outubro de 2015, do V SIMELP - Simpósio Mundial em Estudos de Língua Portuguesa – de Volta ao Futuro, na Università Del Salento, na cidade de Lecce, no sul da Itália.

## 2 (D)O LUGAR DA LÍNGUA PORTUGUESA EM CURSO DE DIREITO

Tecemos aqui o gesto de interpretação pela trama dos fios de nosso objeto de estudo, o discurso *sobre*<sup>2</sup> o ensino de Língua Portuguesa em graduação de Direito, buscando “escutar os rumores do discurso”, já que para Rancière (2009, p. 21) “[...] uma superfície não é simplesmente uma composição geométrica de linhas. É uma forma de partilha do sensível.” Desse modo, mobilizamos analiticamente movimentos para escutar os rumores da “superfície” do discurso do *corpus* de nosso objeto de estudo: i) buscando compreendê-lo no percurso de constituição da Língua Portuguesa no Brasil, também refletir sobre o papel do ensino de língua, observando-se os modos de circulação de saberes; ii) as vertentes de ensino de língua, de acordo com Camargo (2009), cujos estudos são da perspectiva da Educação, no entendimento de que a área da linguagem parece nortear-se por razões e concepções diversas e estabelecem-se três vertentes de ensino de língua como predominantes nessa prática: 1. reparadora ou supletiva; 2. instrumental ou tecnicista e 3. discursivo-textual.

Nesta perspectiva, interessa em nosso trabalho tomar o discurso em sua materialidade na língua e observar como se dá a produção de sentidos no encontro do histórico com o linguístico: nas palavras de Pêcheux (2012), no batimento entre a estrutura e o acontecimento, no espaço do funcionamento da memória, que retoma e reconstrói, afinal, “[...] é pelo discurso que a história deixa de ser vista apenas como evolução.” (FERREIRA, 2001, p.14). Assim, pelo delineamento de regularidades, alinhavamos a constituição de recortes discursivos que colocam em funcionamento diferentes efeitos de sentido na relação entre os saberes linguísticos em circulação em um curso de Direito, atravessados pelas marcas da memória da historicidade do ensino de língua e observando a predominância das vertentes de ensino de língua.

## 3 (ENTRE)LAÇANDO OS FIOS: A TESSITURA DO GESTO ANALÍTICO DE MÃOS DADAS COM O FIO TEÓRICO - LÍNGUA IMAGINÁRIA NO IMAGINÁRIO DE LÍNGUA DO/NO DIREITO

Buscando (entre)laçar os fios da língua imaginária no imaginário de língua do/no Direito, entendemos com Zandwais (2012), que,

as classes hegemônicas, ao se identificarem com a língua, passam a representá-la. Ao modo como constroem um imaginário de língua homogênea que, ao representar seus interesses, as representa, que lhes permite aprofundar as distâncias em relação às demais classes; enfim, que se torna útil à exclusão social dos linguisticamente desparelhados, na medida em que refrata o fato de que uma mesma língua pode converter-se em muitas nas sociedades de classes. (*Ibid.*, p. 179).

E é pensando na construção-(des)construção de um possível imaginário de língua homogênea que, ao representar interesses de classe hegemônicas pode excluir outras classes “desaparelhadas linguisticamente” que tecemos o gesto interpretativo analítico em dois movimentos que se mesclam: i) interpretando as materialidades linguísticas que emergem do *corpus*, pelo Recorte Discursivo (RD), olhando para as imagens

<sup>2</sup> Entende-se o discurso *sobre* a partir das proposições de Mariani (1998, p. 64, grifo do autor). “Os discursos *sobre* são os discursos que atuam na institucionalização dos sentidos, portanto, no efeito de linearidade e homogeneidade da memória. Os discursos *sobre* são discursos intermediários, pois *ao falarem sobre um discurso de* (‘discurso-origem’), situam-se entre este e o interlocutor, qualquer que seja [...] já que *o falar sobre* transita na correlação entre o narrar/ descrever um acontecimento singular, estabelecendo sua relação com um campo de saberes já reconhecido pelo interlocutor.” Depreende-se sentidos para esta noção também em Venturini (2009) e Orlandi (2008, p. 44): “Consideramos que ‘os discursos sobre’ são uma das formas cruciais da institucionalização dos sentidos. É no ‘discurso sobre’ que se trabalha o conceito da polifonia. Ou seja, o ‘discurso sobre’ é um lugar importante para organizar as diferentes vozes”. E, especificamente no que toca nesse artigo, a autora ainda complementa afirmando que “O mesmo se passa com o discurso *sobre* o Brasil (no domínio da história). Ele organiza, disciplina a memória e a reduz.”

construídas pelas relações histórico-ideológicas que determinam e constituem o imaginário de língua no/do Direito; ii) alinhando os fios do funcionamento discursivo com os fios teóricos da Análise de Discurso. Antes, apresentamos o quadro RD e as SDs que o compõem, cuja ilustração pode auxiliar na compreensão deste núcleo temático.

Figura 1 - RD: A língua imaginária no imaginário de língua do/no Direito

<b>(RD 6): A LÍNGUA IMAGINÁRIA NO IMAGINÁRIO DE LÍNGUA DO/NO DIREITO</b>
<b>SD 1:</b> Língua Portuguesa I: Introdução à comunicação para leitura. Análise e interpretação de textos. As várias possibilidades de leitura de um texto. <b>O código ortográfico. Vícios de linguagem. Regência verbal.</b> (2000; 2003).
<b>SD 2:</b> Língua Portuguesa II: <b>Vocabulário jurídico. Locuções latinas. Estilística e redação jurídica. A estrutura frásica na linguagem jurídica. Enunção e discurso jurídico.</b> O discurso dissertativo de caráter científico. (2000).
<b>SD 3:</b> Produção de Texto: <b>Vocabulário jurídico. Locuções latinas. Estilística e redação jurídica. A estrutura frásica na linguagem jurídica. Enunção e discurso jurídico.</b> O discurso dissertativo de caráter científico. (2003).
<b>SD 4:</b> Produção de Texto: <b>Leitura, interpretação, compreensão, análise e síntese de textos.</b> O discurso oral. <b>Vocabulário jurídico. Enunção e discurso jurídico.</b> O discurso dissertativo de caráter científico. <b>Pontuação. Dificuldades lingüísticas mais frequentes na Língua Portuguesa. [sic] Concordância e regência nominal e verbal.</b> (2004; 2005).
<b>SD 5:</b> Produção de Texto: Comunicação: elementos do processo. <b>Signo: significante e significado.</b> Texto: noção de texto, contexto, intertexto e gêneros textuais. Elementos coesivos. Coesão e coerência. <b>Pontuação. Estudo do pronome. Dificuldades mais frequentes da Língua Portuguesa. [sic] Leitura, compreensão, interpretação, análise e síntese de textos.</b> Produção de textos descritivos, narrativos e dissertativos que contemplem as especificidades da área de formação. (2007).
<b>SD 6:</b> Português Aplicado ao Direito: <b>Vocabulário jurídico. Estilística e redação jurídica. A estrutura frásica na linguagem jurídica. Enunção e discurso jurídico.</b> (2007).
<b>SD 7:</b> Produção de Texto: <b>Leitura, interpretação, compreensão, análise e síntese de textos.</b> O discurso oral. <b>Vocabulário jurídico. Enunção e discurso jurídico.</b> O discurso dissertativo de caráter científico. <b>Pontuação. Dificuldades lingüísticas mais frequentes na Língua Portuguesa. [sic] Concordância e regência nominal e verbal.</b> (2012).
<b>SD 8:</b> Produção de Texto: <b>Leitura, compreensão, interpretação, análise e síntese de textos.</b> Comunicação: elementos do processo. <b>Signo: significante, significado; denotação, conotação, sinônimos, parônimos.</b> Texto: noção de texto, contexto, intertexto, hipertexto e gêneros textuais. Elementos coesivos. Coesão e coerência. <b>Pontuação. Estudo dos pronomes de tratamento e demonstrativos. Dificuldades mais frequentes da Língua Portuguesa: ortografia, concordância nominal e verbal, regência nominal e verbal, crase, colocação pronominal.</b> Produção de textos de variados gêneros, contemplando estruturas descritivas, narrativas e dissertativas de acordo com a área de formação. (2013).
<b>SD 9:</b> Português Aplicado ao Direito: <b>Processo de formação de palavras. Vocabulário jurídico. Estilística e redação jurídica. A estrutura frásica na linguagem jurídica.</b> A organização do parágrafo. <b>Enunção e discurso jurídico. Oratória.</b> (2013).

Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme nos mostra Pêcheux (2009), a prática discursiva é a forma como a prática política se materializa no domínio simbólico da linguagem: em Análise de Discurso, a seleção de sequências discursivas já é reveladora do encaminhamento de resultados do gesto analítico, pois esta seleção, concretizada em recortes da materialidade do *corpus* compreendido pelos documentos institucionais – Projetos Político Pedagógicos do Curso de Direito, doravante PPCDs – do curso em graduação em Direito da Unoesc Xanxerê, já é resultado de um percurso de trabalho “em espiral” (PÊCHEUX, 2010, p. 312) que passa pela consideração das condições de produção, da interdiscursividade, da confirmação ou não de hipóteses, da busca extenuante das marcas linguísticas, entre outros componentes do método de análise da Análise de Discurso.

Se olharmos para o passado, observamos que, no Brasil, com o transcorrer dos séculos, foi construído imaginário de língua do segmento jurídico do bem dizer, da retórica persuasiva e convincente, da boa argumentação que remetem a estruturas, códigos e sistemas abstratos que não possuem relação alguma com a exterioridade.

Uma das noções de língua da Análise de Discurso, conforme Orlandi (2009) e Lorenset (2013), é a de língua fluida, mutável, maleável, em constante (trans)formação e pela heterogeneidade constituída. Em sentido antagônico, contrariando esta fluidez, observamos a reprodução de discursos reduzindo a língua a um imaginário engaiolado por normas e restrições que acabam por amarrar um padrão de língua culta notadamente em relação à língua escrita, mais fácil de manter os padrões estanques e coercitivos, dito de outro modo, em que as mudanças não ocorrem de modo tão significativo quanto à língua falada. Nossa proposta aqui é discutir o fenômeno de manutenção do(s) discurso(s) que (re)produzem o imaginário de língua no/do Direito.

Temos a mesma ideologia de um imaginário de língua “ideal” sendo propagado por meio de discursos que (re)afirmam sua manutenção para assegurar a dominância daqueles que se beneficiam deste imaginário de língua. No percurso da historicidade, as Faculdades de Direito, inicialmente, Ciências Jurídicas, foram instituindo práticas que se foram repetindo para fortalecer o imaginário de língua do/no Direito que distancia, inibe e exclui o falante da língua que corre solta pelas ruas ou, como prefere Zandwaiss (2012), aprofundar as distâncias em relação às demais classes, útil à exclusão social dos “linguisticamente desaparelhados”, refratadas as condições concretas sob as quais ela funciona. Nesse sentido, de acordo com a autora (*Ibid.*) temos de considerar o fato de que um sujeito também é sujeito a partir do código que domina e se a “cartoralidade do Estado” transforma o plurilinguismo em monolinguismo, isso não ocorre sem consequências, pois o monolinguismo só pode ser representado a partir do imaginário de língua escrita.

E no movimento mais “em espiral” do que um vaivém pendular, vamos pontuando fios teóricos entrelaçados tanto com a historicidade quanto com a discursividade, corroborando o acima abordado, retomamos a reflexão de Pêcheux acerca de “Língua de Estado, isto é, uma série de estratégias de discurso obstinada em evacuar qualquer contradição [...] o dizível e o existente devem coincidir sem falha nos enunciados” (PÊCHEUX, 2012, p. 86). Nesse sentido, para Mariani (2003), apoiada em Pêcheux (2009, p. 162), o imaginário linguístico é o lugar onde se encontra materializada a rede de paráfrases e formulações características de uma formação discursiva e “é no imaginário linguístico que o sujeito encontra refúgio enquanto ilusão necessária de sua unidade”. (MARIANI, 2003, p. 56). Sob esse prisma, as representações imaginárias que os sujeitos constituem face às suas condições materiais de existência vão se naturalizando na história: “é um dizer historicamente circunscrito às redes de paráfrases, encadeamentos constitutivos dos processos de produção dos sentidos inerentes às formações discursivas e que garantem um efeito de literalidade para as representações imaginárias” (*Ibid.*, p. 60-61).

Neste sentido, a própria pesquisadora foi interpelada pelas redes parafrásticas do sempre-já-lá, a analisar as SDs 5 e 8, em *Signo: significante e significado*. Pela estabilização dos sentidos, inicialmente, entendemos como concepção sistêmica de língua de Saussure (2012), contudo, ao desnaturalizar a relação palavra-coisa, conforme Orlandi (2012, p. 78) e Pêcheux (2009, p. 162), desfazendo a ilusão de que aquilo que foi dito só poderia ser daquela maneira e não de outra, ousamos deslocar para possíveis outros teóricos, buscando constituir uma rede de famílias parafrásticas que remetem a outros dizeres. Para a Análise de Discurso, a supremacia do significante sobre o significado deve ser compreendida em referência a uma dada formação discursiva. Pêcheux (*Ibid.*, p. 164) retoma a questão do *significante*, pelas teorias de Lacan (1986, 1998) e Althusser (1985) o sujeito, quando diz “eu”, o faz a partir de sua inscrição no simbólico e inserido em uma relação imaginária com a realidade do que lhe é dado a ser, agir, pensar: “[...] não há naturalidade do significante” (*Ibid.*, *loc. cit.*). Se Pêcheux releu Lacan, por sua vez, conforme lemos em Mariani (2003) fez uma releitura crítica do objeto da linguística como sistema de signos constituídos por significados e significantes e, sobre o significante afirmou: “[...] se pode dizer que é na cadeia do significante que o sentido *insiste*, mas que nenhum dos elementos da cadeia *consiste* na significação de que ele é capaz nesse momento.” (LACAN apud MARIANI, 2003, p. 63). Tecemos esta abordagem porque o PPCD que contempla este ementário não traz Saussure (2012) nem como



bibliografia básica, tampouco como bibliografia complementar, abrindo então a possibilidade de se trabalhar este ementário, por exemplo, sob a óptica lacaniana, ou pecheutiana: pela interpelação do já-lá, estabilizamos o sentido e, assujeitados, estabelecemos uma relação imaginária tão-somente possível à teoria saussureana.

Ainda nesta esteira da interpelação, de acordo com e Pêcheux (2009) e Mariani (2003), o sujeito não se percebe preso em uma rede de linguagem, rede essa que o constituiu como sujeito antes de mais nada. O sujeito sofre os efeitos da interpelação-identificação ficando preso às evidências constituídas na própria linguagem: julga-se fonte dos próprios pensamentos, origem do próprio dizer, capaz de dominar o seu dizer e julga-se livre para dizer o que quiser. Neste entretecer de qual imaginário de língua emerge do intradiscurso dos ementários, não temos a pretensão de esgotar as análises de todas as materialidades linguísticas, mescladas, atravessadas, em coexistência nem sempre harmônica na heterogeneidade constitutiva. Negritamos os ementários da vertente de ensino com ênfase no caráter reparador, nas SDs 1, *O código ortográfico. Vícios de linguagem. Regência verbal*; nas SDs 5, 7 e 8, *Pontuação. Dificuldades linguísticas mais frequentes na Língua Portuguesa. Concordância e regência nominal e verbal*; na SD 8, *Estudo dos pronomes de tratamento e demonstrativos*; na SD 9, *Formação de palavras*. O que está posto nestes ementários é o ensino de língua imaginária que Orlandi (2009) explica como construída por esquemas gramaticais rígidos, língua imaginária dos manuais, das gramáticas, dos dicionários, sem falhas, sem fissuras, sem deslizos é o “correto” bem-dizer *versus* o “errado”, pressupõe o ensino tradicional, normativista, gramatical da língua.

Em nosso gesto epistemológico, alinhavamos também as SDs cuja predominância é a vertente de ensino com caráter instrumental, pragmático, tecnicista – a *techné*, nas SDs 2, 3, 6 e 9 em: *Vocabulário jurídico. Locuções latinas. Estilística e redação jurídica. A estrutura frásica na linguagem jurídica. Enunciação e discurso jurídico*; na SD 7, *O discurso oral. Enunciação e discurso jurídico*; na SD 9, *Oratória*. São materialidades linguísticas que contribuem em muito para estabelecer e manter o imaginário linguístico do profissional do Direito, “de boa lábia”, persuasivo, com capacidade de boa argumentação. De acordo com Orlandi (2013, p. 68), “[...] para ressoar é preciso forma material, a língua-e-a-história.” E nesse estudo em tela, a produção de sentidos se encontra inscrita numa rede de significantes “encarnados” (MARIANI, 2003, p. 68) historicamente, sofrendo os efeitos da tensão constitutiva do funcionamento da linguagem entre a paráfrase (já-dito antes, em outro lugar) e a polissemia (deslocamentos). E se as ressonâncias têm de ser materializadas, pontuamos a implantação dos cursos de Direito no Brasil e o prestígio dos profissionais da área porque o primeiro Estatuto das Universidades Brasileiras apontava, em seu bojo, que tinham de ter, dentre seis, pelo menos três cursos de graduação, entre eles, Direito. De acordo com autora (*Ibid.*), a determinação dos sentidos em termos históricos não deve ser entendida como cristalização eterna, pois, em sentido contrário à regularidade dominante do imaginário, nem a história, nem o inconsciente, nem a linguagem são imutáveis.

As materialidades linguísticas que auxiliam a construir e a manter um imaginário de língua no/do Direito, com ênfase bem mais no caráter textual e vestígios no caráter discursivo são: nas SD 4, 5, 7 e 8, *Leitura, interpretação, compreensão, análise e síntese de textos*; nas SDs 5 e 8, *Texto: noção de texto, contexto, intertexto, hipertexto e gêneros textuais; Elementos coesivos. Coesão e coerência*; na SD 9, *A organização do parágrafo*; e, por fim, as SDs 3, 4, 6, 7 e 9, *Enunciação e discurso jurídico*. Este último ementário, sob o viés instrumental, pragmático, aparece aqui não só para contribuir com a materialidade da pista linguística de discurso, como também para exemplificar que as vertentes de ensino estão atravessadas nas significações, se mesclam, se sobrepõem. Se investigamos que imaginário de língua emerge do fio de discurso dos PPCDs de Direito da Unoesc Xanxerê, há evidências de um imaginário de língua sob as teorias da enunciação, da linguística textual, da interação e da AD, o imaginário de escrever bem, correto, com os elementos coesivos e coerentes contemplados. Imaginário!

Sobre a distinção entre real e imaginário, Orlandi (2012, p. 74) afirma que o “[...] real do discurso é a descontinuidade, a dispersão, a incompletude, a falha, o equívoco, a contradição, constitutivas tanto do sujeito

como do sentido”. Em sentido antagônico, no imaginário. “[...] temos a unidade, a completude, a coerência, o claro e distinto, a não contradição.” (*Ibid., loc. cit.*). É nesta articulação entre o real e imaginário que o discurso e a língua funcionam. “A demanda de que a língua não seja equívoca: esfera imaginária em que aquilo que permite satisfazer a demanda não tem outro alicerce além da própria demanda.” (MILNER, 2012, p. 19).

Pelo posto nos ementários das SDs analisadas no RD, compreende-se a língua como não sendo uma, inflexível, invariável, mas como fruto multifacetado, determinado pelas relações sociais, culturais e econômicas existentes. No segmento jurídico, o estudo da língua demanda de um olhar concomitante à sociedade: há uma campanha da Associação dos Magistrados Brasileiros – AMB (2007) – que preconiza a simplificação da linguagem do Direito com o objetivo inequívoco de aproximar o cidadão leigo do Judiciário. Esta inserção no ementário do componente curricular, de certa forma, contraria o que evidenciamos inicialmente, quando a SD8 prescreve a vertente de ensino com caráter reparador, como postura que tende a compreender a língua como um sistema de signos sujeitos à correção, a dicotomia ‘certo x errado’, ao normativismo, tendência que ainda impera no cenário educacional contemporâneo. Entendemos que o componente curricular Produção de Textos, da SD8, compreende os conhecimentos da língua e abarca as principais teorias da área, que dão conta de focar a língua(gem) sob pontos de vista distintos, porém não excludentes, apenas diferenciados, tendo por base seu recorte científico e seu entendimento acerca de linguagem, língua, sujeito e sociedade.

#### 4 CONCLUSÃO

Comprendemos com Bunzen (2011, p. 887) que as práticas escolares encontram-se historicamente marcadas por movimentos de permanência, rupturas, deslocamentos, sedimentação, tensão e escolhas curriculares. Há aspectos históricos das propostas curriculares prescritas em documentos que se encontram inter-relacionadas com o ensino formal de língua, com fortes implicações na seleção dos saberes a serem escolarizados. Nas sequências discursivas analisadas e materializadas nas regularidades do quadro que abarca todos os ementários de componentes curriculares de ensino de língua de Direito da Unoesc, evidencia-se que há tensões produzidas nas relações entre vertentes de ensino e concepções de língua: essas tensões constituem a organização discursiva em que se produz o texto e o trabalho de análise da materialidade textual apresenta-se como um meio de observar e compreender os efeitos resultantes dessas tensões (PAULO FILHO, 2007, p. 263).

Ancoramo-nos em Orlandi (2013) para mostrar aqui, nessa relação de universidade com o ensino de língua, essa oscilação contínua, essa imprecisão pedagógica que vai da erudição, da arte, da capacidade de instrumentação da vida intelectual à valorização do espírito ou à normatização do uso social ou ainda da afirmação de uma nacionalidade: intrincada história que não deixa de se tramar, sustentada pela relação entre ‘*empeiria*’ e ‘*tekhne*’. Em que conhecimento e arte, ciência e saber se entrelimitam, dispendo sobre as relações que os sujeitos têm com a língua, consigo mesmos e com seus outros. Orlandi (2013, p. 239).

Com a autora (*Ibid.*), retomamos a compreensão de que a língua do Direito é uma confluência dos três fins: *aprende para a vida prática, aprende para ser especialista e aprende para ser artista da palavra, como orador*, pois, na esfera jurídica, o ato de escrever é uma exigência profissional específica e se constitui em pré-requisito fundamental para o processo de formação de quaisquer carreiras jurídicas: advogados, defensores, procuradores, promotores, juízes e desembargadores. Com Pêcheux (2010, p. 314), deixamos em aberto a indagação: como conceber o processo de uma AD numa interação “em espiral”, combinando entrecruzamentos, reuniões e dissociações de séries textuais, de (des)construções de questões, de estruturações de redes de memória e de produções da escrita? “Ousamos” pensar que, nessa direção, alinhavamos aqui, neste artigo, entrecruzamentos de séries textuais da materialidade linguística dos ementários da graduação em Direito da Unoesc Xanxerê, com as (des)construções de questões que inquietam a pesquisadora, buscando compreensão nas condições

de produção, nas redes de memória discursiva da historicidade do ensino de Língua Portuguesa no Brasil. A escrita deste estudo veio “escandir” este processo de uma Análise de Discurso “em espiral” produzindo um “efeito de interpretação” (*Ibid., loc. cit.*) que, conforme Pêcheux, já é uma tomada de posição.

E neste enredamento de imaginário de língua no/do Direito, efetuamos algumas considerações acerca do discurso *sobre* o ensino de Língua Portuguesa neste curso e pontuamos que as reflexões estão abertas, instigando novas pesquisas e discussões, pois, ao transitar pelos saberes da Análise de Discurso, entre inícios e reinícios, vamos edificando “[...] instâncias de saber”. (NUNES, 2011). Por derradeiro, pontuamos a reflexão: “[...] é preciso suportar o que venha a ser pensado, isto é, é preciso ousar pensar por si mesmo,” (PÊCHEUX, 2009, p. 281). Assim, ousamos desejar que a construção deste *corpus* e as reflexões aqui produzidas possam contribuir para suscitar olhares de outros pesquisadores acerca deste objeto de investigação.

## REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos do Estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado. Trad. Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

ASSOCIAÇÃO DOS MAGISTRADOS BRASILEIROS. **O judiciário ao alcance de todos**: noções básicas de juridiquês. 2. ed. Brasília: AMB, 2007.

BUNZEN, C. A fabricação da disciplina escolar Português. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 11, n. 34, p. 885-911, 2011.

CAMARGO, M. J. P. **Ensino de português em cursos superiores**: razões e concepções. (2009). Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de pós-graduação em Educação. Universidade de Sorocaba. Sorocaba, SP, 2009.

FERREIRA, M. C. **Glossário de termos do discurso**. (Org.). Porto Alegre: UFRGS, Instituto de Letras, 2001.

LACAN, J. **O seminário**. Livro 1: os escritos técnicos de Freud, 1953-1954. Trad. Bety Milan. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.

\_\_\_\_\_. **O seminário**. Livro 11: os quatro conceitos fundamentais. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

LORENSET, R. B. C. A noção de língua para a análise de discurso. In: **Unoesc & Ciência – ACHS**, Joaçaba, v. 4, n. 2, p. 157-168, jul./dez. 2013.

MARIANI, B. S. C. **O PCB e a imprensa**: os comunistas no imaginário dos jornais (1922-1989). Rio de Janeiro: Revan; Campinas: Ed. da Unicamp, 1998.

\_\_\_\_\_. Subjetividade e imaginário linguístico. In: **Linguagem em (Dis)curso**. Tubarão/SC, v.3, Número Especial, p. 55-72, 2003.

\_\_\_\_\_. **Colonização linguística**. Campinas: Pontes, 2004.

MILNER, J. C. **O amor da língua**. Trad. Paulo Sérgio de Souza Júnior. Campinas/SP: Editora da Unicamp, 2012.

NUNES, J. H.. Uma revista de Língua Portuguesa: divulgação de saberes e silêncios. In: SHONS, Carme Regina; CAZARIN, Ercília Ana. (Orgs.). **Língua, escola e mídia**: entrelaçando teorias, conceitos e metodologias. Passo Fundo: Ed. UPF, 2011.

ORLANDI, E. P.. **Terra à Vista - discurso do confronto: velho e novo mundo**. 2. ed. Campinas, SP: Ed. Unicamp, 2008.

\_\_\_\_\_. **Língua brasileira e outras histórias:** discurso sobre a língua e ensino no Brasil. Campinas: Ed. RG, 2009.

\_\_\_\_\_. **Análise de discurso:** princípios e procedimentos. 10. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

\_\_\_\_\_. **Língua e conhecimento linguístico:** para uma história das ideias no Brasil. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

PAULO FILHO, P. **A revolução da palavra:** uma visão do *homo loquens*. 2. ed. São Paulo: Siciliano, 1987.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso:** uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. Eni Pucinelli Orlandi. 4. ed. Campinas/SP: Ed. Unicamp, 2009.

\_\_\_\_\_. A análise de discurso: três épocas (1983). In: GADET, Françoise; HAK, Tony. (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso:** uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 4. ed. Campinas/SP: Ed. Unicamp, 2010, p. 307-315.

\_\_\_\_\_. **Análise de discurso:** Michel Pêcheux. Textos selecionados: Eni Puccinelli Orlandi. 3. ed. Campinas/SP: Pontes Editores, 2012.

PIETRI, E. de. Circulação de saberes e mediação institucional em documentos oficiais: análise de uma proposta curricular para o ensino de Língua Portuguesa. **Currículo sem Fronteiras**, v. 7, n. 1, p. 263-283, 2007.

RANCIÈRE, J. **A partilha do sensível:** estética e política. Trad. Mônica Costa Netto. São Paulo: EXO Experimental: Editora 34, 2009.

SAUSSURE, F. de. **Curso de linguística geral**. 34. ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA. Reitoria. **Projeto de Aumento de Vagas do Curso de Bacharelado em Direito para o Campus de Xanxerê**. (1999) Unoesc – Xanxerê/SC. Xanxerê, 2000.

\_\_\_\_\_. **Projeto Pedagógico do Curso de Direito / Universidade do Oeste de Santa Catarina. UNOESC – Xanxerê**, 2003, 2004, 2005, 2007.

\_\_\_\_\_. Reitoria. **Processo de Renovação Reconhecimento do Curso de Direito oferecido pela Unoesc no Campus de Xanxerê**. Universidade do Oeste de Santa Catarina. Joaçaba/SC: Unoesc, 2012.

\_\_\_\_\_. Reitoria. **Projeto Pedagógico do Curso de Direito**. Alterado pela RES.57 / CONSUN/2013 - em 12/06/2013. Joaçaba/SC: Unoesc, 2013.

VENTURINI, M. C. **Imagário urbano:** espaço de rememoração/comemoração. Passo Fundo/RS: Ed. UPF, 2009.

ZANDWAIS, A. Subjetividade, sentido e linguagem: desconstruindo o mito da homogeneidade da língua. In: ZANDWAIS, Ana. (Org.). **História das ideias:** diálogos entre linguagem, cultura e história. Passo Fundo: Ed. UPF, 2012, p. 175-191.

# A DIVERSIDADE CULTURAL SOB A LUZ DAS TEORIAS EDUCACIONAIS HEGEMÔNICAS E CONTRA-HEGEMÔNICAS

ORÇO, Claudio Luiz\*  
IOP, Elizandra\*\*

**Resumo:** a educação como prática social em toda sociedade vem sendo desenvolvida com o intuito de promover a essência humana, para fortalecer o humano existente em todo sujeito. No entanto, entende-se que isso deva ocorrer de forma que a dignidade humana e a identidade cultural do sujeito sejam reconhecidas e fortalecidas. Para isso, percebe-se a necessidade de se refletir sobre a cultura por uma visão crítica que nos permita compreender sobre o seu significado. Assim, este trabalho tem por objetivo verificar na concepção de educação imanente nas teorias hegemônicas e contra hegemônicas de educação a presença da diversidade cultural. A metodologia adotada foi a de revisão de literatura, embasada na concepção Dialética. Os resultados obtidos nos levaram a concluir que as práticas educacionais hegemônicas não reconheceram, ao longo da história da educação brasileira, a diversidade cultural: somente as diferenças individuais biológicas. Já as teorias contra-hegemônicas reconhecem a diversidade cultural a partir das duas últimas décadas do século XX.

**Palavras-chave:** Educação. Diversidade cultural. Teorias hegemônicas de Educação. Teorias contra hegemônicas de Educação.

## 1 INTRODUÇÃO

A cultura é a dimensão humana do grupo social; para isso, buscamos tratar sobre a definição de cultura, sendo essa vista enquanto um produto social da humanidade, produzida coletiva e historicamente e que diferencia o homem dos outros animais irracionais, por ser uma atividade criadora do próprio homem.

Em seguida, damos destaque ao campo da cultura e da educação, procurando demonstrar que cultura e educação estão intimamente relacionadas, cabendo à educação o processo de transmissão da cultura, para, depois, fazer uma breve contextualização da história da educação brasileira, demonstrando que esta foi utilizada como instrumento de disseminação da cultura europeia à deriva do contexto sociocultural brasileiro. Destacamos ainda que, ao longo da história da educação, esta esteve orientada por perspectivas teórico-metodológicas hegemônicas conservadoras e contra hegemônicas de caráter crítico.

Esta pesquisa teve por objetivo verificar, na concepção de educação vigente nas teorias hegemônicas e contra hegemônicas de educação, a presença da diversidade cultural. Para investigarmos essa questão, adotou-se uma revisão bibliográfica com perspectiva dialética que busca a contextualização do sujeito a partir de seus condicionantes socioculturais.

---

\* Doutor em Educação, pela UFSC (2012); mestre em História, pela UPF (2008); mestre em Educação, pelo IPLAC/Reconhecido pela UPF (2006); líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Patrimônio Cultural – GEPPAC, da Unoesc Xanxerê (SC). Membro do Grupo de Pesquisa MOVER – Educação Intercultural e Movimentos Sociais da UFSC. Professor titular da Universidade do Oeste de Santa Catarina – Unoesc Xanxerê, da Área das Ciências das Humanidades. Atualmente, responde pela Diretoria de Graduação da Unoesc Xanxerê (SC). claudio.orco@unoesc.edu.br.

\*\* Mestre em Educação pela Universidade do Contestado/Unicamp (2004). Vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Patrimônio Cultural – GEPPAC da Unoesc. Professora titular da Universidade do Oeste de Santa Catarina – Unoesc Xanxerê (SC). elizandra.iop@unoesc.edu.br.

## 2 CULTURA

O termo cultura é considerado um dos conceitos mais complexos da língua humana. Etimologicamente falando, sua origem está associada ao significado que deriva do de natureza, relacionado ao ato de cultivar a terra. No inglês a palavra *coutler* significa relha de arado. Percebe-se que o termo aqui denota uma atividade realizada na agricultura, no sentido de fazer nascer algo, criar algo em sentido material. Mais tarde, o sentido de cultura foi transferido para questões do espírito. Na Idade Moderna, o sentido de cultura é aprimorado: entende-se como arte elevada ou das tradições de um povo, que merecem ser protegidas e reverenciadas; por isso, o cuidado em mantê-las um tanto quanto protegidas por um grupo seletivo. Então, a cultura herda o manto imponente da autoridade religiosa, porém também se aproxima desconfortavelmente da ocupação e invasão. E é nesse sentido positivo e negativo que, nos dias de hoje, está situado. Eagleton (2005).

Cultura é criação humana. Somente o homem a produz, pois resulta da transformação da natureza física, tanto a natureza externa ao homem como da natureza do próprio homem. Cultura é produzida pelo homem e reveste a natureza humana, que é uma natureza animal. Com a criação da cultura, o homem cria sua segunda natureza – a natureza cultural. Com a criação da cultura, o animal homem foi modificando sua natureza física, por meio de sua ação, que teve por estímulo a necessidade. Assim, ele alterou gradativamente sua condição de animal a homem. Engels (2000).

Cultura diz respeito a toda a humanidade, a cada um dos indivíduos que vive em grupo, cada um dos povos, nações, comunidades e sociedades humanas, sejam elas simples ou complexas. Um dos sentidos da cultura se refere às manifestações artísticas, como o teatro, a música, a pintura, a escultura. Também o termo está associado aos *mass media* e, igualmente, às festas e cerimônias tradicionais, às lendas e mitos de um povo, suas crenças, seu modo de vestir, à sua comida e a seu idioma. Santos (2006).

No entanto, o sentido de cultura é muito mais amplo. Pode-se entender por cultura todas as manifestações sociais que caracterizam a existência social de um povo no interior de seu grupo e que representam sua realidade social. É a forma como o grupo, povo ou nação produziu e produz, tanto para conceber como para organizar-se socialmente, e também para garantir sua subsistência, tanto em seus aspectos simbólicos quanto não simbólicos. Nesse sentido, percebe-se que os grupos humanos não concebem e nem se organizam da mesma forma e nem produzem sua subsistência da mesma maneira, sendo possível, assim, a produção das diferenças culturais entre os grupos humanos. Cultura é um produto coletivo da vida humana; é uma produção histórica; não resulta de leis físicas ou biológicas, pelo contrário.

A cultura se expressa no comportamento social do grupo, na maneira como o grupo age, pensa, sente e compreende os fenômenos naturais, humanos e sociais. Sendo produzida socialmente no cotidiano social do grupo e transmitida socialmente por meio de práticas culturais, a educação, às gerações mais novas, assim garante a existência da humanidade.

## 3 EDUCAÇÃO UM PROCESSO CULTURAL PARA A TRANSMISSÃO DA CULTURA

A humanidade, para garantir sua existência, necessita transmitir o legado cultural, e isso se dá por meio da educação. A educação teve sua origem na própria necessidade humana; portanto, foi criada pelo homem de forma espontânea. Dessa forma, entende-se a educação como a,

[...] a transmissão e o aprendizado das técnicas *culturais*, que são as técnicas de uso, produção e comportamento, mediante as quais um grupo de homens é capaz de satisfazer suas necessidades, proteger-se contra a hostilidade do ambiente físico e biológico e trabalhar em conjunto, de modo mais ou menos ordenado e pacífico. (ABBAGANANO, 1999. p. 305, grifo do autor).

Ainda, o autor define educação como “[...] formação do homem, amadurecimento do indivíduo, consecução de sua forma completa ou perfeita, etc.” (ABBAGANANO, 1999, p. 306.). A educação sofre alterações em seu âmbito constitutivo, na forma como essa é transmitida, elaborada e desenvolvida para atender aos objetivos de uma sociedade estratificada e administrada. Com as necessidades criadas pelo desenvolvimento social, político e econômico, a educação é pensada de acordo com essas necessidades e para o modelo de sociedade que aí está – ela faz parte de um projeto de sociedade. Dessa forma, os modelos educacionais são elaborados *na e para a* sociedade. Assim, a educação tem significados diferentes, sentidos que dependem dos objetivos que o projeto de sociedade pretende alcançar. A educação pode ser definida como

[...] a educação é responsável pela direção da sociedade, na medida que ela é capaz de direcionar a vida social, salvando-a da situação em que se encontra; [...] a educação reproduz a sociedade como ela está; [...] a educação como uma instância mediadora de uma forma de entender e viver a sociedade. Para estes a educação nem salva, nem reproduz a sociedade, mas pode e deve servir de meio para a efetivação de uma concepção de sociedade. (LUCKESI, 1992, p. 37).

A educação, servindo a um projeto de sociedade, de acordo com Luckei (1992), analisa da seguinte maneira. Educação como redenção, educação como reprodução e educação como meio de transformação da sociedade, Luckesi (1992). Essas três formas de compreender a educação na sociedade podem ser entendidas por meio da análise das tendências educacionais e de suas respectivas correntes filosóficas.

As correntes filosóficas de educação caracterizam-na de acordo com as exigências da sociedade. Essas são entendidas por Dermeval Saviani (2000) como teorias não críticas, ou seja, teorias hegemônicas – cabe aqui mencioná-las: Pedagogia Tradicional; Pedagogia Nova e Pedagogia Tecnicista. E um outro grupo de correntes filosóficas que, para Saviani, possuem a função de superação e transformação social, em que o indivíduo é concebido como agente transformador da esfera social, são denominadas como teorias crítico-reprodutivistas – são elas: Teoria do Sistema de Ensino como Violência Simbólica; Teoria da Escola como Aparelho Ideológico do Estado – AIE e Teoria da Escola Dualista, porém estas não orientam a prática pedagógica, mas influenciaram concepções contra hegemônicas.

No primeiro grupo, a sociedade é concebida como essencialmente harmoniosa, visando à integração de seus membros. A educação tem por função exterminar com a marginalização, constituindo-se como força de equalização social, tendo por função reforçar a integração social, promover a coesão e garantir a cooperação de todos os sujeitos no corpo social. Saviani (2000). O segundo grupo de teorias entende a sociedade como sendo uma esfera de desigualdades sociais, culturais, econômicas e políticas. Seus membros se relacionam à base da coerção, a qual é essencial para a reprodução e desenvolvimento da vida material. Saviani (2000). Estas teorias se preocupam em entender a educação a partir de seus condicionantes sociais, culturais, econômicos e políticos, que são quem determinam a forma de manifestação do fenômeno educativo. Estas teorias entendem que a função da educação, tida como Redenção, é a de garantir a reprodução da sociedade.

É exatamente pela forma de conceber a educação e a sociedade, e a clareza sobre elas, que as denominadas Teorias Críticas, um terceiro grupo classificado por Saviani (2000), procuram pensar a educação a partir das bases materiais da sociedade, em que entendem que o sujeito vai se constituindo enquanto sujeito sócio-histórico.

### 3.1 EDUCAÇÃO E PRÁTICAS HEGEMÔNICAS

A história da educação brasileira teve seu início em 1529, com a chegada da Companhia de Jesus até sua expulsão por Marquês de Pombal, passando pela fase Joanina, Império Brasileiro e Brasil República. Durante

esse período, a educação brasileira esteve orientada por concepções de Educação liberais: primeiramente, a tendência Tradicional Religiosa e, posteriormente, a Laica – esta concepção de educação ficou vigente até meados dos anos de 1940. A partir dos anos de 1940 até 1960, a educação sofre um processo de modernização em sua matriz teórica e epistemológica: é quando a Escola Nova, que já havia sido introduzida no Brasil ainda nos anos 20 do século XX, se torna vigente. Em seguida, uma nova vertente teórica Positivista passa a orientar oficialmente a prática pedagógica no Brasil, período de vigência da Escola Tecnicista. Assim, por praticamente 450 anos, a educação brasileira esteve sob a luz de concepções liberais hegemônicas. Somente a partir dos anos de 1980, por influência das teorias chamadas de Crítico-Reprodutivistas, por Dermeval Saviani (2008), uma nova matriz teórico-metodológica, de caráter Dialético, passa a orientar a educação brasileira, com a Pedagogia Histórico-Crítica e a Pedagogia Libertadora – esta última é anterior à década de 1980, porém, devido ao regime militar, de fato só foi colocada em prática no interior das escolas após o golpe.

Nos primeiros séculos da educação brasileira, essa foi marcada pela transferência de valores europeus, tidos como valores nobres, na educação do povo gentil e também aos filhos dos colonizadores europeus. Essa transferência ocorreu por meio de um processo de evangelização, com base em disciplinas humanistas e literárias, e tinha por intenção sedimentar a hierarquia social própria da sociedade europeia. A religião institucionalizou entre os povos indígenas uma nova organização social, com novos valores e regras morais, com visão eurocêntrica de mundo, com o objetivo de civilizá-los para viver em sociedade e, nesta, a existência de um novo Deus. Durante o período em que os jesuítas ficaram no Brasil, foi instituído um sistema de ensino único, com uma única escola, um único currículo, o mesmo conteúdo, uma única metodologia pautada em uma concepção pedagógica humanista, fundamentada no modelo teocêntrico.

Assim,

[...] a educação dada pelos jesuítas, transformada em educação de classe, com as características que tão bem distinguiam a aristocracia rural brasileira, que atravessou todo período colonial e imperial e atingiu o período republicano, sem ter sofrido, em suas bases, qualquer modificação estrutural. (ROMANELLI, 2001, p.35).

A ordem dos jesuítas permaneceu no Brasil por 210 anos. Com sua saída, a educação passa para as mãos do Estado, e fica organizada, então, por meio de aulas avulsas, de Latim, Francês, Grego, Filosofia e Retórica. Não houve grandes avanços na educação brasileira quanto ao currículo, que continuou humanista e dogmático, centralizado na cultura europeia e na transferência de valores eurocêntricos.

Com a vinda da corte portuguesa para o Brasil, intensificou-se a transferência dos valores eurocêntricos para o Brasil, pois D. João VI cria, na corte brasileira, uma estrutura cultural que faz lembrar as cidades europeias – como o Jardim Botânico, o Museu Real, a Biblioteca Nacional, a Imprensa Régia, Cursos de Ensino Superior, a Missão Cultural Francesa (em que vários artistas franceses são convidados para virem ao Brasil retratar a sociedade e a natureza brasileiras).

Com o Império, inicia-se, de forma frágil, a ideia de cultura brasileira, por meio de tentativa de despertar o nacionalismo brasileiro entre o povo. Mas como isso se deu? Fazendo uma referência à cultura europeia, que tinha como um de seus símbolos o cavaleiro medieval, homem forte, imponente majestoso, corajoso. No Brasil, como diz Ferreira (2001, p. 80, grifo nosso), “É desenterrado de nosso passado, a nossa pré-história, e o índio – **descrito com características mais europeias que propriamente silvícolas** –, na falta de um cavaleiro medieval, é tornado herói inicial da nova nação [...]” Despertar o nacionalismo da nação que despontava, por meio de valores da sociedade europeia, significou introduzir na nova nação o eurocêntrismo na estética brasileira. O índio fora vestido pela cultura da Europa, demonstrando, assim, um indígena europeizado, e não um nativo das Américas, com suas características tupiniquins.



No campo educacional, essa transferência de visão de mundo europeu para o Brasil se dá pelo currículo escolar, que se caracteriza enquanto literário, voltado para as humanidades e à deriva da realidade brasileira. Somente no final do Império é que se percebe uma pequena inovação no currículo, com a inclusão das ciências experimentais. Porém um currículo carregado de valores eurocêntricos, com concepção de mundo, sociedade e homem pré-estabelecidos na sociedade europeia.

Nas concepções de educação humanista, a Tradicional Religiosa e a Laica, a ênfase é sobre o professor; o aluno era visto enquanto um adulto em miniatura. A metodologia era de aulas expositivas, em que se pressupunha que os alunos aprendiam da mesma forma, apresentando o mesmo ritmo de aprendizagem e demonstrando isso na mesma velocidade. O aluno era tratado como um adulto: usava roupas como a dos adultos, devia ter um comportamento formal – para isso a disciplina rígida dessa concepção de educação. Ou seja, tratava todos da mesma forma, não reconhecia as diferenças de indivíduos no processo de aprendizagem.

A concepção Tradicional de educação ficou vigente e hegemônica na educação brasileira até meados dos anos 40 do século passado, quando então, através de um movimento para modernizar a nação brasileira, é trazida para o Brasil, na década de 1920, por Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, uma concepção de educação conhecida por Escola Nova. Ela veio no intuito de modernizar o campo pedagógico, pois entendia que a concepção vigente até então era retrógrada, não acompanhava os ares da modernidade que se procurava implantar na sociedade brasileira. Assim, a partir de meados dos anos 1920, o movimento conhecido por Escolanovismo inova na orientação aos processos pedagógicos, o que contribui com o reconhecimento das diferenças em âmbito escolar. Por essa perspectiva, Candau coloca

[...] o termo diferença está em geral referidos as características físicas, sensoriais, cognitivas e emocionais que particularizam e definem cada indivíduo. Diversidade de ritmos, de estilos cognitivos, de modos de aprender e traços de personalidade são considerados componentes dos processos de aprendizagem e a construção de estratégias pedagógicas que os levem em consideração são preocupações presentes entre educadores e educadoras. O movimento da escola nova investiu com força nesta direção e princípios como o da atividade, individualização e flexibilização de espaços e tempos configuraram diferentes projetos e iniciativas que nele se inspiram. O foco estava no indivíduo e suas especificidades. (CANDAU, 2011, p. 243).

No campo das diferenças individuais, pode ser vista como pioneira, pois era munida de uma psicologia do desenvolvimento que entendia as diferenças no âmbito das “[...] características físicas, sensoriais, cognitivas e emocionais que particularizam e definem cada indivíduo” (CANDAU, 2011, p. 243). Portanto, essa teoria educacional passa a reconhecer as diferenças individuais, o que implica, para o campo do ensino-aprendizagem, na utilização de métodos e estratégias pedagógicos diferenciados para atender a diferentes ritmos e estilos de aprendizagem. Por essa concepção, a criança deixa de ser vista como um adulto em miniatura e passa a ser tratada de acordo com suas singularidades físicas, cognitivas, intelectuais, sensoriais, motoras e de personalidade.

Nos anos de 1970, uma nova teoria educacional passa a dividir terreno com as outras duas: o Tecnicismo ou Escola Tecnicista. O Brasil passava por um surto de industrialização, precisando de mão-de-obra especializada para o desenvolvimento do processo produtivo industrial capitalista. Assim, o ensino é entendido como ensino programado com base na psicologia Behaviorista e que, por orientação dessa, foram desenvolvidas sequências pedagógicas de ensino-aprendizagem,

[...] que respeitavam o ritmo de cada aluno/a e mesmo, na modalidade de ensino programado ramificado, oferecia caminhos diferenciados, de acordo com respostas a cada unidade de aprendizagem proposta, para que cada um/a atingisse o comportamento final proposto. (CANDAU, 2011, p. 243).

Como na teoria anterior, essa também concebe o indivíduo reconhecendo sua individualidade no processo de aprendizagem. Reconheceu as diferenças sensório-motor, cognitiva, de personalidade, biológica, mas, em momento algum, cogitou a dimensão simbólica do sujeito, como a sócio-histórica e cultural. Candau (2011).

As concepções críticas de educação foram além das tradicionais no que tange à compreensão do indivíduo mediante uma análise socioeconômica sobre as bases materiais da sociedade, em que ficou clara a desigualdade de classes presente na sociedade capitalista. Reconheceram as diferenças sociais determinadas pela forma como se encontra organizada a sociedade capitalista.

A dimensão cultural do sujeito passa a ser reconhecida e promovida pela educação, mais precisamente na década de 1990, em virtude de uma política de inclusão das diferenças no ensino fundamental, fomentada por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que orientam uma educação para o âmbito da diversidade cultural, diferenças étnicas, de gênero e classe social. A LDB 9394/96 determina, em seu art. § 4º. O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia.

[...] a questão da diversidade cultural já estava presente nos movimentos sociais, principalmente nos grupos sociais excluídos por fatores étnicos, como os indígenas e os negros, bem como já havia sendo problematizada pelos movimentos de educação popular a opressão social, a alienação cultural e a diferença de classe. (OLIVEIRA, 2011, p. 35).

As teorias pós-críticas do currículo embasam a discussão sobre o multiculturalismo na educação. É a partir dos anos 1990 que entra em vigor a discussão sobre o multiculturalismo, considerando o estudo da Antropologia na educação escolar, em que as políticas educacionais nacionais, estaduais e municipais se organizam para promover a mudança de comportamento da sociedade, para inclusão efetiva da diversidade cultural enquanto sujeito de direito.

A partir de então, uma discussão no campo da educação é iniciada sobre o estudo da diversidade cultural nas escolas, como o estudo de gênero, sexualidade, pessoa com deficiência, etnias. As teorias pós-críticas do currículo, ao trazerem para o campo da educação a discussão sobre a diversidade cultural, opõem-se ao currículo oficial que privilegiava a cultura branca, masculina e heterossexual, orientada por valores eurocêntricos de mundo e de homem.

#### 4 CONCLUSÃO

A cultura é a essência do humano; é ela que diferencia o animal homem dos animais irracionais, porém não se nasce com ela: é transmitida pela herança social, através da interação social entre gerações mais velhas e gerações mais novas. Por séculos, as práticas pedagógicas no Brasil se utilizaram de concepções e práticas de educação hegemônicas que viabilizavam uma única concepção de homem e sociedade e definiam, como cultura, valores, moral, saberes, cores, sons – o que era típico da sociedade europeia. A educação tradicional, munida de valores eurocêntricos, não reconheceu no interior da escola a diversidade em seu âmbito individual e cultural, sendo que sua prática pedagógica formava nos alunos uma consciência que lhes permitia reconhecer enquanto cultura apenas os valores eurocêntricos. Até meados dos anos 1980, corria-se o risco do não reconhecimento da diversidade cultural no contexto social da sociedade brasileira.

As teorias hegemônicas de educação – destaque aqui para a Escola Nova e a Tecnicista – reconheceram apenas as diferenças biológicas da criança, as do campo individual, tais como cognitivas, intelectuais, sensório-motora e de personalidade. Já as teorias contra hegemônicas avançam no campo da diversidade, pois, partindo do contexto sociocultural e histórico do sujeito, se permitem enxergar além das diferenças individuais, inovando

quando determinam que a criança vai se constituindo por influência do meio social. Isso permitiu uma *explosão* no campo da diversidade, exigindo que a educação passasse a contemplar questões étnicas, religiosas, linguísticas, econômicas e de orientação sexual, o que implicou na possibilidade da educação multicultural e intercultural.

## REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em 20 de fev. de 2016.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.2, pp.240-255, Jul/Dez 2011. Disponível em: > <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/candau.pdf>> Acesso em 18 out. 2015.

EAGLETON, Terry. **A idéia de cultura**. São Paulo: Unesp, 2005.

ENGELS, Friedrich. **A dialética da natureza**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FERREIRA, Liliana Soares. **Educação e história**. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2001.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: 1992.

OLIVEIRA, Ivanide Apolucen de. Paulo Freire e a educação intercultural. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Diferenças culturais: construindo caminhos**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2011.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 25. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 33. ed. São Paulo: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **História das Idéias Pedagógicas**. São Paulo: Autores Associados, 2008.



# CURRÍCULO, TECNOLOGIA E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

FIorentini, Cristine de Oliveira\*

MASCARELLO, Celoy Aparecida\*\*

**Resumo:** A presença das Tecnologias da Informação e da Comunicação nas escolas está sendo cada vez mais frequente, apresentando-se como instrumento mediador para que, se for utilizada adequadamente, tornar o processo de aprendizagem mais agradável, dinâmico e criativo. As novas tecnologias possibilitam uma interatividade maior entre os usuários, podendo ser usadas como instrumento de comunicação e de pesquisa, bem como de produção de conhecimento. Diante disso, objetivou-se com esta pesquisa refletir sobre as contribuições propiciadas pelo uso das Tecnologias da Informação e Comunicação na promoção da aprendizagem e no desenvolvimento do currículo escolar. Para tanto, utilizou-se de questionários, entrevistas e observação da prática realizada nos laboratórios de informática, verificando a forma como professores da rede pública estadual de ensino da 5ª Gerência de Educação utilizavam as tecnologias em situações de ensino. Os resultados indicaram que a nova forma de comunicação propiciada pelas tecnologias ainda não foi apropriada pelos professores para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem e nem foi incorporada ao currículo escolar. A preparação do professor para lidar com essa nova realidade que se configura torna-se de grande importância para não sucumbirmos à crença de que a inclusão na cibercultura esteja acontecendo apenas por estar a escola equipada com um laboratório de informática, utilizado para realizar atividades com os alunos em um outro suporte: o computador.

Palavras-chave: Formação de professores. Tecnologias na educação. Currículo.

## 1 INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta os resultados de uma pesquisa sobre as contribuições propiciadas pelo uso das Tecnologias da Informação e Comunicação na promoção da aprendizagem e no desenvolvimento do currículo escolar. Para tanto, utilizou-se de questionários, entrevistas e observação da prática realizada nos laboratórios de informática, verificando a forma como professores da rede pública estadual de ensino da 5ª Gerência de Educação utilizavam as tecnologias em situações de ensino.

O mundo vem passando por transformações importantes no campo das tecnologias, e, a cada dia, surgem mais informações que abrem um leque de possibilidades, acessíveis praticamente em tempo real, permitindo aos usuários interagir com o conhecimento no seu espaço, no seu tempo disponível e de acordo com seus interesses. Todos os novos recursos de mídias, ciberespaço e redes passaram a modificar as formas de trabalho, geração de produtos, negócios, economia e a forma de pensar; como consequência, as relações sociais foram alteradas. De fato,

[...] estamos vivendo em um mundo em constantes mudanças. Essas mudanças foram aceleradas nos últimos dez anos, principalmente pelos avanços científicos e tecnológicos

---

\* Especialista em Tecnologias em Educação, pela PUC – Rio de Janeiro. Servidora da Gerência de Educação de Chapecó. cris.fiorentini@gmail.com

\*\* Especialista em Tecnologias da Informação e Comunicação na Promoção da Aprendizagem, pela UFRGS. Servidora da Gerência Regional de Educação de Xanxerê. celomascarello@gmail.com

que, juntamente com as transformações sociais e econômicas, revolucionaram as formas como nos comunicamos, nos relacionamos com as pessoas, os objetos e com o mundo ao redor. Encurtaram-se as distâncias, expandiram-se as fronteiras, o mundo ficou globalizado. As novas mídias e tecnologias estão relacionadas com todas essas transformações. (BRASIL, 2007, s/p).

O avanço tecnológico e a inundação de informações possibilitados pela *internet* (rede mundial de conexão) intervêm nas várias esferas da vida social. Conforme Libâneo (1998, p.15),

É verdade que o mundo contemporâneo – neste momento da história denominado ora de sociedade pós-moderna, pós-industrial, ou pós-mercantil, ora de modernidade tardia – está marcado pelos avanços na comunicação e na informática e por outras tantas transformações tecnológicas e científicas. Essas transformações intervêm nas várias esferas da vida social, provocando mudanças econômicas, sociais, políticas, culturais, afetando, também as escolas e o exercício profissional da docência.

Segundo Lévy (2010, p. 160), filósofo francês, “A *World Wide Web* é um fluxo. Suas inúmeras fontes, suas turbulências, sua irresistível ascensão oferecem uma surpreendente imagem da inundação de informações contemporâneas.” O autor ressalta a importância da consciência de que as técnicas foram inventadas e reinventadas pelo ser humano:

As técnicas viriam de outro planeta, do mundo das máquinas, frio, sem emoção, estranho a toda significação e qualquer valor humano, como uma certa tradição de pensamento tende a sugerir? Parece-me, pelo contrário, que não somente as técnicas são imaginadas, fabricadas e reinterpretadas durante seu uso pelos homens, como também é o próprio uso intensivo de ferramentas que constitui a humanidade enquanto tal (junto com a linguagem e as instituições sociais complexas). (LÉVY 2010, p. 21).

De acordo com tal afirmação, o ser humano é responsável pelo contexto atual da sociedade.

## 2 EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS: UM *LINK* NECESSÁRIO

Conforme a Proposta Curricular de Santa Catarina, é preciso compreender o potencial dessas ferramentas no processo de formação que acontece no universo escolar:

Crianças e adolescentes convivem dentro desse universo e, para eles, o uso de redes sociais, jogos em rede, blogs, microblogs e afins, é inerente ao processo de constituição da sua subjetividade. Negar os jogos eletrônicos e as tecnologias no processo de formação humana que acontece na escola seria uma postura infrutífera, uma vez que não possibilitaria reconhecer e permitir aos estudantes desenvolver formas de relação com elas diferentes daquelas presentes no universo não-escolar. (SANTA CATARINA, 2014, 2014, p. 104)

No entanto, Demo (2011, p. 11) ressalta a importância de se considerar as tecnologias sobre dois ângulos: “De maneira similar e coerente, as tecnologias invadem o campo da educação, abrindo, de um lado, oportunidades virtuais praticamente inesgotáveis, e, de outro, reforçando o cinturão do mercado.”

A necessidade de especial atenção a questões de relações de poder neste momento de intenso avanço tecnológico também é tema debatido pelo sociólogo espanhol Manuel Castells:

Se tomarmos o exemplo dos aparelhos telefônicos celulares, é impressionante a velocidade das inovações, bem como a queda dos preços para os consumidores, mas tudo isso não ocorre em nome das necessidades humanas básicas, mas da voracidade do mercado. As tecnologias

informativos formatam, literalmente, a sociedade atual, em especial a economia competitiva globalizada. (CASTELLS, 1999, p. 87).

Nesse sentido, “[...] a tecnologia revela o modo de proceder do homem para com a natureza, o processo imediato de produção de sua vida social e as concepções mentais que delas decorrem.” (MARX, 1988, p. 425).

Poucos negariam hoje que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados. Consequentemente, uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança. Mas, sem um acordo sobre esse simples fato, os caminhos dividem-se nitidamente. (MÉSZAROS, 2007, p. 196)

Segundo Demo (2009 p. 27), “Não se pode esquecer que, quem sabe pensar, geralmente não gosta que outros também saibam pensar.”. A leitura crítica, análise das linguagens, dos opostos, dos interesses ocultos é fundamental.

Neste contexto, saber pensar conjuga dupla habilidade. De uma parte, apresenta-se a habilidade metodológica, epistemológica que sabe lidar com conhecimento, manejá-lo com perícia, dominar questões de método, usar lógica e todos os expedientes da retórica. De outra parte, apresenta-se a ferramenta mais potente da intervenção alternativa, unindo saber pensar com saber intervir. (DEMO 2011, p. 42).

Sobre as tecnologias educacionais, Demo (2011, p. 22) destaca:

O lado talvez mais triste desta análise é que as mudanças estão sendo empurradas para dentro dos sistemas educacionais, não pelas demandas do bem comum, mas pelas demandas do mercado. Questiona-se o atual ensino, não tanto porque não corresponde ao desafio de uma democracia que sabe pensar, mas porque não satisfaz ao ímpeto inovador do mercado.

Essa perspectiva ratifica o entendimento de que não basta apenas munir as escolas com as novas tecnologias: é imprescindível mudar sua estrutura organizacional, e o papel dos educadores precisa ser revisto, considerando as possibilidades de produção de novas relações mediadas pela informática na escola.

Segundo Demo (2011, p. 9), “Embora não se possa negar o potencial humanizador da educação, no capitalismo comparece sempre como serviçal da lógica abstrata da mercadoria.”. No entanto, para ele, nesse espaço o aluno deveria ser estimulado a pensar, a questionar a realidade, não se satisfazer com as aparências: “Ler a realidade para Paulo Freire era precisamente questioná-la, confrontar-se com ela, para poder mudar, intervir.” (DEMO 2011, p. 9).

Eis que superar o instrucionismo imposto historicamente na educação é uma tarefa que engloba inúmeros impasses, mas que é necessária quando se vislumbra um futuro justo para todos os cidadãos.

É próprio do conhecimento mais profundo questionar – seu primeiro ímpeto é desconstrutivo, porque parte para duvidar do que vê ou ouve, não se resigna a simplesmente aceitar; em seguida reconstrói, sabendo, porém, que este gesto é provisório, porque não é viável questionar e impedir o questionamento. (DEMO 2009, p. 23)

Considerando que a educação se constitui em espaço privilegiado de formação, Valente (1993, p. 6) salienta que:

A mudança da função das tecnologias como meio educacional, acontece juntamente com um questionamento da função da escola e do papel do professor. A verdadeira função do aparato educacional não deve ser a de ensinar, mas sim a de criar condições de aprendizagem. Isso

significa que o professor deve deixar de ser o repassador de conhecimento – o computador pode fazer isto e o faz muito mais eficientemente do que o professor – e passar a ser o criador de ambientes de aprendizagem e o facilitador do processo de desenvolvimento intelectual do aluno.

Nesse sentido, entende-se como essencial a questão do filtro, em que, na Escola, o aluno deveria ser orientado para a leitura crítica, para a escolha de *sites* confiáveis, para a participação coletiva. Segundo Lévy (2010), devemos optar por uma gestão ao mesmo tempo pessoal e coletiva de saberes. Ele nos sugere que nos conectemos a fontes relevantes, mantendo o foco naquilo que é mais importante. Dessa maneira, iremos filtrar somente o que realmente interessa, sintetizando as informações e nos concentrando nas mais relevantes. Para isso, no entanto, ressalta que não o façamos de forma individual, mas de forma compartilhada, criando espaços coletivos de acesso.

### 3 A PRÁTICA PEDAGÓGICA ARTICULADA ÀS NOVAS TECNOLOGIAS: NOVOS DESAFIOS PARA A ESCOLA

O docente necessita estar preparado para mediar essa nova experiência de conhecimento do aluno. Quando se refere ao educador, Lévy (2010, p. 26) demonstra esta postura do docente: “[...] temos obrigação de eliminarmos nossas fobias a mudanças e sermos os primeiros a incentivar uma constante descoberta e readequação do homem aos novos tempos.” Para Moran (2004, p. 8), “[...] o docente precisa estar ciente de que, aprimorar-se em conhecimentos que integram sua atuação, faz parte de seu dever e também é seu direito como profissional na Educação.” Independente da área de atuação, o profissional deve buscar estar atualizado em seu campo de atuação; logo, o professor, formador de futuros profissionais, não pode eximir-se desta responsabilidade.

A Proposta Curricular de Santa Catarina define esse novo papel do professor, plenamente atualizado e em sintonia com as aspirações e modos de ser das novas gerações. (SANTA CATARINA, 2014, p. 13).

O professor, enquanto mediador do conhecimento entre a informação instituída como verdade através dos tempos e o aluno, sujeito interativo do contexto atual, carrega consigo toda a sua história, sua identidade, sua bagagem; e, dessa maneira, influencia com a ideologia. Segundo Demo (2011, p. 47), “Como dizia Paulo Freire, educar é influenciar o aluno de tal modo que ele não se deixe influenciar. É imprescindível ter no outro lado da relação não um submisso, subserviente, mas um parceiro que pretendemos motivar a ponto de saber pensar por si mesmo.”

Nesse sentido, a identidade docente, suas concepções, seus conhecimentos e seu discurso são importantíssimos, porque o professor é um dos principais atores do contexto escolar. Um dos legados que o professor pode deixar para os seus alunos é a importância do pensar:

Quem sabe pensar, por isso, não só pensa, intervém também. Está em jogo aí o que poderíamos chamar de “qualidade humana”: o ser humano ganha qualidade à medida que sabe entender suas circunstâncias históricas e naturais e nelas intervir com sabedoria e conhecimento. Paulo Freire resumia isso na ideia de “ler a realidade”. Esta qualidade humana é o sentido e a matéria-prima da democracia, da sociedade igualitária, dos direitos humanos, da convivência solidária possível, de futuros sustentáveis. (DEMO 2011, p. 43)

Em “A autonomia de Professores”, Contreras dialoga, com teorias desenvolvidas por escritores como Schon, Giroux, Smyth e outros, a questão da reflexão docente e seu poder na Escola, na sala de aula: “Sua reflexão não os levaria a analisar sua experiência como condicionada por fatores estruturais, ou sua mentalidade como dependente do contexto da própria cultura e socialização profissionais.” (CONTRERAS, 2012, p. 172).



Segundo ele, seria necessário problematizar as visões sobre a prática de ensino e suas circunstâncias, que normalmente se dão por assentadas, tanto sobre o papel dos professores como sobre a função que cumpre a educação escolar. Considerar o trabalho dos professores como trabalho intelectual significa propor uma resistência a grande parte dos discursos:

Isto supõe, primeiramente, favorecer um diálogo mediante o qual os professores sejam capazes de reconhecer e analisar os fatores que limitam sua atuação e, em seguida, dar-lhes a oportunidade de verem a si mesmos como agentes potencialmente ativos e comprometidos a alterar as situações opressivas que os reduzem a meros técnicos realizando ideias alheias. (CONTRERAS, 2012, p. 182).

Todos esses questionamentos são pertinentes, uma vez que o compromisso do professor com a comunidade, com o aluno, está além de somente questionar ou refletir: estendem-se as suas ações enquanto profissional emancipador. Conforme Contreras (2012 p. 204), “Enquanto emancipação, a autonomia suporia um processo contínuo de descobertas e de transformação das diferenças entre nossa prática cotidiana e as aspirações sociais e educativas de um ensino guiado pelos valores da igualdade, justiça e democracia.”

Nesse sentido, entende-se que as “[...] tecnologias educacionais tornam-se um importante recurso para o trabalho docente, ampliando as possibilidades de mediação pedagógica.” (MORAN, 2004, s/p). Sabe-se que a inserção das tecnologias no campo educacional pode representar um avanço significativo na organização escolar e curricular, alterando as formas de ensinar e aprender, criando uma nova cultura pedagógica que implica rever a organização do tempo, do espaço, do papel do professor e aluno e, principalmente, a questão metodológica. No entanto,

A incorporação das TICs na escola, simplesmente agregadas ao já estabelecido, transformando-a em um local “modernizado”, sem proporcionar discussões sobre os conteúdos, processo de ensino e aprendizagem e paralelamente sobre a forma de os sujeitos escolares (professor, aluno, direção, coordenação pedagógica) se relacionarem, acaba gerando esforços inúteis, visto que apenas levar as TICs para o contexto escolar não gera novas maneiras de ensinar. (MARCOLLA; PORTO, 2004, p. 2).

Percebe-se, assim, que o profissional da educação não só deve buscar o domínio instrumental das novas tecnologias, mas ter a visão das novas formas de ensinar com essas, de maneira a promover a interação de educandos e educadores com as tecnologias e a construção do conhecimento.

#### **4 PARA ALÉM DA OBSERVAÇÃO: A ENTREVISTA**

Diante dessa discussão em relação às tecnologias e à educação, fenômeno esse que parece adquirir proporções maiores nos dias atuais, vale perguntar: de que forma os professores utilizam as tecnologias no seu fazer pedagógico? Isso nos remeteu a realizar uma pesquisa denominada “entrevistando”, com o objetivo de alguns resultados imediatos sobre o uso das tecnologias por docentes.

Para tanto, utilizou-se de questionários, entrevistas e observação da prática realizada nos laboratórios de informática, verificando a forma como professores da rede pública estadual de ensino da 5ª Gerência de Educação utilizavam as tecnologias em situações de ensino. Os resultados indicaram que a nova forma de comunicação propiciada pelas tecnologias ainda não foi apropriada pelos professores para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem e nem foi incorporada ao currículo escolar.

O questionário impresso foi utilizado como instrumento de coleta de dados, sendo respondido por 32 professores concursados e contratados temporariamente, de faixa etária diversa e das várias áreas do V Congresso Regional de Docência e Educação Básica | Anais Eletrônicos

conhecimento. A observação foi uma constante, tanto *in loco*, nas Escolas, como no Núcleo de Tecnologias Educacionais (NTE) da Gerência de Educação, em momentos de formação continuada, no planejamento de aulas, bem como no bate-papo informal com professores.

## 5 CONCLUSÃO

Os sujeitos da pesquisa apontaram a pouca participação em cursos nos anos de 2015 e 2016, principalmente na área das Tecnologias na Educação. Alguns justificaram a falta de tempo, sendo que sua jornada de trabalho, necessária de 60 horas semanais, não permite a participação em cursos.

Percebeu-se, tanto nas respostas quanto na observação, um certo mal-estar perante as inovações, como se a atualização constante, estimulada pelas tecnologias, e os discursos de governantes incomodassem a vida profissional dos professores. Quando questionados sobre sua opinião sobre os discursos de emergência de atualização, quase todos argumentaram como impossível acessar as informações a todo o momento.

No entanto, constatou-se a forte influência das redes sociais nas vidas desses profissionais. Todos revelaram participar de alguma rede virtual, todos têm *e-mails* e acessam o *Google* para pesquisas. Muitos deles acessam por dispositivo móvel, em vários momentos do dia, destacando como essencial o uso do celular, que esteve presente no discurso de todos os entrevistados.

Com relação às práticas de uso das tecnologias vinculadas ao conteúdo curricular, está claro nas respostas dos participantes desta pesquisa que são mínimas, espaçadas e normalmente com o objetivo único de pesquisa em *sites*. Essa situação demonstra uma falha na concepção de tecnologias na educação, em que se confunde como apenas um aporte tecnológico, uma ferramenta instrumental. Ressalva, é claro, poucos professores que compartilharam experiências com *tablets*, produção de vídeo, lousa digital, trabalho com imagens virtuais, comunicação virtual com os alunos e outros.

Subsidiadas pela observação de todo o trabalho realizado, compreende-se que a nova forma de comunicação propiciada pelas novas tecnologias ainda não foi apropriada pelos professores para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem na escola. Da mesma forma, não há o entendimento de que crianças e jovens são nativos digitais; portanto, estão sempre prontos para trabalhar com essas novas tecnologias, especialmente em dispositivos móveis.

Dentro dessa perspectiva e considerando-se outros pontos das entrevistas, arrisca-se a hipótese de que, sem participar de formações continuadas, oportunizadas por momentos de estudo, de descoberta de ferramentas, de experimentos, de socialização no ciberespaço, o professor não estará preparado para o uso efetivo das tecnologias na educação.

É necessário ambientar os docentes com as tecnologias para reduzir o distanciamento com as formas de se relacionar e se comunicar dos educandos, permitindo-se, dessa forma, contribuir de forma efetiva na mudança necessária ao processo de ensino.

Considera-se, portanto, necessário e urgente a capacitação continuada e permanente de maneira a: incentivar a produção de cultura e conhecimento colaborativamente, oferecer a troca de experiências de novos e antigos saberes, proporcionar autonomia para analisar e dialogar criticamente o uso adequado de cada ferramenta, sendo-lhes permitido aceitá-las, adequá-las ou rejeitá-las em sua prática docente, bem como a opção de incorporá-la ao currículo escolar.

## REFERÊNCIAS

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2012.

DEMO, Pedro. **Professor do futuro e reconstrução do conhecimento**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

\_\_\_\_\_. **Formação permanente e tecnologias educacionais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 2010.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 1998.

MARCOLLA, Valdinei; PORTO, Tania Maria Esperon. A Formação do professor e as tecnologias de informática na universidade federal de Pelotas . Revista Novas Tecnologias na Educação, Porto Alegre, v. 2, n. 1, mar. 2004. p.1-8. Disponível em: <[http://www.cinted.ufrgs.br/renote/mar2004/artigos/33aformacao\\_professor.pdf](http://www.cinted.ufrgs.br/renote/mar2004/artigos/33aformacao_professor.pdf)>. Acesso em: 05 agos. 2016.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Livro I, Vol. I, 1988.

MÉSZAROS, I. **A Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 12. ed. São Paulo: Papyrus, 2004.

BRASIL, Programa de Formação Continuada Mídia na Educação. SEED/MEC. Módulo: **Convergências das mídias**. Brasília: 2007. Disponível em: <<http://www.uab.furg.br/file.php/343/index.html>>. Acesso em: 05 ago. 2016.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação: **Proposta Curricular de Santa Catarina**. 2014. Disponível em: [http://www.propostacurricular.sed.sc.gov.br/site/Proposta\\_Curricular\\_final.pdf](http://www.propostacurricular.sed.sc.gov.br/site/Proposta_Curricular_final.pdf). Acesso em: abril de 2016.

VALENTE, J. A. **Computadores e conhecimento**: repensando a educação. Campinas: UNICAMP. 1993.



# O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM GRADUAÇÃO DE DIREITO: UMA ANÁLISE DE EMENTÁRIOS

LORENSET, Rossaly Beatriz Chioquetta\*

**Resumo:** Esta pesquisa inscreve-se no discurso *sobre* o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Superior em curso de graduação em Direito, com o enlace dos pressupostos teóricos da Análise de Discurso da vertente francesa pecheutiana em diálogo com a História das Ideias Linguísticas: um percurso que propicia analisar o imaginário de língua, as vertentes de ensino e os saberes linguísticos mobilizados no ensino de Língua Portuguesa em nível superior. A partir de arquivo documental-institucional, analisam-se ementários dos componentes curriculares de Língua Portuguesa por meio de estudo do Projeto de Criação do Curso de Direito da Universidade do Oeste de Santa Catarina – Unoesc Xanxerê, em 2000, ano da criação do curso, até 2013, ano da última alteração e reformulação do Plano Pedagógico do Curso até a realização deste estudo, abarcando as alterações e reconstruções do Projeto e do Plano Pedagógico do Curso. Esses documentos constituem o *corpus* desta pesquisa e auxiliam a compreensão dos saberes de língua que funcionam na formulação desses componentes curriculares de Língua Portuguesa. No entremeio desta investigação, foi possível dar visibilidade à constituição desta graduação em Direito, marcada pela necessidade de atender à legislação educacional em vigor nas décadas de 1970, 1980 e 1990, visto que as matrizes curriculares foram (re)construídas para atender às necessidades de ordem legal e de ordem mercadológica. Vários aspectos e questões emergem, contribuindo para aprofundar o debate em torno do discurso *sobre* o ensino de Língua Portuguesa na Educação Superior e seus modos de disciplinarização.

Palavras-chave: Análise de Discurso. Currículo. Memória. Educação Superior. Ensino de Língua Portuguesa no Direito.

## 1 INTRODUÇÃO: O FIO INICIAL

A trama deste estudo propõe-se responder à questão: quais são as vertentes de ensino de língua em funcionamento no ensino de língua portuguesa em um curso de Direito? Com enlace na filiação teórica da Análise do Discurso (AD) da vertente francesa pecheutiana em diálogo com a História das Ideias Linguísticas (HIL), a partir de arquivo documental-institucional, analisamos os ementários dos componentes curriculares de Língua Portuguesa no Curso de Direito da Universidade do Oeste de Santa Catarina – Unoesc Xanxerê<sup>1</sup>, de 2000, ano de criação do curso, a 2013, ano em que esta pesquisa foi realizada. Portanto, abarcamos também o estudo da última alteração e reformulação do Plano Pedagógico do Curso. A análise desses documentos – que constituem o *corpus* deste estudo – auxilia a compreensão de qual o caráter predominante e quais as vertentes de ensino de língua que sustentam o componente curricular de Língua Portuguesa para os futuros egressos de Direito da Unoesc Xanxerê.

Dividimos este artigo em três partes. Na primeira, a introdução ao estudo, a tessitura do fio inicial, que norteia a estrutura do texto. Na segunda, o fio da discursividade, mediante dispositivo teórico tecido de mãos dadas com o gesto analítico, tratamos dos recortes discursivos – ementários – sob as lentes da AD/HIL.

\* Mestra em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, Professora Titular de Língua Portuguesa da Universidade do Oeste de Santa Catarina – Unoesc Xanxerê, Santa Catarina, Brasil, professora.rossaly@gmail.com.

<sup>1</sup> Em 1968 foi criada, em Joaçaba SC, a primeira fundação educacional da região oeste de Santa Catarina. Esta foi a gênese da Universidade do Oeste de Santa Catarina, Instituição de Ensino Superior, privada, sem fins lucrativos, comunitária, que já formou mais de 30 mil profissionais e possui unidades nas cidades catarinenses de Campos Novos, Capinzal, Chapecó, Fraiburgo, Joaçaba, Maravilha, Pinhalzinho, São José do Cedro, São Miguel do Oeste, Videira e Xanxerê. Disponível em: <<http://www.unoesc.edu.br>>.

Na terceira, a conclusão – o ponto final: refletimos acerca do movimento analítico que busca compreender o discurso *sobre* o ensino de Língua Portuguesa no Curso de Direito da Unoesc Xanxerê (SC).

Entendemos o discurso *sobre* a partir das proposições vistas a seguir,

Os discursos *sobre* são os discursos que atuam na institucionalização dos sentidos, portanto, no efeito de linearidade e homogeneidade da memória. Os discursos *sobre* são discursos intermediários, pois ao falarem sobre um discurso de ('discurso-origem'), situam-se entre este e o interlocutor, qualquer que seja. [...] já que o falar sobre transita na correlação entre o narrar/descrever um acontecimento singular, estabelecendo sua relação com um campo de saberes já reconhecido pelo interlocutor (MARIANI, 1998, p. 64, grifos do autor).

Amparamo-nos também em Orlandi (2008, p. 44), pois consideramos que os 'os discursos *sobre*' são uma das formas cruciais da institucionalização dos sentidos. É no 'discurso sobre' que se trabalha o conceito da polifonia. Assim, o 'discurso sobre' é um lugar importante para organizar as diferentes vozes.

## 2 O FIO DA DISCURSIVIDADE

No movimento de constituição de nosso dispositivo analítico, ratificamos que esta pesquisa se filia aos preceitos da AD em articulação com a HIL: uma forma específica de pensar a história do conhecimento sobre a língua, sintonizada à materialidade histórica, e de refletir acerca das relações do discurso *sobre* a língua depreendidas das condições de produção, da memória, da relação entre o interdiscurso e o intradiscurso e da configuração das formações discursivas. Para Orlandi (2012, p. 59), a construção de um dispositivo de interpretação "[...] tem como característica colocar o dito em relação ao não dito, [...] procurando ouvir, naquilo que o sujeito diz, aquilo que ele não diz mas que constitui igualmente os sentidos de suas palavras."

As condições de produção, para Ferreira (2001, p. 11), são responsáveis pelo estabelecimento das relações de força no interior do discurso e mantêm com a linguagem uma relação necessária, constituindo com ela o sentido do texto; fazem parte da exterioridade linguística, constituem as circunstâncias de enunciação e o contexto sócio-histórico-ideológico.

Também consideramos que sem a inscrição da língua na história (memória) não há significação. Pensando a memória discursivamente, consideramos que esta seja "[...] aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente" (ORLANDI, 2012, p. 31). A memória discursiva pode ser tratada, em alguns aspectos, como o interdiscurso. Concordamos com Orlandi (2012, p. 31) que a memória discursiva é "[...] o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra".

Nesse enlace, consideramos que o interdiscurso compreende o conjunto das formações discursivas e se inscreve no nível da constituição do discurso, pois trabalha com a ressignificação do sujeito sobre o que já foi dito, o repetível, determinando os deslocamentos promovidos pelo sujeito nas fronteiras de uma formação discursiva. O interdiscurso determina materialmente o efeito de encadeamento e articulação de tal modo que aparece como o puro "já-dito", de acordo com Ferreira (2001, p. 15).

O intradiscurso é o

[...] funcionamento do discurso com relação a si mesmo (o que eu digo agora com relação ao que eu disse antes e ao que eu direi depois; portanto, o conjunto dos fenômenos de 'co-referência' que garantem aquilo que se pode chamar o 'fio do discurso', enquanto discurso de um sujeito. (PÉCHEUX, 2009, p. 153).

É pelo interdiscurso que se constroem as formações discursivas, matriz de sentidos funcionando como lugar de articulação entre língua, discurso e história. Essa articulação nos faz pensar na historicidade dos sentidos, na relação constitutiva dos sentidos e na compreensão de como esses sentidos são produzidos.

É na “escuta” discursiva que seguirá este percurso analítico: o objeto de análise é o discurso *sobre* o ensino de Língua Portuguesa no curso superior de Direito da Unoesc Xanxerê – SC. Como procedimento de análise, este gesto de leitura se propõe a trabalhar no entremeio da descrição com a interpretação. O desafio será atravessar o efeito de transparência da linguagem, da linearidade e da literalidade do sentido, compreender e acolher a opacidade da linguagem e a determinação dos sentidos pela história. Orlandi (2012, p. 61), comenta que o lugar construído pelo analista é o “lugar em que se mostra a alteridade do cientista, a leitura outra que ele pode produzir.” Ressalte-se que, nesta pesquisa, o alvo será teorizado e descrito, pois, para a autora, “o analista de discurso, à diferença do hermeneuta, não interpreta, ele trabalha (n)os limites da interpretação.” Assim, pela mediação teórica, procura-se eliminar os efeitos de evidência produzidos pela linguagem em seu funcionamento: “Isto significa colocar em suspenso a interpretação. Contemplar. Que, na sua origem grega, tem a ver com deus, com o momento em que o herói contempla antes da luta: ele encara sua tarefa. Ele a pensa.” (ORLANDI, 2012, p. 61).

Este pensar pressupõe a mediação teórica em todos os passos da análise – a teoria intervém a todo momento para orientar a leitura do objeto de estudo. Um dos primeiros pontos a considerar é a constituição do arquivo e do *corpus*. Para (ORLANDI, 2012, p. 63, ), “[...] a construção do *corpus* e a análise estão intimamente ligadas: decidir o que faz parte do *corpus* já é decidir acerca das propriedades discursivas.” Neste estudo, privilegiamos a possibilidade científica de leitura de arquivo. Consoante Surdi da Luz (2010, p.131), “[...] ao se assumir a perspectiva de historicizar, [...] o analista realiza um gesto de interpretação que é marcado pela sua posição em relação à sua história e língua, [...] inscritos em determinadas condições de produção, marcando as relações entre sujeito/história/língua.” Para Surdi da Luz (2010, p.131), “[...] o arquivo não é um simples documento no qual se encontram referências; ele permite uma leitura que traz à tona dispositivos e configurações significantes.”

Desse modo, considerando a questão que mobilizou esta investigação, procedemos à escolha dos documentos pertinentes e disponíveis para a constituição e a delimitação do *corpus* que se configura pelo conjunto dos seguintes documentos institucionais:

I. Projeto de Criação do Curso de Direito para o Campus de Xanxerê, Unoesc, 2000.

II. Projeto Pedagógico do Curso de Direito da Unoesc, alterado pela Res.57/CONSUN/2013, em 12/06/2013.

Os documentos institucionais selecionados para constituir o *corpus* desta pesquisa apontam para a necessidade de recortar as unidades/sequências discursivas que compõem o *corpus* discursivo da investigação. A noção de recorte para Orlandi (2011, p. 139) é de uma “[...] unidade discursiva: fragmento correlacionado de linguagem – e – situação”. Para a autora, a ideia de recorte remete à noção de polissemia e não à de informação. “Os recortes são feitos na (e pela) situação de interlocução, aí compreendido um espaço menos imediato, mas também de interlocução, que é o da ideologia.” (ORLANDI, 2011, p. 140.) E nesta esteira do segmentar versus recortar, Orlandi (2011) ainda postula que recorte é “pedaço”, não é segmento mensurável em sua linearidade, pois entende que a incompletude é a condição da linguagem: não adianta querer estancá-la em compartimentos que se preenchem a cada turno da interlocução. Uma das funções do recorte, ensina Orlandi (2011, p. 141), “[...] é estabelecer um começo, um lugar na incompletude.”

Assim, consideramos como recortes as discursividades constitutivas dos documentos institucionais que compõem este *corpus*, a saber, as ementas de componentes curriculares do ensino da Língua Portuguesa,

com as nomenclaturas de Língua Portuguesa I, Língua Portuguesa II, Produção de Textos e Português aplicado ao Direito:

Quadro 1 - Ementas do componente curricular de Língua Portuguesa do curso de Direito da Unoesc

EMENTÁRIOS DOS COMPONENTES CURRICULARES DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO CURSO DE DIREITO DA UNOESC XANXERÊ – 2000 ATÉ 2013		
ANO FASE	COMPONENTES	EMENTA
2000 Fase 1	Língua Portuguesa I	Introdução à comunicação para leitura. Análise e interpretação de textos. As várias possibilidades de leitura de um texto. O código ortográfico. Vícios de linguagem. Regência verbal.
2000 Fase 2	Língua Portuguesa II	Vocabulário jurídico. Locuções latinas. Estilística e redação jurídica. A estrutura frásica na linguagem jurídica. Enuniação e discurso jurídico. O discurso dissertativo de caráter científico.
2003 Fase 1	Língua Portuguesa I	Introdução à comunicação para leitura. Análise e interpretação de textos. As várias possibilidades de leitura de um texto. O código ortográfico. Vícios de linguagem. Regência verbal.
2003 Fase 2	Produção de Textos	Vocabulário jurídico. Locuções latinas. Estilística e redação jurídica. A estrutura frásica na linguagem jurídica. Enuniação e discurso jurídico. O discurso dissertativo de caráter científico.
2004 Fase 1	Produção de Textos	Leitura, interpretação, compreensão, análise e síntese de textos. O discurso oral. Vocabulário jurídico. Enuniação e discurso jurídico. O discurso dissertativo de caráter científico. Pontuação. Dificuldades lingüísticas mais frequentes na Língua Portuguesa. [sic] Concordância e regência nominal e verbal.
2004 Complementar	Português Aplicado ao Direito	Embora a Matriz Curricular aponte, o componente curricular Português Aplicado ao Direito no item 5.4.1.1, disciplinas complementares, o curso não oferecia esta disciplina de maneira regular. No corpo do texto do PPP, consta: Ementa: Será definida pelo Colegiado de Curso, conforme estabelece o Projeto Pedagógico na sua organização curricular.
2005 Fase 1	Produção de Texto	Leitura, interpretação, compreensão, análise e síntese de textos. O discurso oral. Vocabulário jurídico. Enuniação e discurso jurídico. O discurso dissertativo de caráter científico. Pontuação. Dificuldades lingüísticas mais frequentes na Língua Portuguesa. [sic] Concordância e regência nominal e verbal.
2005 Complementar	Português Aplicado ao Direito	Embora a Matriz Curricular aponte, o componente curricular Português Aplicado ao Direito no item 5.4.1.1, disciplinas complementares, o curso não oferecia esta disciplina de maneira regular. No corpo do texto do PPP, consta: Ementa: Será definida pelo Colegiado de Curso, conforme estabelece o Projeto Pedagógico na sua organização curricular.
2007 Fase 1	Produção de Texto	<i>Comunicação: elementos do processo. Signo: significante e significado. Texto: noção de texto, contexto, intertexto e gêneros textuais. Elementos coesivos. Coesão e coerência. Pontuação. Estudo do pronome. Dificuldades mais frequentes da Língua Portuguesa. [sic] Leitura, compreensão, interpretação, análise e síntese de textos. Produção de textos descritivos, narrativos e dissertativos que contemplem as especificidades da área de formação.</i>
2007 Complementar	Português Aplicado ao Direito	Vocabulário jurídico. Estilística e redação jurídica. A estrutura frásica na linguagem jurídica. Enuniação e discurso jurídico.
2013 Fase 1	Produção de Texto	Leitura, compreensão, interpretação, análise e síntese de textos. Comunicação: elementos do processo. Signo: significante, significado: denotação, conotação, sinônimos, parônimos. Texto: noção de texto, contexto, intertexto, hipertexto e gêneros textuais. Elementos coesivos. Coesão e coerência. Pontuação. Estudo dos pronomes de tratamento e demonstrativos. Dificuldades mais frequentes da Língua Portuguesa: ortografia, concordância nominal e verbal, regência nominal e verbal, crase, colocação pronominal. Produção de textos de variados gêneros, contemplando estruturas descritivas, narrativas e dissertativas de acordo com a área de formação.
2013 Fase 2	Português Aplicado ao Direito	Processo de formação de palavras. Vocabulário jurídico. Estilística e redação jurídica. A estrutura frásica na linguagem jurídica. A organização do parágrafo. Enuniação e discurso jurídico. Oratória.

Fonte: Elaboração da autora.

Ao tomarmos como objeto de análise as ementas curriculares estamos tratando de um objeto que materializa o processo de didatização de saberes. Quando analisamos as ementas dos componentes curriculares, vemos que,

[...] estamos mobilizando saberes que se encontram em um processo de didatização, ou seja, que estão transpostos para uma situação de ensino e não são mais os mesmos, são outros dentro do mesmo, pois se encontram em uma outra relação com as coisas a saber, visto que as condições de produção do discurso pedagógico são também outras em relação às condições de produção do discurso científico. Entendemos que *os saberes que são ensinados só os são porque, antes, eles funcionam no universo do dizível dos saberes sábios, ou seja, no interdiscurso*



*do discurso científico*. A convocação de um conjunto de saberes, e não de outros, se faz com base em uma filiação a partir de uma identificação teórica. (SURDI DA LUZ, 2010, p. 184, grifo nosso)

Assim, as montagens discursivas produzidas com recortes selecionados no movimento analítico são, conforme Pêcheux (2012, p. 57), “[...] momentos de interpretação enquanto atos que surgem como tomadas de posição, reconhecidas como tais, isto é, como efeitos de identificação assumidos e não negados”. Assim, o trabalho com recortes desliza para o trabalho com “fatos” e não com “dados”, deslocamento que situa o estudo da linguagem no terreno do acontecimento linguístico e do funcionamento discursivo, auxiliando na compreensão dos processos de produção da linguagem. Nesta perspectiva teórico-metodológica, portanto, propomo-nos a estudar o funcionamento discursivo do ensino de Língua Portuguesa no Curso de Direito da Unoesc Xanxerê. Trata-se de uma investigação da “ordem do discurso”, em outros termos, do “[...] estudo da ligação entre as “circunstâncias” de um discurso” (PÊCHEUX, 2010, p.73). O modo como funcionam, o que significam em sua ordem e em sua materialidade.

Quanto às vertentes de ensino de língua, pautamo-nos em Camargo e Britto (2011)<sup>2</sup>. Segundo os autores, no caráter reparador, prevalece a visão tradicional da língua, configurada pelo normativismo, pelo ensino da estrutura, das regras de funcionamento e das regras de uso, assim, “[...] a instituição imprime ao ensino um caráter compensatório ou reparador ante as deficiências supostamente trazidas do ensino fundamental e médio.” (CAMARGO; BRITTO, 2011, p. 350). O caráter discursivo-textual compreende a leitura e a escrita numa concepção mais ampla e complexa. De acordo com os pesquisadores, seus estudos são realizados tendo em vista a linguística textual ou a perspectiva discursiva. “Insere-se na defesa da leitura crítica e compreende o conhecimento da leitura e da escrita como condição necessária ao aprendizado das demais áreas do conhecimento” (CAMARGO; BRITTO, 2011, p.350). O caráter instrumental compreende a língua por sua aplicabilidade, sobrepondo à complexidade da linguagem a especificidade do curso. Segundo Camargo e Britto (2011, p. 350), essa vertente contempla o viés pragmático, “[...] pensa a língua operacionalizada, para fins específicos. Seus estudos abrangem modelos e usos de escrita peculiares à área de conhecimento, sob a presunção de que este ensino instrumentalizaria os estudantes ao exercício da profissão.”

Neste gesto analítico, ao observarmos o Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Direito do ano de 2000, compreendemos que diferentes vertentes de ensino de língua não são autoexcludentes, pois o mesmo ementário do componente curricular Língua Portuguesa I, ministrado a acadêmicos da 1ª fase, preconiza o ensino de elementos como:

- *Vícios de linguagem, Regência verbal, O código ortográfico*: que se situam na vertente de ensino de língua imaginária, com caráter reparador e

- *Introdução à comunicação para leitura, Análise e interpretação de textos, As várias possibilidades de leitura de um texto*: que se situam na vertente de ensino de língua discursivo-textual.

Nesta mesma perspectiva, deparamo-nos com o ementário do componente curricular Língua Portuguesa II, ministrada para alunos da 2ª fase, contemplando o ensino de:

- *Vocabulário jurídico, Locuções latinas, A estrutura frásica na linguagem jurídica*: que se situam na vertente de ensino de língua com caráter instrumental e

- *O discurso dissertativo de caráter científico*: que se situa na vertente de ensino de língua discursivo-textual.

<sup>2</sup> No contexto da Educação, Camargo e Britto (2011) realizaram um estudo da oferta de disciplinas de Língua Portuguesa em cursos superiores de diversas áreas do conhecimento - Ciências Sociais Aplicadas, Engenharias, Ciências Humanas e Ciências da Saúde - e mapearam a oferta de Língua Portuguesa por diferentes Instituições de Ensino Superior – públicas, privadas com e sem fins lucrativos – de todo território nacional, cujo *corpus* foi obtido por meio de pesquisa nos sítios eletrônicos de universidades escolhidas entre diferentes categorias e perfis de instituição.

Conforme Surdi da Luz (2010, p. 161) “[...] a organização de um currículo se constitui como um discurso de onde emergem vestígios de uma história feita por determinados sujeitos em dadas condições de produção”. Nesta abordagem depreendemos que os componentes curriculares se constituem não só em instrumentos pedagógicos como também em produtos históricos.

Em 2003 foi reestruturado e reformulado o Projeto Pedagógico do Curso de Direito da Unoesc Xanxerê e houve a alteração da nomenclatura do componente curricular, ministrado aos ingressantes na 1ª fase, de Língua Portuguesa I para Produção de Textos, que marca o funcionamento de novos sentidos, efeito de identificação com as ideias vindas do campo da Linguística Textual, notadamente das décadas de 80 e 90 do século XX. Constatamos que não há correspondência exclusiva entre o nome do componente curricular e os conteúdos propostos. Em relação ao caráter discursivo-textual, o ementário parece conferir ao ensino da língua um viés propedêutico, pois, ao apontar o estudo da *Leitura, compreensão, interpretação, análise e síntese de textos; Texto: noção de texto, contexto, intertexto, hipertexto e gêneros textuais; Elementos coesivos; Coesão e coerência*, parece compreender que o conhecimento da leitura e da escrita são condições necessárias ao aprendizado das demais áreas do conhecimento.

Observamos a salvaguarda dos interesses do exercício profissional, caráter instrumental da língua, notadamente em “de acordo com sua área de formação”, que consta no conteúdo *Produção de textos de variados gêneros, contemplando estruturas descritivas, narrativas e dissertativas de acordo com a área de formação*.

De caráter reparador ante as deficiências trazidas do ensino fundamental e médio, privilegiando a língua imaginária, a língua padrão, deparamo-nos com os conteúdos *Pontuação; Estudo dos pronomes de tratamento e demonstrativo; Dificuldades mais frequentes da Língua Portuguesa: ortografia, concordância nominal e verbal, regência nominal e verbal, crase, colocação pronominal*.

Observamos ainda que, além da alteração da nomeação de Língua Portuguesa II para Português Aplicado ao Direito, houve a alteração para oferta aos acadêmicos cursantes da 4ª fase e não mais na 2ª fase e houve a redução da carga horária de 72h/a para 36h/a. Essa reformulação da designação para Português Aplicado ao Direito parece nortear o caráter instrumental da língua na área de atuação profissional, em uma visão que compreende a língua por sua aplicabilidade ao exercício profissional. Contudo, ao observarmos o ementário, deparamo-nos com a coexistência de, notadamente, duas das três vertentes de ensino de língua:

- a) caráter instrumental – *Vocabulário jurídico; Estilística e redação jurídica; A estrutura frásica na linguagem jurídica; Enunciação e discurso jurídico e Oratória;*
- b) caráter discursivo-textual – *A organização do parágrafo.*

São efeitos de evidências que contribuem para corroborar o pressuposto esboçado como questão de pesquisa deste estudo. Para Bunzen (2011, p. 887), as práticas escolares encontram-se historicamente marcadas por movimentos de permanência, rupturas, deslocamentos, sedimentação, tensão e escolhas curriculares. Há aspectos históricos das propostas curriculares prescritas em documentos que se encontram inter-relacionadas com o ensino formal de língua, com fortes implicações na seleção dos saberes a serem escolarizados. No quadro apresentado, evidenciam-se tensões produzidas nas relações entre as concepções de língua. Essas tensões constituem a organização discursiva em que se produz o texto e o trabalho de análise da materialidade textual apresenta-se como um meio de observar e compreender os efeitos resultantes dessas tensões (PIETRI, 2007, p. 263).

Ao analisarmos a renomeação dos componentes curriculares de *Língua Portuguesa* como *Produção de Textos*, supusemos que, dessa mudança, emergiria a expressão de uma ideia de ensino de língua sob o prisma do discurso ou da análise textual. Contudo, distante da nomeação, constatamos que as três vertentes estão contempladas, ainda que o nome referencie a produção de textos, sintonizada com a vertente de ensino sob a perspectiva textual. Efetivamente vigora no ementário o funcionamento discursivo de (con) fusão de saberes. Ao focarmos nosso olhar na formulação da ementa de Produção de Texto (PPCD de 2007; 2013), no nível

intradiscursivo, identificamos a (pro) fusão entre saberes, com a coocorrência das três vertentes de ensino categorizadas (funcionam os saberes que marcam a gramática tradicional constituindo um espaço de confronto com saberes que a criticam) e, no nível interdiscursivo, a nomeação abarca as ressonâncias da conjuntura do ensino de língua década de 1980. Constatamos, assim, em tais ementas uma tensão pulsante, um funcionamento heterogêneo dos saberes.

Neste entretecer, buscamos na historicidade do ensino de Língua Portuguesa compreensão para o contínuo da tradição gramatical, na busca do “bem dizer”. O certo versus o errado distancia o sujeito de sua historicidade, mas funciona no imaginário de língua do profissional de Direito, imaginário de profissional “artista da palavra”. Para refletir com essas questões, encontramos ecos em políticas linguísticas oficiais do ensino<sup>3</sup>, cujo uso da língua nacional visava a formar uma consciência comum de brasilidade, um imaginário de língua, pois impuseram, ao país inteiro, em programas oficiais, uma língua uniforme e estável, com visão mitificadora das instituições nacionais e exercendo forte repressão linguística. De acordo com Orlandi (2009, p. 119), a língua é afetada pelo político e pelo social intrinsecamente.

É pela nomeação que *Produção de Texto* significa, mas é pela memória discursiva, que elas são dotadas de sentidos outros. Essas nomeações de componentes curriculares, conforme exemplo anterior em *Produção de Texto*, são enunciados que retornam, e isso ocorre pela inscrição na rede parafrástica: ao irromper no fio do discurso, essas nomeações são ligadas aos domínios de memória, como um dos mecanismos que sustenta o discurso *sobre* o ensino de Língua Portuguesa. Pelo funcionamento do discurso transversal, discursos provenientes de outros domínios discursivos se atravessam e se constituem e, na atualização dos discursos, decorre a constituição imaginária do ensino de língua para este profissional: um processo que possibilita sentidos outros, relacionados ao efeito do real, que escapam e rompem com a sua linearidade. Se a nomeação é *Produção de Texto*, o sujeito da formulação intradiscursiva, tomado pela ilusão de ser origem do dizer, esquece que as palavras só têm sentido quando historicizadas e que o sentido relaciona-se às regularidades que constituem a estabilização dada pela inscrição na nomeação do componente curricular e, sem poder tamponar, saberes linguísticos inscritos em outras vertentes de ensino que não a textual, escapam, deslizam e rompem com a linearidade da nomeação. O desejo de atualidade ficou só na nomeação. É o movimento de interpelação da memória interdiscursiva na formulação do fio do discurso.

### 3 CONCLUSÃO: O PONTO FINAL

No arremate final deste texto, pontuamos a difícil tarefa de pôr um ponto final no texto que é um movimento (in) finito de sentidos, sinalizando mais para uma abertura a outras pesquisas e a outras investigações. Almejamos que nosso gesto analítico auxilie a compreender os fios que ligam o discurso *sobre* o que se ensina no âmbito dos componentes curriculares de Língua Portuguesa e nomenclaturas congêneres no curso de Direito da Unesp Xanxerê: as vertentes de ensino de língua que norteiam a elaboração dos programas desses componentes curriculares não são autoexcludentes, ao contrário, há um compartilhamento de distintas vertentes de ensino que, clivadas, coexistem, complementam-se e dialogam no desenvolvimento de conteúdos e saberes mobilizados ora para recuperar deficiências dos estudantes quanto às regras de uso e funcionamento da língua imaginária, ora para contribuir com o êxito profissional na esfera jurídica com fim precípuo de dotá-los de conhecimentos da linguagem sob o ponto de vista pragmático e ora, por vezes, com o intuito propedêutico de fornecer lastro linguístico geral ao estudante, que o auxilie na aprendizagem dos outros saberes e no seu desenvolvimento intelectual.

---

<sup>3</sup> Como exemplo, citamos a Reforma Capanema de 1942 e a Reforma Pombalina de 1759, dentre outras.  
V Congresso Regional de Docência e Educação Básica | Anais Eletrônicos

Apesar de o risco de incorrer em simplificações e generalizações, este estudo (re)vela que o componente curricular de ensino de Língua Portuguesa vai se (re)configurando nas práticas docentes e discentes em diálogo com as políticas públicas e institucionais para a educação. Também, nossas reflexões sugerem que não se trata de selecionar uma das vertentes de ensino de língua e abandonar as demais, mas de trabalhar paulatinamente cada uma delas, de modo a ampliar, cada vez mais, o leque de possibilidades que essas diferentes vertentes de ensino de língua colocam à disposição de seus estudantes. Em nosso gesto analítico, pela materialidade linguística presentificada no *corpus* do estudo, constatamos visibilidade de heterogeneidade tanto de vertentes de ensino de língua, inscrevendo-se na categoria de (con) fusão de saberes e (pro) fusão entre saberes (SURDI DA LUZ, 2010), num funcionamento híbrido dos ementários dos componentes curriculares de ensino de língua.

A relação entre Língua e Direito – uma relação de nunca acabar – relação entre ensino de língua e profissionais concernidos no segmento jurídico, passa a ser também uma língua de nunca alcançar, de nunca tocar, mas de sempre buscar, de sempre procurar, a língua inatingível<sup>4</sup>. Por estas veredas, compreendendo que a educação é caminho, que o ensino de língua é trajeto a sinalizar o (per)curso no (dis)curso em constante movimento e (res)significação, entendemos com Orlandi (2013, p. 259) que nossas leituras, constituindo arquivos, são gesto de civilidade e de alteridade, de cuidado acadêmico acerca da necessidade que temos de persistir na construção de lugares de consistência intelectual e de capacidade política em fazer avançar nossas condições de compreensão e de produção de ciência. A importância deste gesto é que, na universidade, possamos refletir *com* a sociedade e não apenas *sobre* ela. E se a história que estamos procurando contar é acerca da *língua e o saber sobre ela*, que não sejamos meros aplicadores de programas (pro)postos, e, sim, que “[...] possamos participar com nossa capacidade de reflexão dessa história, que não nos é transparente, mas é nossa” (ORLANDI, 2013, p. 259, grifo nosso).

## REFERÊNCIAS

BUNZEN, C. A fabricação da disciplina escolar Português. **Revista Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 11, n. 34, p. 885-911, 2011.

CAMARGO, M. J. P. ; BRITTO, L. P. L. Vertentes do ensino de Português em cursos superiores. **Revista Avaliação**, Campinas, Sorocaba/SP, v. 16, n. 2, p. 345-353, 2011.

FERREIRA, M. C. L.F. **Glossário de Termos do Discurso**. Porto Alegre: UFRGS. Instituto de Letras, 2001.

MARIANI, B. S. C. **O PCB e a imprensa: os comunistas no imaginário dos jornais (1922-1989)**. Rio de Janeiro: Revan: Campinas: Ed. Unicamp, 1998.

ORLANDI, E. P. **Terra à vista**. Discurso do confronto: velho e novo mundo. 2. ed. Campinas/SP: Ed. Unicamp, 2008.

\_\_\_\_\_. **Língua brasileira e outras histórias – discurso sobre a língua e ensino no Brasil**. Campinas: Ed. RG, 2009.

\_\_\_\_\_. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 6. ed. Campinas/SP: Pontes Editores, 2011.

\_\_\_\_\_. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 10. ed. Campinas/SP: Pontes Editores, 2012.

<sup>4</sup> Pêcheux publicou em 1981, na França, o livro *A língua inatingível*, (GADET; PÊCHEUX, 2010). Um dos pontos de deslocamento que esta obra apresenta é o equívoco como lugar que afeta e corrompe o princípio de univocidade da língua, pois é aí que o impossível da língua (o Real) se encontra com a contradição na história. No Brasil, o título *A língua inatingível* evoca uma relação de nunca acabar.

\_\_\_\_\_. **Língua e conhecimento linguístico:** para uma história das ideias no Brasil. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso:** uma crítica à afirmação do óbvio. 4. ed. Campinas/SP: Ed. Unicamp, 2009.

\_\_\_\_\_. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, E. P. (Org.). **Gestos de Leitura.** 3. ed. Campinas/SP: Ed. Unicamp, p. 49-59, 2010.

\_\_\_\_\_. **O discurso:** estrutura ou acontecimento. 6. ed. Campinas/SP: Pontes Editores, 2012.

PIETRI, Emerson de. Circulação de saberes e mediação institucional em documentos oficiais: análise de uma proposta curricular para o ensino de Língua Portuguesa. **Currículo sem Fronteiras**, v. 7, n. 1, p. 263-283, 2007.

SURDI DA LUZ, M. N. **Linguística e ensino:** discurso de entremeio na formação de professores de língua portuguesa. 2012. 251f. Tese-(Doutorado em Letras). Programa de pós-graduação em Letras. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, RS, 2010.

UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA. Reitoria. **Projeto de Aumento de Vagas do Curso de Bacharelado em Direito para o Campus de Xanxerê.** Unoesc – Xanxerê/SC. Xanxerê, 1999.

\_\_\_\_\_. Reitoria. **Projeto Pedagógico do Curso de Direito.** Alterado pela RES.57 / CONSUN/2013 - em 12/06/2013. Joaçaba/SC: Unoesc, 2013.



## ENTRE O CONTO E A CRÔNICA, TRABALHANDO COM GÊNERO TEXTUAL

SAMPAIO, Greici Morateli\*

HÜNING, Raphaela Izabel\*\*

**Resumo:** Entre o conto e a crônica, trabalhando com gênero textual, visa a apresentar, de maneira detalhada, o processo de planejamento e implementação da prática docente em sala de aula em escola pública estadual na cidade de Chapecó, além de apresentar reflexões sobre a prática docente evidenciada. O projeto de docência que ora se apresenta teve como mediador os gêneros do discurso e as práticas sociais de uso da língua. O trabalho com os gêneros textuais tende a contribuir com a formação de um aprendizado de forma significativa, tomando como base as práticas de leitura, compreensão e produção da língua. A fundamentação foi ancorada pelas teorias da linguagem e nas concepções sobre os gêneros do discurso, sendo que essas teorias são reiteradas pelo Projeto Político- Pedagógico da escola, que defende um ensino democrático, participativo e consciente, em que o aluno é visto como um ser ativo, e o professor, um mediador entre os conhecimentos que o discente já possui e os novos conhecimentos abordados no espaço escolar. Para tanto, foi elaborado um projeto em que o aluno é um agente coparticipativo na construção de seu conhecimento. Entende-se que o trabalho com os gêneros textuais conto e crônica contribui com a formação plena do aluno, pois eles têm a possibilidade de explorar as diversidades provenientes desses gêneros, bem como apurar o uso da linguagem para que, dessa forma, se crie autonomia na produção e interpretação de textos, tendo em vista que, ao dominar os sentidos do texto, o aluno-sujeito também se torna capaz de ir além do texto, de forma a transformar a palavra e seus usos em atitudes críticas frente à sociedade.

Palavras-chave: Língua Portuguesa. Gênero textual. Conto. Crônica.

### 1 INTRODUÇÃO

Trabalhar de forma diferenciada a linguagem nas suas diversas manifestações é muito mais que repassar regras, exceções, corrigir erros ortográficos e gramaticais dos textos. O ensino a partir da leitura, escritura e análise linguística busca refletir sobre os fenômenos linguísticos e sobre estratégias discursivas, com o foco nos usos da linguagem em suas mais diversas manifestações sociais.

Dessa forma, entendemos que o trabalho com os gêneros textuais conto e crônica, relacionando-os à intertextualidade e ao discurso direto e indireto, proposto neste projeto, tende a contribuir com a formação plena do aluno, pois os discentes terão a possibilidade de explorar as diversidades provenientes desses gêneros, bem como apurar o uso da linguagem para que, dessa forma, criem autonomia na produção e interpretação de textos, tendo em vista que, ao dominar os sentidos do texto, o aluno-sujeito também se torna capaz de ir além do texto, de forma a transformar a palavra e seus usos em atitudes críticas frente à sociedade.

Os caminhos apresentados aqui são algumas das opções para desenvolver um trabalho em sala de aula que transforme o pensar e o falar de nossos alunos. Fazemos coro, então, à Proposta Curricular, que visa à mediação do conhecimento tendo como base a valorização das vivências sócio-culturais dos alunos, na busca pelo conhecimento, de forma que este se torne um instrumento de crescimento pessoal, social e cultural para que, assim, desabrochem sujeitos atuantes, conscientes e críticos.

---

\* Mestranda em Estudos Linguísticos pela UFFS. greicims@hotmail.com.

\*\* Mestranda em Estudos Linguísticos pela UFFS. raphaelahuning@yahoo.com.br.

O trabalho com os gêneros textuais tende a contribuir com a formação de um aprendizado significativo, tomando como base as práticas de leitura, compreensão e produção da língua, como defendem os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN), quando dizem que é função da escola “[...] viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente [...]” (PCN, 1997, p. 30). Para desenvolver uma prática de ensino e aprendizagem que seja transformadora, buscamos nas teorias sociointeracionistas e nos PCNs o norte para construir o projeto de docência, o qual diz que a “[...] capacidade, que permite o acesso à informação escrita com autonomia, é condição para o bom aprendizado, pois dela depende a possibilidade de aprender os diferentes conteúdos.” (PCN, 1997, p. 31). Pois esse é o papel do professor: transformar vidas, apontar as diversas possibilidades para essa transformação acontecer, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. O projeto tem, então, como objetivo conduzir o aluno na busca por conhecimentos, tornando-se agente atuante no seu processo de ensino e aprendizado.

## 2 LÍNGUA E ENSINO

A interação humana se dá em esferas sociais que se organizam por interações sociocomunicativas, ou seja, em eventos discursivos que consistem em práticas discursivas que, por sua vez, requerem gêneros orais e escritos; por esse motivo, o ensino de Língua Portuguesa tem como objetivo atender à demanda dos alunos com relação ao uso da língua.

Como destaca Almeida (1997, p. 14), “A língua é produzida socialmente. Sua produção e reprodução é fato cotidiano, localizado no tempo e no espaço da vida dos homens [...]”. Desse modo, o ensino de Língua Portuguesa deve estar ancorado em teorias que articulam a linguagem e sua função social. Sendo assim, a partir de uma perspectiva sociointeracionista, o conceito de gênero textual é fundamental no ensino de Língua Portuguesa, já que este possibilita uma compreensão mais ampla sobre os usos da língua em seus diferentes contextos socioculturais.

Para Bakhtin, a linguagem atua como um processo constante de interação que tem no diálogo seu instrumento de mediação. A comunicação entre os sujeitos se efetiva através da reprodução de enunciados concretos que são (re)produzidos e ouvidos pelos indivíduos. Assim, a partir de contatos anteriores com os enunciados, os sujeitos emolduram seu discurso de acordo com os contextos sociohistóricos e culturais em suas comunicações. Segundo o círculo de Bakhtin, a função da linguagem vai muito além da exteriorização de pensamentos: a linguagem prima pelas interações dos sujeitos.

A concepção de linguagem que defende Bakhtin tende a contribuir com as aulas de Língua Portuguesa, já que a própria sala de aula se firma como um laboratório, onde encontramos uma enorme diversidade cultural que contribui para a ocorrência de diferentes interações sociais que podem efetivar a inserção dos indivíduos nas diferentes esferas da sociedade; então, as aulas de Língua Portuguesa têm na produção de textos escritos e falados, na leitura e na escrita, subsídios para efetivar a interação social dos alunos.

Sob essa concepção, há de se repensar o ensino de Português, principalmente o trabalho com textos nas aulas de Língua Portuguesa, pois, como não ocorrem enunciados neutros, haja vista que os enunciados correspondem à interação entre os sujeitos, o aluno já não pode ser encarado como agente passivo do processo de ensino e aprendizado – é necessário que as aulas de Português sejam momentos de troca de conhecimento mediado, em que o aluno construa sua aprendizagem a partir das interações com os textos e em contextos socialmente situados.



## 2.1 OS GÊNEROS DO DISCURSO

Os conceitos de gêneros textuais discursivos surgiram pelas mãos de Aristóteles na Grécia Antiga, tendo sido assumidos pela literatura, o que fez surgir os gêneros literários. No entanto, é a partir de Bakhtin que o conceito de gênero toma uma perspectiva didática possível de ser aplicada em sala de aula, pois, quanto maior for a facilidade em dominar cada um dos gêneros, maior será a facilidade em empregá-los em nossa vida cotidiana.

Assim, Geraldi (1995) defende um ensino a partir dos textos tomados como enunciados, e os gêneros do discurso são tidos como o ponto de partida e também de chegada ao processo de ensino e aprendizagem da língua. Ou seja, o texto torna-se ponto de partida, pois auxilia, através de elementos concretos, o professor na sua prática didática que culminará no aprendizado das práticas de linguagem dos alunos; e se configura como ponto de chegada à medida que potencializa, por meio da aprendizagem, as interações dos alunos nas mais diversas esferas sociais.

Então, o processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa deve compreender a realidade sociohistórica e cultural do aluno, além de levar em conta o domínio dos gêneros em suas interações, para que, assim, seja possível conduzir o aluno rumo à independência comunicativa em cada um dos gêneros. O professor deve ter em mente a necessidade de estimular o aluno a desenvolver o seu senso crítico, isso porque as interações comunicativas ocorrem na esfera social e é necessário que o aluno seja capaz de posicionar-se criticamente frente aos enunciados. E os gêneros do discurso contribuem para essa prática didática na medida em que estimulam o aluno a desenvolver sua habilidade de interação, haja vista que a linguagem atua como mediadora nas relações entre os sujeitos.

Nesse sentido, o trabalho com o gênero textual conto seduz o leitor, pois apresenta temas variados, com conflitos e desfechos inusitados. Isso ocorre em grande parte por se tratar de narrativas que se assemelham aos dramas existenciais e sociais que os indivíduos convivem cotidianamente ou mesmo para fugir um pouco da realidade, além de ser um texto não muito extenso, de linguagem acessível, em que os assuntos abordados despertam no leitor a curiosidade.

Como nos diz Cortázar (2006, p. 231): “[...] a tensão se instala desde as primeiras frases para fascinar o leitor, fazê-lo perder o contato com a desbotada realidade que o rodeia, arrasá-lo numa submersão mais intensa e avassaladora.” Esse envolvimento com o conflito é o que torna a leitura prazerosa, bem como o desenvolvimento da criatividade no momento da escrita.

Desse modo, os contos são atrativos para os alunos, pois possuem semelhança com o contar história, sem, no entanto, esquecer as idealizações provenientes da imaginação, possibilitando, ao escrever, fantasiar e divagar entre a fronteira do real e do imaginário. Além disso, esse contato prazeroso com o gênero textual conto proporciona a aproximação dos alunos à literatura, despertando a curiosidade e a vontade de ler mais, resultando em uma melhora no vocabulário e na escrita, transformando-os em leitores literários.

Já no que se refere ao gênero crônica, este nos serve como instrumento de trabalho, tendo em vista que, em sua grande maioria, o texto trata de assuntos da vida cotidiana, o que nos permite, além de apresentar aos alunos um gênero textual, trabalhar com temáticas que sejam de seu interesse, respeitando as suas vivências e experiências anteriores.

Cabe destacar que a crônica vem ganhando o universo ficcional com textos que debatem assuntos que vão além de fatos do dia a dia, ou seja, a crônica, que até há algum tempo trazia em sua essência um caráter exclusivamente jornalístico, passou a revelar aspectos humorísticos, irônicos, poéticos ou mesmo inusitados que estão por trás da banalidade do cotidiano. Com textos mais reflexivos, que versam sobre o cotidiano, os acontecimentos reais da vida diária da sociedade e tem como objetivo refletir sobre anseios e angústias, a crônica, mesmo tendo nos periódicos o seu maior meio de divulgação, pretende debater a vida cotidiana muito

além da notícia. Como nos diz Martins, a crônica é uma tessitura entre o jornalismo e a literatura que “nutre-se do instigante diálogo com o leitor” (MARTINS, 1985, p. 3).

Nesse sentido, a crônica é um gênero textual breve, que pode ser escrito de forma livre, incorporando características narrativas, descritivas e líricas, sempre com reflexões da vida cotidiana – o que nos motiva a elegê-lo como instrumento para conduzir o nosso trabalho docente.

## 2.2 ANÁLISE LINGUÍSTICA

A disciplina de Língua Portuguesa requer que o professor seja o mediador do ensino através de situações concretas, ou seja, o professor deverá promover em aula a interação partindo das situações reais vivenciadas pelos alunos, para que o processo de ensino e aprendizagem seja significativo para eles.

Nesse sentido, Geraldi (1995) salienta que o trabalho do professor deve estar centrado no texto, e não na frase, como acontecia anteriormente. Mas sim no uso da linguagem embasado nas práticas reais de escuta, leitura e escrita de textos orais e escritos e na reflexão sobre a linguagem, o que implica nas práticas de análise linguística, passando assim das práticas de uso da linguagem às práticas de reflexão sobre a linguagem, e promove o desenvolvimento dessas habilidades nos diferentes gêneros do discurso.

Dessa forma, institui-se uma dinâmica diferenciada para as aulas de Português, como aponta Geraldi (1995) quando salienta que o professor deve conduzir suas práticas didáticas tendo o cuidado de promover a participação de seus alunos. Ou seja, hoje o docente precisa trazer para a sua aula as vivências dos alunos; para tanto, o ensino do Português também passa por adaptações. Já não estamos condicionados apenas às práticas de escrita da língua padrão; muito pelo contrário, o discurso ganha seu espaço. Assim, a fala do aluno passa a integrar a aula de Português, juntamente com a leitura, a escrita e a escuta que assumem seus papéis de mediadores no processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, nosso projeto docente abordou a análise linguística a partir da produção do aluno, com a abordagem dos conceitos da intertextualidade e do discurso direto e indireto, contextualizando essas temáticas aos gêneros textuais abordados. Também disponibilizando espaço e conduzindo o aluno para a reflexão na construção de concepções e interpretações do uso da linguagem falada ou escrita.

## 3 METODOLOGIA

A aplicação do projeto de docência se deu entre os dias 14 de outubro de 2014 e 07 de novembro de 2014, totalizando 16 horas-aula. As aulas aconteceram às terças e sextas-feiras, sendo duas aulas consecutivas.

Buscando desenvolver nos alunos os quatro pilares-base do ensino da Língua Portuguesa, quais sejam: leitura/escrita, fala/escuta, trabalhamos com os educandos os gêneros textuais conto e crônica. As aulas iniciaram com a apresentação do projeto e a proposta de trocas de aprendizado e descobertas.

O projeto iniciou com o gênero textual conto e a intertextualidade. As aulas se desenharam com apresentação de vídeos (“Um conto diferente”, “Releituras dos contos de fadas” e “O vendedor de fumaça”), leitura de textos (“Conto de mistério”, de Sérgio Porto – Stanislaw Ponte Preta) e análise linguística, sempre procurando relacionar o gênero textual trabalhado com as possibilidades de intertextualidade. As discussões e reflexões foram fundamentais para a construção das produções textuais, que foram feitas em grupos, corrigidas pelas professoras estagiárias e reescritas pelos alunos.

Quanto ao gênero textual crônica, o trabalho foi desenvolvido a partir da análise de crônicas, usando como recurso os diferentes suportes de publicação. Dessa forma, estabelecemos uma discussão sobre a estrutura e características da crônica, demonstrando, assim, que as temáticas abordadas pelos cronistas condizem

com a vivência dos alunos. O apoio textual ficou por conta dos textos: “Crônica metalinguística” (de Carlos Drummond de Andrade), “O nariz e aquela bola” (de Luiz Fernando Veríssimo), que serviram de suporte para a análise textual e discussões referentes ao discurso direto e indireto. As produções aconteceram em dois momentos: o primeiro, com a construção coletiva de cartaz; e a segundo, com a produção de crônicas que, mais uma vez, foram corrigidas pelas professoras estagiárias e reescritas pelos alunos.

Os alunos foram avaliados tendo como base a sua participação em sala de aula e o interesse demonstrado na realização das atividades, bem como a participação na produção solicitada, ou seja, aplicamos a avaliação formativa, segundo Perrenoud (1999, p. 78): “[...] é formativa toda avaliação que ajuda o aluno a aprender e a se desenvolver, que participa da regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo.”

O diálogo foi mantido durante todas as atividades, sendo que as professoras estagiárias orientaram e ajustaram as atividades no decorrer de todo o processo de desenvolvimento do estágio, estipulando os tempos e as formas de organização da turma. As produções textuais de ambos os gêneros serviram como atividade final do projeto de docência, com a construção de um portfólio, que foi entregue aos alunos no final do estágio.

#### 4 REFLEXÃO E ANÁLISE SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

A docência é um momento muito significativo, pois proporciona a aproximação com a realidade de sala de aula, além de permitir o exercício de ensinar e de aprender, possível através da relação de troca de experiências que desenvolvemos na companhia dos alunos – assim como defende a Proposta Curricular de Santa Catarina, quando afirma que a interação entre professor e aluno é fundamental para a efetivação do processo de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, como defende Vygotsky, é importante que o professor perceba seu aluno como um sujeito que se constitui e se constrói a partir das suas relações sociais através da linguagem, e, dessa forma, estabeleça em suas práticas pedagógicas analogias entre as relações sociais dos alunos e o currículo, a fim de proporcionar aos seus alunos uma formação crítica.

O projeto de docência foi elaborado com a finalidade de desenvolver um processo de ensino e aprendizagem em que o aluno estabelece relações entre os conteúdos abordados, de forma dinâmica, autônoma, transformando as informações em conhecimento, como descreve Ramos (2011).

[...] incentivar a reflexão do aluno sobre o que está aprendendo, entre outras ações pedagógicas que permitam ao aluno se apropriar das informações de modo a torná-las parte de seu referencial, significando-as e sendo capaz de utilizá-las para compreender a realidade, tomar decisões e solucionar problemas. Quando temos isso, podemos dizer que o aluno transformou as informações em conhecimentos. (RAMOS, 2011, p. 51).

A busca pela construção do conhecimento juntamente com os alunos deu-se com conteúdos e atividades que envolveram os quatro pilares da educação; o aprender a fazer, o aprender a conhecer, aprender a viver juntos e aprender a ser, porém sem deixar de reconhecer e respeitar os conhecimentos que o aluno já possuía, mas sim aproximá-lo de novos conceitos e práticas para seu desenvolvimento intelectual.

Foi nesse sentido que escolhemos os gêneros textuais conto e crônica, a intertextualidade e os discursos como conteúdos a serem ministrados no estágio, tendo como base os PCNs, quando dizem que é função da escola “[...] viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente [...]” (PCN, 1997, p. 30). Assim também as concepções de linguagem de Bakhtin, que diz que os enunciados se materializam através

da linguagem que constitui determinado gênero, e ancorados nas palavras de Geraldi (1984, p. 54), quando diz que “[...] o texto deverá servir de pretexto para a prática e produção de novos textos pelos alunos.”

Proporcionamos também momentos de atividades individuais, com o intuito de desenvolver a capacidade autônoma de solucionar problemas e atividades em grupo, com o objetivo de despertar nos alunos a capacidade de ouvir e respeitar o outro sem deixar de se posicionar e defender um ponto de vista. Bem como a adoção de uma proposta de ensino e aprendizagem de natureza operacional e reflexiva, em que os alunos e professores passam a ser interlocutores através da oralidade, das práticas de letramento, a utilização de diversas mídias e a introdução de elementos do cotidiano do aluno para auxiliar a compreensão e entendimento do conteúdo.

Procuramos então, em nossa prática docente, considerar as vivências dos alunos e possibilitar que os mesmos desenvolvessem o bom uso da linguagem, propondo-lhes atividades que ampliassem as habilidades com a linguagem fala/escuta, leitura/escritura, atuando como facilitadoras no processo ensino e aprendizagem, enquanto que os alunos deixaram o lugar de observadores e passaram a atuar como agentes responsáveis pela construção de seu conhecimento.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Passamos nesse período por conflitos, pois tínhamos de conciliar as teorias e reflexões que permearam todo nosso percurso acadêmico até o momento com a realidade da escola, que se apresenta assim como a educação em um todo, com um déficit muito grande em nosso país. Nesse sentido, o momento do estágio serviu para que nós, enquanto acadêmicas, estagiárias e futuras professoras, aprendêssemos a superar nossas limitações, ancorando-nos nos conhecimentos apreendidos durante o curso de graduação, que serviram de suporte e sustentaram uma prática docente eficaz e de qualidade.

Durante o processo, foi possível interagir com as teorias debatidas no decorrer do curso, tais como as de Bakhtin, que permitiram a construção de nosso projeto tendo em vista as noções de gênero do discurso. As intervenções propostas proporcionaram a união entre as teorias estudadas na formação acadêmica e a prática docente, pois tivemos a oportunidade de analisar e relacionar as teorias com as vivências de sala de aula.

Sendo assim, as experiências que aconteceram durante o estágio superaram nossas expectativas, na medida em que pudemos perceber o crescimento, mesmo que pequeno, em nossos alunos, pelas produções textuais relacionadas aos gêneros conto e crônica – vale destacar que nossa motivação é o aluno e seu crescimento integral. Em outras palavras, entendemos que o cotidiano do professor é um constante inventar e reinventar a sua prática docente, para que se consiga atingir o objetivo-fim, que é a formação crítica dos alunos frente à sociedade.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Milton José. Ensinar português? In: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997. p. 10-16.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português**. São Paulo: Parábola, 2003.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CARRASCO, Walcyr. **Para gostar de ler**. São Paulo: Ática, 1996.

CORTÁZAR, Julio. Alguns aspectos do conto e do conto breve e seus arredores. In: **Valise de cronópio**. Trad. Davi Arrigucci Jr. e João Alexandre Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2006.

- FREIRE, Paulo. **A pedagogia do oprimido**. 40. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- \_\_\_\_\_. **O texto na sala de aula**. 2. ed. Cascavel: Assoeste, 1984.
- INFANTE, Ulisses. **Do texto ao texto**: curso prático de leitura e redação. Scipione: São Paulo, 1998.
- KOCH, Ingedore. **Desvendando os segredos do texto**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- MARTINS, Dileta Silveira. **O estudo da crônica**. 1985 (Mimeo).
- PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- RAMOS, Daniela Karine. **Didática do ensino de língua portuguesa e literatura**. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.
- RAMOS, Tânia Oliveira; GUALBERTO, Ana Cláudia Félix; CORSO, Gizelle Kaminski. **Literatura brasileira III**. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2013.
- RODRIGUES, Rosângela Hammes; RIZZATI, Mary Elizabeth Cerutti. **Linguística aplicada**: ensino de língua materna. Florianópolis: LLV, 2011.
- SANTA CATARINA. SEED. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, Temas Multidisciplinares. Florianópolis: COGEN, 1998.



## MEMÓRIA E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA(GEM)

SCHEFFER, Gabriel Augusto  
SAMPAIO, Greici Moratelli  
HÜNING, Raphaela Izabel\*  
FINGER-KRATOCHVIL, Claudia\*\*

**Resumo:** A interpretação, e a respectiva compreensão de estímulos, seja oral e/ou escrita, é função primordial da memória humana. Além disso, a capacidade da linguagem como um conjunto de regras pré-estabelecidas nos difere dos demais seres vivos. Sob esse aspecto, a aprendizagem e o desenvolvimento de saberes e habilidades estão diretamente relacionados com essa capacidade humana de receber, armazenar e evocar os diferentes tipos de conhecimentos. Assim sendo, processos distintos são estabelecidos na decodificação, codificação, retenção e recuperação das centenas de informações a que as pessoas são expostas no cotidiano. Logo, o conhecimento de como ocorrem esses processos na mente humana torna-se importante para profissionais que atuam na área da educação em geral, levando em consideração que essa temática também tem sido alvo de interesse de pesquisadores das áreas da psicolinguística, neurolinguística e neuropsicologia, por exemplo, na tentativa de mapear, por meio de testes, as várias formas de processamento da memória. Nesse contexto, o presente trabalho visa à apresentação de uma proposta de oficina pedagógica voltada à formação de professores. A intervenção tem por foco demonstrar que resultados de pesquisas podem auxiliar docentes a aprimorarem as estratégias pedagógicas, independente da disciplina, levando em consideração os conhecimentos atuais sobre a estrutura da memória humana. Além disso, o trabalho também visa a reafirmar a importância da leitura como principal método de desenvolvimento e ampliação da memória dos educandos, proporcionando, assim, um maior êxito no processo ensino-aprendizagem de conteúdos em sala de aula, especificamente o ensinar e aprender a ler. Palavras-chave: Memória. Linguagem. Leitura. Competência leitora. Formação docente.

### 1 INTRODUÇÃO

As recepções, o armazenamento e posterior recuperação de fatos, eventos, ou mesmo emoções, são a base que compõem a memória dos seres vivos. Nessa perspectiva, o processo de recordação pode ocorrer por curtos ou longos períodos ou, ainda, por toda a vida. Segundo Izquierdo (2002, p. 9), “Memória é a aquisição, a formação, a conservação e a evocação de informações?”. Nesse sentido, a manutenção de nossas memórias irá depender de múltiplas conexões neurais que compõem o sistema nervoso humano (IZQUIERDO, 2002; SHORE, 2000; SLOBIN, 1980; STERNBERG, 2010), as quais possuem funções específicas no processo de formação e consolidação das memórias adquiridas.

Diante disso, afirma-se que a memória consiste nos procedimentos de compreensão de novos conhecimentos e manipulação de saberes já internalizados (FINGER-KRATOCHVIL, 2010; LEFFA, 1996; SMITH, 1989; STERNBERG, 2010). No entanto, a memória humana apresenta limitações, ou seja, os indivíduos possuem capacidade de memorização a partir de um número limitado de informações (IZQUIERDO, 2002). A estratégia de seleção de informações ou acontecimentos que se decide armazenar torna-se um mecanismo de sobrevivência, já que nosso cérebro não tem condições de lidar com tantas informações que circulam

---

\* Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL) na Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Chapecó.

\*\* Doutora em Psicolinguística. Professora no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL) na Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Chapecó.

rotineiramente (PINKER, 1998), selecionando, assim, as mais relevantes de acordo com os objetivos do falante/ouvinte da língua (SOLÉ, 1998; SMITH, 1989).

Levando em consideração a afinidade desses processos com o âmbito escolar, entendemos ser necessária a observação da relação entre a memória e a aprendizagem e as diferenças entre ambas, como afirma Lent (2005). A aprendizagem corresponde à aquisição das informações, enquanto que a memória compreende a retenção e a recordação. Lent (2005) salienta ainda que mesmo apresentando diferenças, ambas estão ligadas, tendo em vista que a memória é fundamental na seleção e consolidação das informações apreendidas em sala de aula.

A retomada das informações e sua repetição são fundamentais nas possíveis evocações da memória, visto que os conhecimentos prévios somente podem ser considerados eficientes nesse processo se as memórias consolidadas oferecerem subsídios para a realização de associações, comparações, classificações, categorizações e generalizações dos novos conhecimentos com os anteriores. Assim, conhecimentos novos e os já armazenados se encontram continuamente em expansão, ampliando a capacidade cognitiva dos indivíduos (IZQUIERDO, 2002; SMITH, 2010; SOLÉ, 1998; STERNBERG, 2010). E uma das principais atividades que consolida essa relação é o ato de ler constantemente.

A leitura é uma das grandes aliadas no desenvolvimento da memória, tendo a característica de modificar as concepções que os indivíduos fazem do mundo que os cerca (LEFFA, 1996; SMITH, 1989). Grosso modo, a leitura contribui com a autonomia, além de aumentar a capacidade cognitiva dos indivíduos.

O presente artigo busca fundamentar as concepções de memória e seus processamentos, a fim de demonstrar como o trabalho pedagógico pode ser beneficiado com a compreensão das relações da memória com a aprendizagem. Para isso, organizamos uma oficina pedagógica que objetiva tornar claros alguns conceitos referentes a essa temática, além de apresentar uma proposta que visa a reiterar a importância da leitura no aperfeiçoamento da memória e de como os conhecimentos já armazenados na memória podem auxiliar na compreensão de textos.

## 2 MAS, AFINAL, O QUE É MEMÓRIA?

De modo específico, Izquierdo (2002, p. 9) explica que “[...] somos aquilo que recordamos [...]”. Essa passagem resume claramente o que é memória, sendo ela que permite aos seres humanos interagirem em sociedade relacionando as experiências passadas com as atuais. É difícil imaginar a vida humana sem a memória, isso porque, sem a ativação constante dela, as pessoas teriam de (re)aprender todos os dias, desde as tarefas mais simples, como falar e andar, até as mais complexas, como ler ou escrever.

A memória se define como as experiências e aprendizados que se acumulam por longos períodos de tempo e que constituem todas as atividades humanas. Por isso, a memória é indispensável para a sobrevivência dos seres humanos e também de animais no meio que vivem. A partir desse cenário, Shore (2000) chama a atenção para a importância do cuidado com as crianças nos primeiros anos de vida, visto que é justamente nessa fase de maturação que certas habilidades e capacidades cognitivas são desenvolvidas. Além disso, o ambiente externo possui a capacidade de modificar o cérebro nessa fase de desenvolvimento cognitivo (STERNBERG, 2010). É, inclusive, durante a infância que as crianças aprendem palavras com um maior grau de intensidade (MIOTO; LOPES; SILVA, 2013), construindo o acervo lexical que será utilizado pelo resto da vida.

Consequentemente, os conhecimentos sobre o sistema nervoso, especialmente do cérebro, são de extrema importância na abordagem de assuntos como ensino-aprendizagem, desenvolvimento pessoal e educação em geral. Para um melhor entendimento dos aspectos fundamentais da memória humana, torna-se necessário explorar alguns conceitos sobre o tema.



Dentre os modelos de memórias, o mais usado atualmente e aceito pelos neuropsicólogos é a chamada Memória de Trabalho (STERNBERG, 2010). De acordo com a sua função, percebe-se que é nessa memória que acontece a maior parcela do desenvolvimento da aprendizagem, sendo acionada enquanto as pessoas realizam as mais diversas atividades cotidianas. É também na Memória de Trabalho que se encontra a capacidade de reorganização das informações na Memória de Longo Prazo, com a integração de novas informações.

De acordo com o seu tempo de duração, a memória pode ser estabelecida como de Longo e Curto Prazo. Sternberg (2010) esclarece que, no contexto das Memórias de Longo Prazo, as informações recebidas pelos órgãos sensoriais são retidas por um longo período de tempo, sendo que algumas memórias podem durar para sempre. Izquierdo (2002) define essas memórias infundáveis como remotas. O processo que envolve o estímulo e posterior recuperação das memórias é chamado Consolidação (IZQUIERDO, 2002). Já a Memória de Curta Duração se caracteriza pelo armazenamento temporário das informações recebidas, durando “[...] poucas horas, justamente o tempo necessário para que as memórias de longa duração se consolidem.” (IZQUIERDO, 2002, p. 27).

Podemos referenciar ainda as memórias de dois modos distintos: declarativas e de procedimentos, segundo Sternberg (2010). As memórias declarativas referem-se ao “saber o que”, enquanto as memórias de procedimento ao “saber como”. Izquierdo (2002) esclarece que todos os eventos, acontecimentos e/ou informações que ocorreram são caracterizados pelas memórias declarativas. Essas memórias podem ser classificadas em episódicas (como, por exemplo, a lembrança do casamento), e/ou semânticas (o conhecimento adquirido como um todo) (IZQUIERDO, 2002; STERNBERG, 2010). Já as memórias de procedimentos são definidas pelos hábitos que as pessoas aprendem rotineiramente, pois “É difícil ‘declarar’ que possuímos tais memórias.” (IZQUIERDO, 2002, p. 23). Admite-se como memórias de procedimentos a habilidade de dirigir, por exemplo.

Para preservar e adquirir novos conhecimentos torna-se necessário ativar a memória constantemente. Dessa maneira, nota-se a importância da realização de atividades que estimulem o processo de conexões de células nervosas na mente, e uma atividade essencial para isso é a leitura.

## 2.1 A MEMÓRIA E A LEITURA

É inegável o papel que a leitura vem exercendo na vida das pessoas. É por intermédio desse ato que se adquire conhecimentos e se ganha autonomia para lidar com as informações que são confrontadas diariamente. Em suma, a leitura proporciona “[...] manipular o próprio tempo, envolvendo-nos em ideias ou acontecimentos em uma proporção e uma sequência de nossa própria escolha.” (SMITH, 2010, p. 15), sendo uma rica fonte na obtenção das mais diversificadas experiências. Logo, a leitura colabora para nutrir a mente, fortalecendo o cérebro (IZQUIERDO, 2002). O ato de ler não se consolida como uma tarefa simples e espontânea, sendo que o leitor, dito competente, é capaz de utilizar diferentes estratégias na tarefa de solucionar as artimanhas que um texto pode estabelecer. Solé (1998) afirma que um leitor estratégico é capaz “[...] de representar e analisar os problemas e a flexibilidade para encontrar soluções.” (p. 71). Percebe-se que esse leitor demonstra um alto grau de autonomia nas leituras que realiza, refletindo, de forma pertinente e consciente, as informações nos momentos em que julga necessário (SOUZA, 2012).

Leffa (1996) denomina de processo interativo essa concepção de leitura. Desvendando esse aspecto, verifica-se que as experiências do leitor são fundamentais na interpretação de informações no texto. Assim, é tarefa do leitor atribuir significado à leitura, preenchendo as diversas lacunas que um texto pode oferecer para êxito na compreensão (LEFFA, 1996; SMITH, 1989; SOLÉ, 1998; SOUZA, 2012). Sem dúvida, ao utilizar desse processamento durante a leitura, o leitor propicia um aumento considerável no seu nível de compreensão dos textos pelo fato de estar apto a realizar previsões e levantar hipóteses acerca das informações em conflito que

podem atrapalhar o prosseguimento na leitura (KLEIMAN, 2011; LEFFA, 1996; SMITH, 1989). Para um maior entendimento de como se estabelece essa relação, torna-se necessário conhecer o modelo da teoria de esquemas.

A teoria de esquemas explica como todo o conhecimento é organizado na mente e como essa representação facilita o uso de saberes nas mais variadas situações do cotidiano, sendo organizados em diferentes blocos cognitivos (RUMELHART, 1980). No que diz respeito à leitura, verifica-se que, na falta de um esquema adequado à interpretação, se torna frustrada ou até mesmo impossível, visto que nada aparece repentinamente, tudo está na mente das pessoas (LEFFA, 1996; SMITH, 1989) e disponível a qualquer momento na relação com o ambiente. Diante disso, percebe-se que leitores estratégicos frequentemente se deparam com a necessidade de encontrar uma configuração de esquemas que ofereça explicações plausíveis para os vários aspectos do texto (RUMELHART, 1980); caso contrário, o leitor apresentará sérias dificuldades em atribuir sentidos. Além disso, os esquemas armazenados na mente são relevantes para a realização de inferências durante a leitura (STERNBERG, 2010) especialmente no confronto com textos que ainda o leitor não teve acesso. Smith (1989) também argumenta a necessidade dos leitores possuírem esquemas de gêneros específicos dos textos explorados, facilitando, assim, a compreensão, que é o cerne da leitura. Nesse contexto, Rumelhart (1980) apresenta três possibilidades de frustração que podem ocorrer ao final da leitura por parte do leitor: não possuir o esquema apropriado para as diferentes passagens do texto; as pistas que o autor do texto traz são insuficientes para ativar um determinado esquema; e possuir uma interpretação consistente, porém sem compreender a ideia global do texto pretendido pelo autor.

Logo, é preciso levar em consideração esses conceitos durante o processo ensino-aprendizagem de leitura em sala de aula, desde as primeiras séries da educação infantil, haja vista que essas estratégias são “[...] essencialmente significativas; que estas atividades não são passivas ou mecânicas, mas dirigidas ao objetivo e racionais, dependendo do conhecimento anterior.” (SMITH, 1989, p. 16). Então, a leitura se configura como um processo de desenvolvimento do conhecimento. É a partir dela que o leitor orquestra as informações novas com os conhecimentos prévios.

## 2.2 APRENDIZAGEM E MEMÓRIA

A interação do homem com o meio é fruto do desenvolvimento de suas habilidades e aprendizados, além do desenvolvimento de suas capacidades cognitivas que lhe proporciona constantemente estratégias de sobrevivência e interação com o ambiente. Diante disso, observa-se que, diferentemente dos demais animais que não possuem a capacidade de transmitir seus conhecimentos, a espécie humana é capaz de, a todo o momento, adquirir e expandir novos saberes justamente pela competência da linguagem (SLOBIN, 1980; STERNBERG, 2010; BALIERO JR., 2001) que é exclusiva da espécie.

Assim, as pesquisas na área da psicologia e da linguística buscam compreender a significação e ressignificação que os indivíduos aplicam ao meio a partir de suas interações. Nesse sentido, o processo de aprendizado das pessoas é construído por meio da exploração, sejam elas físicas, através da manipulação de objetos, ou mentais (MATLIN, 2004; STERNBERG, 2010), partindo do pensamento sobre o próprio pensamento (LEFFA, 1996; SMITH, 1989; KLEIMAN, 2011; STERNBERG, 2010), o que propicia o desenvolvimento de habilidades, nos mais variados âmbitos do conhecimento, a partir da correlação do que é inato com os estímulos do ambiente.

O aprendizado de cada indivíduo inicia já na primeira infância. No decorrer dos anos, intensifica à medida que interage com a cultura, os valores e a linguagem das pessoas que o cercam. Quanto à linguagem, é importante destacar que o seu aprendizado é um marco importante no desenvolvimento da criança, visto que

é a partir dela que ocorrem as manifestações e interações entre indivíduos (IZQUIERDO, 2002; STERNBERG, 2010), proporcionando às pessoas representar o mundo a sua volta.

Fonseca (1995) afirma que a aprendizagem é uma das funções do cérebro que se configura de forma funcional e estrutural; e, por isso, responsável pela aprendizagem. Logo, a memória está diretamente ligada ao processo de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo, sendo de suma importância seu conhecimento pelos profissionais que atuam na educação, pois, a partir da compreensão e noção do seu funcionamento, torna-se possível desenvolver estratégias metodológicas e didáticas efetivas para lidar com diferentes conteúdos em sala de aula e também no cotidiano das crianças, na obtenção de êxito no processo ensino-aprendizagem.

Diante disso, confirma-se a importância de propostas pedagógicas que visam à apropriação dos conhecimentos relacionados ao cérebro, memória e aprendizagem, possibilitando, assim, uma formação mais eficaz e completa de nossos professores, como destaca Shore (2000): “As informações apreendidas sobre o cérebro e o desenvolvimento infantil podem ser extremamente úteis aos pais, professores, cuidadores, formadores de opinião.” (p. 103), o que possibilitará ajustes nos projetos escolares para uma melhor aplicação de didáticas voltadas ao ensino e aprendizagem da língua(gem), levando em consideração como acontecem os processos de retenção e consolidação de informações na memória.

Portanto, entender e compreender a estrutura cerebral, bem como os modelos de memória e processos de memorização, oportuniza uma abordagem de ensino em sala de aula motivadora e estimulante, o que, por consequência, trará maiores resultados para a educação, haja vista que os profissionais docentes estarão mais preparados para lidar com intercorrências, transformando situações adversas em oportunidade de aprendizagem. Desse modo, o professor deve assumir o papel de mediador da aprendizagem, não somente com repasses e memorização de conceitos, mas como conhecedor dos processos de retenção, assimilação e integração das informações no cérebro/mente. E a partir desse conhecimento, refletir sobre, articulando a educação ao conhecimento da neurociência para auxiliá-lo nas práticas pedagógicas em geral.

### 3 A PROPOSTA E SUA METODOLOGIA

Foi na busca por disseminar os estudos da área da neurociência e relacioná-la à educação que surgiu a proposta da oficina **Memória e aprendizagem da língua(gem)**. Como corrobora Carvalho (2010), “Do reconhecimento de que a compreensão do cérebro é crucial para o ato pedagógico, surge a necessidade de refletir sobre um novo saber.” (p. 546), o que justifica propostas que levem até os professores e futuros docentes essas visões de ensino.

O principal objetivo é observar como a atividade de ler diariamente favorece as redes de informações interconectadas na mente humana, propiciando, assim, a resolução de problemas que comumente encontram-se em um mundo dominado por conteúdos simbólicos dos mais variados tipos (THOMPSON, 2013). Além disso, na tentativa de demonstração de como se caracteriza um leitor dito competente (FINGER-KRATOCHVIL, 2010; LEFFA, 1996; SOLÉ, 1998; SOUZA, 2012), expomos estratégias para um bom entendimento de textos, especificamente no que diz respeito à ativação dos conhecimentos que já se encontram resguardados na mente humana. A proposta busca ainda auxiliar professores e futuros profissionais da área da educação a compreenderem como certas situações, seja de aprendizagem ou não, podem estar estreitamente relacionadas com o processamento da memória. Para tanto, utilizamos as contribuições de neurocientistas e psicólogos cognitivos, tais como Izquierdo (2002), Matlin (2004), Pinker (1998), Shore (2000), Slobin (1980) e Sternberg (2010), dentre outros pesquisadores dessas áreas. O foco é esclarecer como a memória influencia os processos de aprendizagem.

Levando em consideração a importância da memória no que se refere à competência leitora e lexical dos participantes, proporemos a atividade de Cloze (LEFFA, 1996), que consiste em um texto lacunado, a partir da quarta linha do início no intervalo entre 5 palavras, com a intenção de estimular o leitor a recuperar os termos excluídos com o preenchimento de palavras que julgue apropriadas de acordo com a respectiva capacidade leitora ou lexical dos participantes. O objetivo é demonstrar que, para que a compreensão do texto ocorra de maneira efetiva, o leitor terá de acionar os seus esquemas de interpretação – essa atividade então servirá como ferramenta para a introdução e reflexão acerca dos esquemas de memória (LEFFA, 1996; RUMELHART, 1980). Nesse contexto, explicaremos como um leitor estratégico é capaz de lidar com essa capacidade, além de outras de cunho metacognitivo no processo de desvendar as artimanhas de um texto. Na ilustração de como esse cenário pode suceder, apresentaremos um texto intitulado “Os botões da blusa dela” (LEFFA, 1996), com o intuito de demonstrar como o acionamento de um esquema inadequado é capaz de comprometer a compreensão na leitura, seja qual for o tipo ou gênero.

Para demonstrar os equívocos na leitura e na interpretação, usaremos, ainda, uma frase com duplo sentido para debater com os participantes os motivos que levam a compreensões equivocadas dos textos. Por fim, finalizaremos a oficina com o debate sobre as características do leitor eficiente. Dessa forma, percebe-se a intervenção como útil, mesmo que breve, para auxílio no desenvolvimento de estratégias que fundamentem o tripé Memória-Linguagem-Leitura.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta de oficina visa a trazer à tona algumas temáticas que, muitas vezes, não são discutidas e/ou aplicadas no processo ensino-aprendizagem em sala de aula. As questões que nortearam a elaboração da oficina são de extrema relevância ao se discutir temáticas referentes à educação e ao crescimento pessoal e profissional. Dessa forma, visa a problematizar esses assuntos para, em um período de longo prazo, aperfeiçoar estratégias no âmbito escolar e acadêmico que possam contribuir para um fortalecimento no desenvolvimento dos estudantes no que se refere às capacidades de aprendizagem.

Além disso, divulgar as importantes descobertas que estão sendo feitas em outras áreas do conhecimento – neste caso, a neurociência – e sua contribuição para o aprimoramento e desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem. O que possibilita uma abordagem mais eficiente por parte dos profissionais da educação em suas diversas práticas de ensino em sala de aula, principalmente em relação à competência leitora.

#### REFERÊNCIAS

BALIERO JR., Ari Pedro. Psicolinguística. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Orgs.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2001.

CARVALHO, Fernanda Hammes de. Neurociências e educação: uma articulação necessária na formação docente. Trabalho, educação e saúde, **SciELO**, (On-line), vol. 8, n. 3, Rio de Janeiro, nov. 2010. <http://www.scielo.br/pdf/tes/v8n3/12.pdf>, Acesso em: 31 jul. 2016.

FINGER-KRATOCHVIL, Cláudia. **Estratégias para o desenvolvimento da competência lexical: relações com a compreensão em leitura**. 2010. 677 f. Tese. (Doutorado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis.

FONSECA, Vitor da. **Introdução às dificuldades de aprendizagem**. 2. ed. rev. aum. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

- IZQUIERDO, Iván. **Memória**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 14. ed. Campinas, SP: Pontes, 2011.
- LEFFA, Vilson. **Aspectos da leitura**. 1. ed. Porto Alegre: SAGRA-D.C. LUZATTO, 1996.
- LENT, Roberto. **Cem bilhões de neurônios: conceitos fundamentais de neurociência**. São Paulo: Editora Athneu, 2005.
- MATLIN, M. W. **Psicologia cognitiva**. 5. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2004.
- MIOTO, Carlos; SILVA, M. C. F.; LOPES, Ruth. **Novo manual de sintaxe**. São Paulo: Contexto, 2013.
- PINKER, Steven. **Como a mente funciona**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- RUMELHART, D. E. Schemata: the building blocks of cognition. In: SPIRO et al. **Theoretical issues in reading comprehension**. New Jersey: Lawrence Earlbaum Asso, 1980.
- SHORE, Rima. **Repensando o cérebro: novas visões sobre o desenvolvimento inicial do cérebro**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2000.
- SLOBIN, Dan Isaac. **Psicolinguística**. São Paulo: EDUSP, 1980.
- SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- SOUZA, Ana Cláudia de. Cognição, aprendizagem e língua. In: SOUZA, Ana Cláudia de; COSTA GARCIA, Wladimir Antônio da. **A produção de sentidos e o leitor: os caminhos da memória**. 1. ed. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2012.
- STERNBERG, Robert. **Psicologia cognitiva**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.
- THOMPSON, John B. **A mídia e a modernidade: uma teoria social da mídia**. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.



# INVENTÁRIO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO E RESPONSABILIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

RIBEIRO, Elina Renilde de Oliveira\*  
SCHNEIDER, Marilda Pasqual\*\*

**Resumo:** O estudo revisita a literatura sobre políticas de responsabilização em sistemas de avaliação na educação básica brasileira, no período compreendido entre 2011 e 2015, com o objetivo de efetuar um inventário da produção científica sobre o tema. Aborda o conceito de responsabilização/responsabilidade na perspectiva da filosofia e sociologia da educação, articulado à concepção de política de responsabilização em sistemas estaduais de avaliação. Adota como recursos metodológicos um levantamento de teses e dissertações disponibilizadas no Banco da Capes e no portal de universidades públicas brasileiras; de artigos científicos publicados em periódicos nacionais da área; e de trabalhos apresentados em eventos da Anped. Destaca a expressividade de trabalhos que focalizam análise de políticas de avaliação empreendidas por estados e municípios brasileiros e a crescente associação, nos trabalhos selecionados, entre sistemas de avaliação e políticas de responsabilização, também denominadas de políticas de bonificação, premiação e incentivos monetários. À guisa de conclusão, evidencia que, a exemplo do que está ocorrendo em outros países, alguns sistemas de avaliação educacional operados por municípios e estados brasileiros vêm desenvolvendo ações de responsabilização de alto impacto (premiação e bônus salarial) e outras que poderiam ser classificadas como de baixo impacto (boletins informativos e *outdoors* com menções às melhores escolas). Tais ações aproximam as políticas de responsabilização à meritocracia, que caracterizam o modelo de gestão empresarial segundo o qual se valoriza o desempenho individual, como, por exemplo, premiações às escolas com melhores resultados e bônus salarial para professores e gestores.

Palavras-chave: Sistema Nacional de Avaliação. Políticas de responsabilização. Educação básica.

Eixo 3: Política Curricular na Educação.

## 1 INTRODUÇÃO

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) consolidou-se em 1990 como um marco referencial de políticas de avaliação em larga escala. Atualmente, é composto por três avaliações externas de largo espectro: Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC/Prova Brasil) e Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). Tomando por referência o SAEB, vários estados brasileiros e alguns municípios passaram a adotar sistemas próprios de avaliação educacional.

No contexto das avaliações em curso, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), criado em 2007, apresenta-se como uma política de Estado com o objetivo de melhorar a qualidade educacional, por meio de ferramentas que induzem à prestação de contas e responsabilização das escolas pelos resultados educacionais.

Nas últimas décadas, o Estado tem levantado a bandeira de maior transparência por parte de escolas, dando indícios de implementação de processos de *accountability* na educação. Sem tradução literal para o português, *accountability* é interpretada como prestação de contas e/ou responsabilização mediante a publicização das ações e resultados.

---

\* Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Unoesc Joaçaba. Bolsista da Fapesc. elinameira@hotmail.com

\*\* Doutora em Educação. Docente do Programa de Pós-graduação em Educação da Unoesc Joaçaba. marilda.schneider@unoesc.edu.br

Considerando a crescente onda avaliativa na educação e a associação com políticas de responsabilização, constitui objetivo deste trabalho efetuar inventário da produção sobre políticas de responsabilização na educação básica brasileira, no período de 2011 a 2015. Para isso, revisita a literatura sobre o tema com o intuito de apreender enfoques temáticos, tendências e conclusões nos estudos que associam sistemas estaduais de avaliação e políticas de responsabilização.

Assim, o texto inicia com uma breve reflexão acerca do conceito de responsabilização/ responsabilidade na perspectiva da filosofia e sociologia da educação, articulado à concepção de política de responsabilização em sistemas estaduais de avaliação. Segue trazendo os achados da pesquisa de campo em cada um dos repositórios pesquisados, nessa ordem: 1) teses e dissertações; 2) artigos científicos encontrados; e 3) trabalhos apresentados em reuniões da Anped Nacional, AnpedSul e AnpedSudeste.

## 2 CONCEITOS DE RESPONSABILIDADE/RESPONSABILIZAÇÃO

Os conceitos de responsabilidade/responsabilização são abordados pelas lentes da filosofia da educação e da sociologia da educação, de modo a construir um arcabouço teórico que permita identificar os sentidos que, predominantemente, o termo assume nas políticas hodiernas pela melhoria da qualidade educacional. Responsabilidade, para Aulete (2012), é uma palavra de origem latina, que tem a ver com a capacidade de se responder pelos atos feitos e o dever de assumir as consequências por um comportamento, do próprio indivíduo ou de outrem.

Para Arendt (2004), responsabilidade e culpa possuem conceitos distintos. Consoante afirma, “[...] há uma responsabilidade por coisas que não fizemos; podemos ser considerados responsáveis por elas” (ARENDR, 2004, p. 213). Ter responsabilidade, para a filósofa, é prever os efeitos dos possíveis comportamentos e, diante dessa previsão, decidir qual atitude tomar.

Ampliando esse conceito, Jaspers (1998 apud MEDEIROS, 2012) assinala que, na esfera política, os cidadãos são politicamente responsabilizados pelos atos praticados por seus governos. E acrescenta: “[...] a culpa coletiva existe, assim, como responsabilidade política dos cidadãos” (JASPERS, 1998 apud MEDEIROS, 2012, p. 63).

Young (2006) também propõe pensar responsabilidade distinta de culpa. Para essa filósofa, a responsabilidade é compartilhada e prospectiva. Já a culpa/culpabilização se aproxima do conceito de responsabilidade civil, pois há a responsabilização de apenas um único agente.

Em atenção a essas distinções, o sociólogo português Almerindo Afonso (2012) constata que muitos países vêm implementando políticas de responsabilização associadas com sistemas locais ou nacionais de avaliação, com o objetivo de premiar e/ou punir escolas e docentes pelos resultados logrados. Desse modo, é de opinião que uma política educacional urgente, necessária, justa e igualitária deve começar por “[...] adotar modelos de avaliação profissional amplamente discutidos e democraticamente consensualizados [...]”. (AFONSO, 2014, p. 495).

O professor inglês Nigel Brooke (2008) tece importantes considerações acerca da concepção de responsabilização. O autor assevera que a política de responsabilização é uma tentativa de melhorar os resultados das escolas mediante a criação de consequências. Segundo Brooke (2013, p. 34), as políticas de incentivo não são todas más, desde que “observadas metodologias apropriadas é possível combater as desigualdades sociais do sistema”.

Ao analisar as políticas de responsabilização no Brasil, o autor as separa em dois grupos, a saber: as *high stakes* e as *low stakes*. O primeiro se refere aos sistemas que oferecem bônus salariais, enquanto o segundo relaciona-se à produção de boletins, sem consequências materiais para a escola e sua equipe. (BROOKE, 2006, 2008).



Em outra direção, Freitas (2012) defende que toda a política de avaliação externa associada à responsabilização pelos resultados é uma forma de o governo privatizar as escolas que não conseguem alcançar a meta estabelecida.

Enquanto Freitas (2012) defende que responsabilização na educação assume forma da meritocracia, Brooke (2006) entende-a de forma positiva, posto permitir identificar as escolas que mais precisam de socorro. Afonso (2014), por sua vez, defende que o conceito de responsabilização pode ser entendido tanto no sentido positivo (de recompensa) como no negativo (de punição).

### 3 INVENTÁRIO DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS

Para compor o balanço da produção científica da política de responsabilização na educação, foi efetuado um inventário que compreende levantamento: a) de teses e dissertações no Banco de Teses da Capes, com recorte temporal entre os anos de 2011 e 2012; b) de teses e dissertações disponibilizadas no repositório de programas de pós-graduação de 28 universidades públicas brasileiras, no período compreendido entre 2013 a 2015, delimitando-se, como representação, uma universidade pública federal situada em cada um dos estados da federação, uma universidade pública federal situada no Distrito Federal e uma universidade pública estadual de reconhecimento nacional que oferecesse curso de mestrado e doutorado em educação (28 universidades); c) de artigos científicos publicados em periódicos nacionais da área, no período de 2011 a 2015: Revista Brasileira da Educação (RBE), vinculada à Anped; *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação* (RBPAE), vinculada à Anpae; Revista Educação e Sociedade, vinculada ao Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes) da Unicamp; e d) de trabalhos completos publicados em anais de eventos da Anped Nacional, AnpedSul e AnpedSudeste, em eventos realizados entre 2011 a 2015, com submissão aos GT5 – “Estado e Políticas Educacionais”, GT13 – “Educação Fundamental” e GT14 – “Sociologia da Educação”, e de eventos da Anped das regiões Sul e Sudeste.

Numa primeira fase, os levantamentos consideraram a incidência de cada descritor, separadamente, nos trabalhos localizados. Numa segunda fase, e tendo em conta nosso interesse de refinar a busca, o levantamento tomou o termo responsabilização associado a um dos demais descritores, assim constituídos: a) responsabilização e Sistema de Avaliação da Educação (SAE); b) responsabilização e *accountability*; c) responsabilização e Sistema Estadual de Avaliação Educacional (SEAE).

Na primeira etapa de levantamentos, a seleção do material deu-se pela identificação de, pelo menos, um dos descritores no título, resumo ou palavras-chave em diferentes áreas do conhecimento. Verificou-se que, no período compreendido entre 2011 e 2012, foi abundante a produção de teses e dissertações versando sobre responsabilização, sistemas de avaliação da educação, *accountability* ou, mesmo, sobre sistemas estaduais de avaliação educacional, ainda que sobre este último descritor a produção foi bem menos expressiva.

Considerando apenas a área da educação, foi localizado no repositório da Capes um conjunto de 289 produções, sendo que a maioria, 214, versa sobre sistema de avaliação da educação e 35 sobre Sistema Estadual de Avaliação Educacional. Contudo, 32 e oito foram os números de produções encontradas quanto aos termos responsabilização e *accountability*, respectivamente.

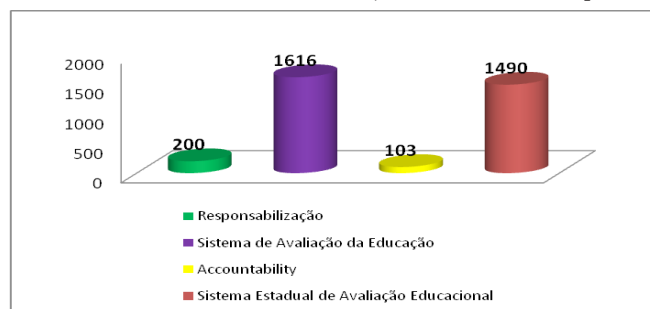
A captura nos repositórios dos programas de pós-graduação revelou dois aspectos, no mínimo, curiosos. O primeiro deles refere-se ao número expressivo de teses e dissertações produzidas nos programas de mestrado e doutorado em educação comparativamente às disponibilizadas no Banco de Teses da Capes.

Ainda que o período de cobertura de cada uma das fontes tenha sido diferente e que o período compreendido na busca aos repositórios das universidades públicas tenha contemplado um ano a mais do

que o do Banco de Teses da Capes, surpreende o número de trabalhos localizados: um total de 3.409 teses e dissertações, perfazendo um aumento aproximado de 1.180% do disponibilizado no Portal da Capes.

O segundo aspecto refere-se ao número de trabalhos considerando cada um dos descritores na sua relação com o conjunto de trabalhos publicados nos repositórios das referidas instituições. Especialmente em relação ao descritor responsabilização, nas universidades pesquisadas, o percentual de teses e dissertações é 625% superior ao do Portal da Capes, conforme pode ser verificado no Gráfico 1.

Gráfico 1 - Número de teses e dissertações de universidades públicas brasileiras (2013-2015)



Fonte: Elaborado pelas autoras, com base nos levantamentos efetuados.

Importa destacar que uma mesma produção pode ter sido selecionada pelo sistema mais de uma vez, tendo em vista a possibilidade de alusão, por parte dos autores, de um ou mais descritores, ou até mesmo de todos, em uma mesma produção.

De todo modo, como é possível verificar, na área da educação tem sido mais abundante a produção de teses e dissertações que tratam do sistema de avaliação, mais especificamente se referem ao SAEB, como a uma das avaliações que o constituem, tais como Prova Brasil, Enem e ANA. Um número significativo dessas produções focaliza o IDEB, considerado o indicador oficial de aferição da qualidade da educação básica no território brasileiro.

Na segunda fase do levantamento, que consistiu em localizar as produções que tivessem o termo responsabilização associado a um dos demais descritores e, por fim, responsabilização e Sistema Estadual de Avaliação Educacional, ocorreu redução significativa no número de produções.

No Portal da Capes, foram localizados um total de 258 trabalhos, assim distribuídos: 209 sobre responsabilização e sistema de avaliação da educação; 41 sobre responsabilização e sistema estadual de avaliação educacional; e oito sobre responsabilização e *accountability*. Nos repositórios dos Programas de Pós-graduação em Educação, ocorreu uma inversão. Enquanto sobre o par responsabilização e sistema de avaliação da educação foram localizados 191 trabalhos, na associação responsabilização e sistema estadual de avaliação educacional foram localizadas 186 produções e 57 sobre responsabilização e *accountability*.

Considerando o número de trabalhos localizados nesses dois repositórios, a etapa seguinte consistiu em realizar leitura desses trabalhos na íntegra, com o intuito de selecionar os que focalizavam políticas de responsabilização em sistemas estaduais de avaliação educacional, o que resultou num total de doze produções, sendo duas teses e dez dissertações.

Concluída essa etapa, a busca de materiais recaiu sobre periódicos científicos da área da educação, com recorte temporal de 2011 a 2015, considerando fonte a Revista Brasileira da Educação (RBE), a *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação* (RBP AE) e a Revista Educação e Sociedade. O levantamento considerou menção a cada um dos descritores no título, resumo, palavras-chave ou mesmo no corpo do texto de artigos científicos publicados nesses periódicos. Por esses critérios, foram localizados 22 artigos científicos,

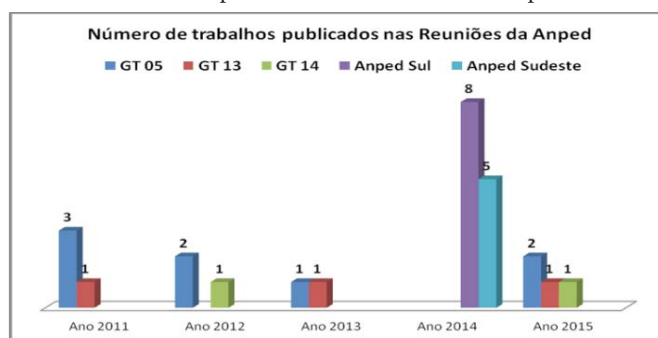
sendo possível verificar que a Revista Educação e Sociedade armazena o maior número de publicações (com 15 artigos), a RBPAE apresentou cinco e a RBE apenas dois sobre o tema no período representado.

No tocante aos descritores associados ao termo responsabilização, foram localizados oito artigos que tratavam as políticas de responsabilização associadas à *accountability*; seis que as associavam ao sistema de avaliação educacional; e quatro, ao sistema estadual de avaliação da educação. As produções localizadas na Revista Educação e Sociedade versam especialmente sobre responsabilização e *accountability* e totalizam cinco artigos.

Ponderando os critérios de refinamento já referidos, foram selecionados para análise nove artigos, sendo um deles publicado na RBE, três na RBPAE e cinco na Revista Educação e Sociedade.

Por fim, a última etapa do inventário consistiu no levantamento dos trabalhos apresentados em eventos da Anped Nacional, AnpedSul e AnpedSudeste, nos períodos de 2011 a 2015 e submetidos aos GTs 5, 13 e 14. Como referido, nesse levantamento foram considerados apenas os trabalhos que versavam sobre um dos pares de descritores, sendo localizados 26 trabalhos, dos quais oito foram submetidos ao GT 5, conforme gráfico 2.

Gráfico 2 - Trabalhos apresentados em Reuniões da Anped Nacional e regionais (2011-2015)



Fonte: Elaborado pelas autoras, com base nos levantamentos efetuados.

Do total de trabalhos localizados, foram selecionadas para análise oito produções, considerando os critérios de refinamento, sendo seis da Anped Nacional: três do GT 5, uma do GT 13 e duas do GT 14; e duas apresentadas em reuniões da AnpedSul e AnpedSudeste.

Considerando os trabalhos localizados nos quatro repositórios, foi delimitado um conjunto de 29 publicações que constituíram o corpo analítico das produções, sendo: 12 na categoria teses e dissertações; nove na de artigos científicos; e oito na categoria trabalhos completos apresentados em reuniões das Anped Nacional, Sul e Sudeste.

### 3.1 ACHADOS DA PESQUISA

Nas teses e dissertações analisadas, foi possível verificar a tendência, em termos de enfoque temático, aos estudos que tomam sistemas locais de avaliação, tais como Sistema de Avaliação do Estado de São Paulo (Saresp), Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Ceará (SPAECE), Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul (SAERS), Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública – Estado de Minas Gerais (Simave) e Sistema Estadual de Avaliação da Aprendizagem Escolar – Estado do Acre (Seape).

As conclusões tecidas nos trabalhos analisados evidenciam que: a) o resultado dos indicadores não tem servido para redirecionar a prática docente; b) os docentes sentem indignação quanto à responsabilização pelo resultado das metas; c) a publicização dos dados dos indicadores tem um viés tendencioso; d) os resultados estão sendo usados de forma enviesada, servindo para novos simulados e avaliações; e) o processo de responsabilização instaurado em alguns estados brasileiros tem provocado efeitos tanto na rotina das V Congresso Regional de Docência e Educação Básica | Anais Eletrônicos

escolas quanto na saúde dos profissionais da educação; f) há necessidade de o Estado explorar mais o potencial pedagógico da avaliação em larga escala; g) é imprescindível o diálogo entre os formuladores das avaliações e as unidades escolares; e h) verifica-se ausência de autonomia dos gestores, pois os efeitos dos acordos de resultados são apresentados como distorção de incentivos, ampliação do controle burocrático, inclusão do controle por resultados e social.

Como indicativo dessas evidências, destacamos o trabalho de Alvarenga (2015). Em sua dissertação, defendida pela Universidade Federal de Minas Gerais, o pesquisador demonstra que os efeitos da *accountability* se relacionam à vinculação dos resultados da equipe de trabalho à avaliação de desempenho individual e de produtividade da equipe, com a obrigatoriedade de produzir resultados.

Na categoria artigos em periódicos científicos das áreas, as produções selecionadas evidenciam que, nas últimas décadas, há busca constante por melhores resultados escolares, elevação dos índices de desempenho dos alunos em direção aos resultados de avaliações nacionais e internacionais, remetendo a uma indagação sobre os sentidos que a avaliação em larga escala vem adquirindo no contexto das políticas de responsabilização na educação.

Em seu artigo publicado na Revista Educação e Sociedade, Freitas (2012) aponta algumas das características que marcam a proposta de “novos reformadores” da educação, cuja política educacional combina responsabilização, meritocracia e privatização.

Já em outro artigo, publicado na *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação* (RBPAE), Augusto e Oliveira (2011) destacam que a obrigação de resultados, por meio de acordos, “[...] associa as avaliações de desempenho aos resultados do sistema de avaliação, vinculando-os aos reajustes salariais” (p. 307).

Os estudos apontam ainda que os sistemas estaduais de avaliação da educação tendem a apresentar características semelhantes, tais como: aplicação de testes padronizados aos estudantes; questionários socioeconômicos respondidos pela comunidade escolar; e avaliação dos componentes curriculares das áreas de Língua Portuguesa e Matemática.

Por fim, o balanço dos trabalhos completos apresentados em reuniões da Anped evidenciam a emergência do conceito de *accountability* no setor educacional e a busca por melhores resultados educacionais (SCHNEIDER; NARDI, 2012, grifo dos autores). Com efeito, evidenciam haver uma política de corresponsabilização e premiação, a partir de bônus salarial, e apontam para um impacto pouco significativo da política de responsabilização sobre mudanças em práticas docentes.

A exemplo do que está ocorrendo em outros países, é possível verificar em alguns sistemas estaduais de avaliação educacional ações de responsabilização de alto impacto (premiação e bônus salarial) e outras que poderiam ser classificadas como de baixo impacto (boletins informativos e *outdoors* com menções às melhores escolas). Tais ações aproximam as políticas de responsabilização à meritocracia, que caracterizam o modelo de gestão empresarial segundo o qual se valoriza o desempenho individual.

#### 4 CONCLUSÕES

As produções disponibilizadas no Portal da Capes, universidades públicas brasileiras, periódicos de associações científicas e em anais de reuniões da Anped Nacional, AnpedSul e AnpedSudeste, no período compreendido entre 2011 e 2015, revelam que vários estados da federação vêm empreendendo políticas de responsabilização articuladas a sistemas de avaliação educacional. Evidencia-se crescente associação, nos trabalhos selecionados, entre sistemas de avaliação e políticas de responsabilização na educação, também denominadas de políticas de bonificação, de premiação e de incentivos monetários, atreladas à lógica do mercado.

O levantamento efetuado demonstrou que a implementação de políticas de avaliação associadas às políticas de responsabilização com publicização de resultados e *rankings* tem sido determinante para a formulação das diretrizes da educação brasileira. Por um lado, influencia a elaboração dos planos de ação da gestão escolar, culminando no planejamento escolar e provocando concorrência, competitividade. Por outro, atinge a comunidade escolar, uma vez que pais e alunos passaram a buscar os índices das escolas para a matrícula escolar.

Nessa conjuntura, muitas vezes, pais e alunos não se sentem parte dos resultados dos indicadores educacionais. Em outras situações, a responsabilidade pelo desempenho educacional é tão somente dos gestores e seus professores.

## REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo J. Para uma conceitualização alternativa de *accountability* em educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, abr./jun. 2012, p. 471-484. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 11.11.2015.

\_\_\_\_\_. Questões, objetos e perspectivas em avaliação. **Avaliação** (Campinas), Sorocaba, 19, (2), 487-507. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?>> Acesso em: 11.11. 2015.

ALVARENGA, E. Q. de. **Efeitos do acordo de resultados na gestão das escolas estaduais da região norte do estado de Minas Gerais**. 278 f., Dissertação - (Mestrado em Educação) -UFMG, Minas Gerais: BH. 2015. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1843/BUOS-9UVM92>>. Acesso em 15.02.2016.

ARENDT, Hanna. Responsabilidade e julgamento. SP: Companhia das Letras. 2004. 375 p.

AUGUSTO, Maria Helena; OLIVEIRA, Dalila Andrade. O desafio da inspeção escolar e a obrigação de resultados em Minas Gerais. **RBPAE**, Porto Alegre, v. 27, n. 2, maio/ago. 2011, p. 307-320. Disponível em: <[www.anpae.org.br](http://www.anpae.org.br)>. Acesso em: 11.11.2015.

AULETE, C. **Dicionário escolar de língua portuguesa**. RJ: Lexikon, 2012. 1072 p.

BROOKE, Nigel. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 128, p. 377-401, maio/ago. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n128/v36n128a06.pdf>>. Acesso em: 25.11.2015.

BROOKE, Nigel. Responsabilização educacional no Brasil. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, v. 1, n. 1, p. 93-109, 2008. Disponível em: [www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_nlinks&ref=000132&pid](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000132&pid). Acesso em 15.12.2015.

BROOKE, Nigel. Sobre a equidade e outros impactos dos sistemas de incentivos monetários para professores. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, 24, (55), 34-62. 2013. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/ae/arquivos/1813/1813.pdf>>. Acesso em 20.11.2015.

FREITAS, Luis C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. e Soc.**, Campinas, 33, (119), 345-351. 2012.

MEDEIROS, D. de A. Tempos sombrios – Karl Jaspers e a culpa alemã. **Pólemos**, Brasília, 1, (2), 57-76. 2012. Disponível em: <[periodicos.unb.br/index.php/polemos/article/download/7240/](http://periodicos.unb.br/index.php/polemos/article/download/7240/)>. Acesso em: 12.03.2016.

SCHNEIDER, Marilda P.; NARDI, Elton L. Políticas de *accountability* na educação básica: repercussões em municípios catarinenses. 2012. Disponível em: <[35reuniao.anped.org.br/trabalhos](http://35reuniao.anped.org.br/trabalhos)>. Acesso em: 12.03.2016.

YOUNG, Iris M. Representação política, identidade e minorias. **Lua Nova: rev. de cultura e política**. SP, 67, 139-190. 2006. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf](http://www.scielo.br/pdf)>. Acesso em: 12.03.2016.



# PEDAGOGIA NA UNOESC: HISTÓRIA, DESENVOLVIMENTO E DESAFIOS

STROBEL NETO, Walter\*  
ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de\*\*

**Resumo:** Este trabalho é parte de uma pesquisa originada no Mestrado em Educação da Unoesc que estuda as tendências curriculares na visão dos professores do curso de Pedagogia da Unoesc. O objetivo deste texto é apresentar a trajetória do curso de Pedagogia da Unoesc e seus desafios diante do cenário contemporâneo. Esta pesquisa foi financiada pelo Fundo de Amparo à Pesquisa da Unoesc – Fape/Unoesc e está vinculada a um projeto macro da Rede Ibero-americana de Políticas e Processos em Educação Superior – Unoesc/Unicamp. O estudo trabalhou com metodologias qualitativa e bibliográfica, permitindo traçar um paralelo temporal entre as legislações vigentes e as propostas curriculares de curso nas diferentes épocas. Observamos, assim, influências no PPC do curso de Pedagogia da Unoesc das legislações vigentes, que também sofreram com imposições das políticas e interesses internacionais.

Palavras-chave: Políticas de Educação Superior. Pedagogia. Unoesc.

## 1 INTRODUÇÃO

O recorte temporal desta pesquisa delimita-se por meio de uma abordagem sobre o PPC de 2004, para que se possa entender as mudanças ou continuidades neste plano de curso. Iniciaremos a apresentação e discussão do PPC proposto em 2003 e com implantação no início de 2004, inserido em um contexto histórico e político. Na sequência, apresentaremos os estudos realizados por um Grupo de Pesquisa dentro da Unoesc e novas legislações, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia-Licenciatura, pois, por meio desses, é que se construiu um inédito PPC em 2006 que foi implantado no início de 2007, sendo a denominação “PPC 2006” que tomaremos em todo o estudo. Este será nosso principal objeto de estudo, uma vez que, mesmo após ajustes e adaptações, é o PPC que ainda está em andamento neste ano de 2016.

Assim, estudaremos o processo desde 2003, para a compreensão da realidade histórico-educacional, suas contradições e antagonismos, estruturando fatos a serem analisados. Nesse sentido, Kosik (2011, p. 36) aponta que

O todo não é imediatamente cognoscível para o homem, embora lhe seja dado imediatamente em forma sensível, isto é, na representação, na opinião e na experiência [...] para que possa conhecer e compreender este todo, possa torná-lo claro e explicá-lo, o homem tem que fazer um detour: o concreto se torna compreensível através da mediação do abstrato, o todo através da mediação da parte.

Vale a pena destacar que, ainda segundo esse autor, o movimento se dá por relações compreendidas em uma totalidade, onde o objeto não se encontra isolado, na análise detalhada, que parte da realidade concreta.

Ainda para Kosik (2011, p. 180), “[...] a realidade cientificamente analisada é que é adequadamente expressa na ‘articulação dialética’, conduzida e realizável em uma determinada estrutura lógica.”

\* Mestrando em Educação pela Unoesc Joaçaba. Pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas de Educação Superior da Região Sul (GEPES SUL = UNOESC UNICAMP); Pesquisador da Rede Ibero-americana de Estudos e Processos em Políticas de Educação Superior (RIEPPES UNOESC UNICAMP). Docente do curso de Design da Unoesc Xanxerê. walstrobel@gmail.com

\*\* Doutora do PPG Mestrado Acadêmico em Educação da Unoesc Joaçaba. Diretora da Rede Ibero-americana de Políticas e Processos de Educação Superior UNOESC/UNICAMP. Pesquisadora do Grupo Internacional de Estudos e Pesquisas em Educação Superior – GIEPES-UNICAMP. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas de Educação Superior da Região Sul – GEPES SUL. malu04@gmail.com

O PPC do curso de Pedagogia, implantado no início de 2004, trazia como justificativa, por meio de argumentos de que deve atender às novas diretrizes curriculares definidas pela legislação quanto à

[...] formação mínima para o exercício da docência na Educação Básica a Licenciatura Plena, além das demandas sociais, políticas e econômicas, aos tempos contemporâneos, não subordinadamente, mas sim de forma a proporcionar uma inserção afirmativa e propositiva para promover as mudanças necessárias no contexto atual com o firme propósito da transformação social. (UNOESC, 2004, p. 11).

Assim, o PPC 2004 trazia como objetivo geral “Formar profissionais em nível de graduação na modalidade de licenciatura para atuarem em projetos educacionais, na docência e gestão em instituições de ensino, capacitação e recrutamento de recursos humanos nas empresas.” (UNOESC, 2004, p. 26). Para tanto, esse projeto atenderia a cinco habilitações. Assim, por meio de um objetivo geral, possuía um *hall* de objetivos específicos, competências e habilidades diferenciadas para cada habilitação.

As diretrizes curriculares do projeto são bem sucintas e apresentam apenas que ele prevê “[...] que o curso deve estar voltado para a formação de professores e para a produção do saber, priorizando atividades, projetos e instrumentalização a serviço da população em que está inserida e a formação de indivíduos capazes de criar e recriar, buscando a solução dos problemas sociais.” (UNOESC, 2004, p. 17).

Mais adiante no PPC 2004, um fato que deve ser observado é quando se apresenta a organização curricular: além de referenciar o termo, o documento apresenta como ideias norteadoras as de Libâneo (2002), porém, ao final do documento, não existe uma seção de referências bibliográficas que estiveram presentes do projeto. Além disso, por meio dessas ideias, constrói um discurso de que

[...] o Curso de Pedagogia da UNOESC impõe-se o desafio de fazer da docência uma profissão digna e respeitada e conferir ao Pedagogo a possibilidade de gestar propostas e práticas pedagógicas capazes de se articular com os movimentos de melhoria no quadro de escolarização no Brasil, reagindo às propostas de vinculação à lógica de mercado. Isso exige a formação de profissionais pesquisadores e reflexivos. (UNOESC, 2004, p. 22).

No entanto, subdivide um curso em cinco habilitações, construindo profissionais especializados em seus conteúdos, desassociados da compreensão do todo, indo ao encontro das ideias pedagógicas da época. Assim, o discurso do projeto apresenta-se de uma maneira, mas a prática construída e aplicada é outra. Em seu item 5.3, Competências e Habilidades, já apresenta indícios da visão mercadológica e influências dos órgãos internacionais.

Tendo os fundamentos da educação como base obrigatória de sua formação e a docência com sua identidade profissional, deve apropriar-se de conhecimentos/habilidades/competências fundamentais para a profissão, como superação de preconceitos, prudência, paciência, capacidade de aprofundamento científico, capacidade de superação das dificuldades, espírito comunitário e capacidade de agir inter e multidisciplinarmente, contribuindo para a formação de um cidadão capaz de intervir no processo histórico, tornando-se sujeito do seu destino e do destino da coletividade. (UNOESC, 2004, p. 29).

A citação apresenta termos como “identidade profissional”, “prudência”, “paciência” e “superação das dificuldades”, característicos dos movimentos da época.

Faz-se necessário compreender o cenário da educação na implantação do PPC 2004, pois o texto sofreu com as influências da história e da política de educação superior da época. Essa compreensão possibilitará o movimento da discussão proposto pela metodologia adotada, pois, conforme Deitos e Sobzinski



(2014), necessitamos perceber a realidade com a intenção de transformar o futuro, contribuindo e construindo o campo do conhecimento, por meio da análise do real que expressa a ideia da estrutura correspondente.

Esse movimento é caracterizado a partir de um amplo conjunto de relações apreendido numa totalidade, numa análise mais detalhada na qual o objeto não está isolado, mas parte da realidade objetiva, do concreto. Através de um exame mais preciso, busca-se chegar a conceitos cada vez mais delicados. (DEITOS; SOBZINSKI, 2014, p. 8).

Dessa maneira, necessitamos lembrar de que o PPC de 2004 foi então edificado sobre os posicionamentos educacionais herdados dos anos 1990, que, como aponta Saviavi (2007), fizeram prevalecer os conceitos de produção com o termo neoprodutivismo, em que o mercado é competitivo, assim como o posicionamento e as vagas de trabalho, tornando o trabalhador um eterno competidor que necessita qualificar-se para posicionar-se; posteriormente, os conceitos do neoescolanovismo, em que o aluno é responsável por sua própria formação, no discurso do “aprender a aprender”, afastando a responsabilidade da escola de ensinar; o neoconstrutivismo, em que o egresso será avaliado conforme as competências que construiu; e, por fim, o neotecnicismo, adaptando o ensino conforme as necessidades da indústria, construindo conhecimentos técnicos e afastando-se de conhecimentos teóricos.

Cronologicamente, em maio de 2006, são homologadas as novas Diretrizes Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, pela Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, do Conselho Nacional de Educação. Em agosto do mesmo ano, um Grupo de Trabalho – GT Licenciaturas, composto por professores de Xanxerê, São Miguel do Oeste, Videira e Joaçaba, entrega à Vice-Reitoria de Graduação um estudo chamado “Um retrato da realidade dos cursos de licenciatura da Unoesc” (UNOESC, 2006, p. 4). Esse documento levantou dados referentes à situação dos cursos de Licenciaturas na IES e identificaram problemas na demanda e na viabilidade financeira dos mesmos. Assim, esse registro auxiliou em um segundo estudo, denominado “Proposta de (re)organização dos cursos de formação inicial dos profissionais da educação básica da Unoesc” (UNOESC, 2006). Esse, então, inicia uma revolução no que diz respeito à reformulação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciaturas, incluindo o curso de Pedagogia.

Todavia, essas novas DCNs do curso de Pedagogia sofrem fortes críticas, uma vez que possuem incongruências em seu texto quanto ao campo pedagógico, construindo consequências graves, conforme coloca Libâneo (2006, p. 859):

As imprecisões conceituais e ambiguidades apontadas na Resolução do CNE trazem consequências graves para a formação do profissional, entre elas: a) a limitação do desenvolvimento da teoria pedagógica [...], b) o desaparecimento dos estudos pedagógicos no curso de pedagogia [...], c) o inchamento de disciplinas no currículo [...], d) o rompimento da tradição do curso de pedagogia de formar especialistas para o trabalho nas escolas [...] e e) a secundarização da importância da organização escolar e das práticas de gestão.

Essas novas DCNs possuem a intenção de formar pedagogos de maneira aligeirada, com excesso e pulverização de conteúdos, não permitindo o aprofundamento teórico no que diz respeito às questões de fundo teórico do curso; e, em contrapartida, aumentando os estudos de foco gerencial e prático.

Dessa maneira, a reorganização dos cursos dentro das IES também promove a incompreensão e afastamento de pontos cruciais à formação do pedagogo, pois, pelas novas DCNs, além de planejar as questões pedagógicas, ele tem de ser docente, pesquisador e administrador.

[...] as diretrizes provocaram movimentos diferenciados, contraditórios, no desenvolvimento e materialização da organização curricular em cada IES, dependendo das concepções

norteadoras dos currículos e da histórica trajetória das relações entre as áreas específicas da licenciatura e as faculdades/centros e departamentos de educação. Em várias universidades, os centros de educação e, portanto, os estudos do campo da teoria pedagógica na organização curricular. Tais procedimentos, permitidos pelo conteúdo das diretrizes, em relação à carga horária e o tempo de duração, ao espaço destinado aos estudos do campo da educação, diluídos nas horas destinadas aos conteúdos específicos culturais e a concepção de práticas e estágios supervisionados, que descaracteriza o ensino como atividade essencial, vão se revelando como um rebaixamento na qualidade da formação teórica, no campo das Ciências da Educação, mas também no campo das áreas específicas, na medida em que apresentam uma nova concepção de ensino que tende a secundarizar o conhecimento teórico e sua mediação pedagógica. (FREITAS, 2007, p. 1211)

O Projeto Pedagógico de Curso de 2004 (UNOESC, 2004) é caracterizado por abarcar cinco habilitações distintas, sendo: Pedagogia – Licenciatura em Séries Iniciais do Ensino Fundamental; Pedagogia – Licenciatura em Educação Infantil; Pedagogia Empresarial (Licenciatura); Pedagogia – Licenciatura em Educação Especial; e Pedagogia – Licenciatura em Educação de Jovens e Adultos.

Nesse contexto, o GT – Licenciaturas da Unoesc, por meio de atividades multidisciplinares, com professores e pesquisadores, e assumindo uma identidade epistemológica e didático-pedagógica um tanto quanto diferenciada, organizou e apresenta, em março de 2007, uma proposta de curso que atendesse às legislações, à dificuldade momentânea de baixa demanda e à unificação e identidade do curso na Unoesc. Tal documento constrói um debate sobre a identidade dos cursos, democratização do acesso à escolaridade e a distância entre o ensino e a pesquisa. Dessa maneira, os autores apresentam um documento que visou a “[...] repensar a organização desses cursos a partir de uma visão de unidade curricular” (UNOESC, 2006, p. 4). Vale ressaltar que a publicação de 2007 é posterior à aprovação do PPC 2006, que possui os conhecimentos aplicados em sua organização.

A pesquisa de referência do documento, de março de 2007, foi construída em três momentos, sendo o primeiro de levantamento da conjuntura dos cursos de Pedagogia da Unoesc; o segundo, edificando aportes teóricos e legais; e o terceiro, que propôs materializar a nova proposta em si.

Para primeira fase, utilizaram-se os dados levantados na pesquisa realizada ao final de 2006, que fornece números da situação do curso em seus diversos *campi*. A segunda fase constrói-se em um embasamento teórico sobre questionamentos envolvendo uma Base Comum Legal e uma Base Comum dos cursos da Unoesc, levantando características nos PPCs dos diversos cursos vigentes na IES, a fim de propor uma real Base Comum para a Unoesc. Por meio de uma postura metodológica histórico-crítica, os autores propõem uma nova proposta de curso, que atenda às questões da docência, da gestão e da pesquisa.

Assim, o GT – Licenciaturas da Unoesc constrói o curso de Pedagogia em três blocos e reorganiza os chamados núcleos, a fim de possibilitar uma melhor construção de saberes, relacionados à docência, à gestão e à pesquisa, sempre com o olhar nos posicionamentos epistemológicos do pedagogo. A intenção do grupo, então, é que por meio da “base comum”, propicie-se uma organização que auxilie na “construção de uma identidade mais orgânica de educador” (UNOESC, 2006, p. 19).

De forma multidisciplinar e com posicionamento epistemológico e didático-pedagógico, conseguiram apresentar uma organização curricular integrada, mesmo em campos tão diferenciados e tendo de atender a diversas demandas não alinhadas.

O Conselho Universitário da Unoesc aprovou, em dezembro de 2006, o novo “Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia – modalidade licenciaturas, para oferta em Joaçaba/SC, Capinzal/SC, Campos Novos/SC, São Miguel do Oeste/SC, Maravilha/SC, Mondai/SC, Xanxerê/SC e Videira/SC” (UNOESC, 2006).

Em seu corpo, o projeto realiza apontamentos sobre a relevância social do curso e discorre que a discussão em nível nacional político é a de que o professor da educação básica possui uma função social diante

de uma democratização ao acesso escolar. Também apresenta a necessidade de uma identidade do curso da IES e o trabalho com questionamentos envolvendo “o regional”. Nesse sentido, explana que, na região de inserção da Unoesc, o Oeste catarinense, haverá uma demanda considerável por profissionais da educação básica, uma vez que o número de professores em condições de se aposentar é grande, além da necessidade posta pela LDB de 1996 de que todos os professores desse nível de ensino deveriam possuir formação superior.

Assim, o objetivo do curso proposto é “capacitar pedagogos para exercer a função de professor, para atuar na educação infantil, anos iniciais, coordenação pedagógica, gestão escolar, disciplinas pedagógicas em nível médio, educação especial e na educação de jovens e adultos.” (UNOESC, 2006, p. 13)

O currículo então apresenta características de flexibilização, a fim de possibilitar adequações e construção necessárias no decorrer do curso, além de atender às características no que se refere ao regional. Porém, os autores deixam claro que, apesar da concepção flexível ser característica de um processo de políticas neoliberais, a fim de possibilitar o aligeiramento dos estudos, por meio de componentes realizados de forma extracurricular, barateando o ensino e construindo uma competitividade, essa flexibilização propõe a possibilidade de reestruturações no campo metodológico formativo, por meio de temas e demandas diferenciadas.

Outra característica que se faz observar é que, agora, as DCNs do curso de Pedagogia, publicadas na Resolução CNE/CP nº 1 (2006), em seu artigo 2, extinguem as habilitações para o curso.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (BRASIL, 2006, p. 1)

De qualquer maneira, conseguimos observar no documento que o campo de atuação do profissional formado e delimitado no projeto de 2006 não se diferencia do projeto do ano de 2004, mas visa a contemplar neste todas as habilitações antes subdivididas. Dessa maneira, defende que o “[...] egresso com esta formação é um profissional com sólido embasamento teórico-prático com qualificação teórico-científico e com capacidade de atuar junto à criança, ao adolescente e ao jovem.” (UNOESC, 2006, p. 17)

As competências e habilidades apresentadas como requisitos no egresso são ancoradas no cenário de um mundo contemporâneo, onde o profissional deverá ser proativo em sua formação e em seu trabalho. O que se observa quanto ao mesmo item comentado no Projeto de 2004, é a diminuição de aspectos específicos e centrados em verbos como possibilitar, coordenar, assessorar, organizar, desenvolver e compreender, possuindo, assim, uma característica de autoformação, direcionamento privilegiado nas legislações vigentes na confecção da proposta, como já estudado anteriormente.

Por meio dessas definições, o projeto apresenta o design da concepção da matriz curricular, separando-se em três blocos curriculares, e estes, em seis núcleos de conhecimento. Esses blocos e núcleos propiciarão um movimento entre os conhecimentos apresentados nos componentes, que permitirão a construção de um profissional orgânico, que possua conhecimentos e se forme como profissional, a fim de possibilitar uma prática pedagógica mais flexível.

A dinâmica curricular em blocos e núcleos busca a articulação entre os diferentes componentes curriculares dispostos na matriz curricular. Entendendo que a produção do conhecimento não se dá de forma estanque e desconectada dos processos sócio-históricos que os produzem, concebemos os blocos e núcleos no seu movimento orgânico, em conformidade com a complexidade dos conhecimentos e o desenvolvimento cognitivo do estudante durante a trajetória educativa no ensino superior. (UNOESC, 2006, p. 21)

A dinâmica possibilita, então, uma visualização do curso como um todo, na diversificação dos saberes estudados e o peso de créditos dispostos a cada um. O projeto, com isso, prevê um coordenador para cada bloco, a fim de negociar, operacionalizar e promover a relação entre os mesmos. Essa negociação entre professores e alunos constrói uma gestão do curso que conta com a participação de todos os envolvidos – discentes ou docentes. A movimentação entre os envolvidos, blocos, núcleos e objetivos propostos pode ser mais bem visualizada no Anexo B, em que é apresentado um gráfico radial que contempla outras intenções importantes do projeto. Para esses coordenadores, existe a previsão de uma carga horária específica para consolidação da atividade, o que auxilia na responsabilização e permanência do corpo docente, pois o PPC 2006 comenta que não é ideal a troca conforme o tempo desses coordenadores.

Assim, o bloco A será o responsável por permitir a construção de uma identidade do curso da Unoesc. Esse bloco é composto, então, por três núcleos, que, articulando-se entre si, auxiliarão no objetivo do bloco. O núcleo 1 faz-se responsável pelos conhecimentos da base comum do projeto, por meio de temas sobre a formação do profissional da Educação Básica, estratégias metodológicas, relações pedagógicas e princípios epistemológicos e metodológicos para uma Educação Básica.

O núcleo 2, formação para a gestão da educação básica, inova ao trazer para o ensino superior discussões e análises sobre políticas de educação e gestão educacional. Assim, percebe que

A educação é uma prática social, que precisa ser organizada, orientada e construída. Para tanto, temos a gestão democrática como opção, compreendida como processo de ordem política, pedagógica e administrativa, implicando no planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas. (UNOESC, 2006, p. 26)

Já o núcleo 3, formação para as práticas de ensino e de gestão da educação básica, pretende articular a teoria e a prática dos temas contemplados nos núcleos 1 e 2, permitindo o movimento entre os conhecimentos. Assim, o bloco A atende a uma formação com identidade, independente da localização geográfica do curso, nos vários *campi* da Unoesc.

O bloco B é concebido para atender aos conhecimentos específicos sobre a atuação do profissional da Educação Básica. Ele é formado por dois núcleos – o 4 e o 5.

O núcleo 4, formação profissional na área específica, possibilita a construção de conhecimentos e princípios epistemológicos e metodológicos das ciências que compõem o currículo da área, trabalhando a globalidade do processo curricular.

O núcleo 5, formação para as práticas de ensino e de gestão da educação básica, lida com a elaboração e implantação de projetos de ensino, sob o olhar da gestão escolar, relações de poder e cotidiano escolar.

Por fim, o bloco C, atividades abertas e fechadas de complementação de estudos dos blocos A e B, permite a flexibilização do processo de formação, integrando os interesses e afinidades do curso. As ações desenvolvidas nele são negociadas e propostas por docentes e discentes, e sua carga horária está distribuída ao longo do curso, possibilitando a integração de todos os conhecimentos no decorrer da vida acadêmica do aluno.

## 2 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vale pontuar algumas características que pudemos perceber ao longo do estudo do PPC 2006, que foram inovadoras no sentido de planejar e integrar conceitos e determinações que a legislação previa. Assim, observamos que o projeto possui uma gestão participativa de docentes e discentes, ao momento em que discutem e constroem as atividades integradoras que serão desenvolvidas no bloco C. Além disso, como forma de valorização do professor do curso, também possui uma especificação quanto à carga horária dos

coordenadores de bloco, a fim de fidelizar o corpo docente e poder contar com o comprometimento do mesmo, pois, como são debatedores na construção das atividades, torna-se parte integrante do projeto. Também possibilita o atendimento às normas e ainda integra os componentes quando da distribuição dos mesmos durante os semestres. Por fim, a proposição de uma base comum de conhecimentos possibilita a formação dos alunos dentro de uma identidade social, regional e da IES.

No ano de 2008, esse PPC elaborado em 2006 passa por ajustes e adequações na redação do mesmo, bem como no ementário e denominação de alguns dos componentes curriculares do curso, e após cinco anos da implementação do PPC 2006, o curso reorganizou novamente o PPC, mas de maneira mais profunda, em 2011, alterando inclusive a participação dos blocos e núcleos de componentes em cada fase.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf)>. Acesso em: 30 abr. 2016.

DEITOS, Juliano Marcelino; SOBZINSKI, Janaína Silvana. **Algumas contribuições do materialismo histórico e dialético para a análise de políticas educacionais**. Anais: II Jornadas Latinoamericanas de Estudios Epistemológicos en Política Educativa. Curitiba, 2014. Disponível em: <<http://www.jornadasrelepe.com.br/>>. Acesso em: 10 dez. 2015.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a educação brasileira: uma experiência de cooperação internacional. In: OLIVEIRA, Romualdo P. (Org.) **Política educacional: impasses e alternativas**. São Paulo: Cortez, 1998. p. 85-122.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada**. Campinas: Unicamp - Educação & Sociedade, v. 28, n. 100 Especial, p. 1203-1230, out. 2007. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2628100.pdf](http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2628100.pdf)>. Acesso em: 29 nov. 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. **Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores**. Campinas: Unicamp - Educação & Sociedade, v. 27, n. 96 Especial, p. 843-876, out. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a11v2796.pdf>>. Acesso em: 30 nov. 2015.

SAVIANI, Demerval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas, Autores Associados, 2007.

UNOESC. **Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia – Licenciatura**. Joaçaba: Unoesc, 2004.

\_\_\_\_\_. **Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia – Licenciatura**. Joaçaba: Unoesc, 2006.



# POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

STROBEL NETO, Walter;  
ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de

**Resumo:** Este trabalho é parte de uma pesquisa originada no mestrado em Educação da Unoesc que estuda as tendências curriculares na visão dos professores do curso de Pedagogia. O objetivo deste texto é discursar brevemente questões sobre uma das categorias norteadoras, que são as Políticas Curriculares para a Formação de Professores. Esta pesquisa foi financiada pelo Fundo de Amparo à Pesquisa da Unoesc - Fape Unoesc e está vinculada a um projeto macro da Rede Ibero-americana de Políticas e Processos em Educação Superior – Unoesc/ Unicamp. O estudo utilizou metodologias quali e quantitativas, uma vez que trabalhou com questões de fundo teórico para, posteriormente, abordar dados quantitativos e construir uma relação entre a teoria e os dados levantados, no sentido de criar uma contradição e um movimento para posterior análise. Dessa maneira, aponta-se uma convergência para a teoria estudada, que evidencia uma manipulação das políticas públicas por meio de interesses de agências financiadoras internacionais e do Estado Liberal brasileiro. Essas condições podem ser verificadas nas Diretrizes Curriculares dos cursos superiores brasileiros.

Palavras-chave: Políticas de Educação Superior. Políticas de Formação de professores. Formação de Professores.

## 1 INTRODUÇÃO

Podemos caracterizar a educação como sendo a transferência de conhecimentos, costumes e hábitos a grupos e indivíduos, como um processo de desenvolvimento dos sujeitos e, principalmente, como uma prática educativa. Assim, consideramos a educação como a produtora da teoria pedagógica, gerando também as diretrizes da Pedagogia. Nesse norte, constroem-se as Políticas Educacionais, que são as orientações determinadas pelo Estado, relacionadas com as plataformas educacionais visadas pelo Governo.

Dentro da construção de um projeto de curso superior, essas políticas educacionais guiam e estabelecem diretrizes a serem seguidas, a fim de que o curso possua características instituídas por este Estado.

Estudar e entender o processo de construção das atuais Políticas Públicas no início da década de 1990 é de suma importância para a atualidade, pois foi naquela década que os modelos políticos influenciaram nos documentos regentes e nas diretrizes aplicadas atualmente. O mundo estava passando por uma transformação. O Brasil possuía uma jovem Constituição e também ainda não havia encontrado uma caracterização de sistema político. Inicia-se o processo da revolução da informática, facilitando a comunicação em todo o mundo, em que os trabalhadores não são mais caracterizados por uma classe operária, mas sim por trabalhadores focados na eficiência e eficácia. No Oriente, é desenvolvido um sistema produtivo no qual a indústria não necessita mais criar estoques e se produz em pequena escala, dispensando a mão de obra do chão de fábrica. Nesse cenário, desenvolve-se na Europa um sistema econômico-político que defende o estado mínimo, liberal e privatizando os serviços públicos, assumindo a incompetência do Estado como gestor do bem comum e o fracasso das

---

\* Mestrando em Educação pela Unoesc Joaçaba. Pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas de Educação Superior da região Sul, GEPPES SUL = UNOESC UNICAMP; pesquisador da Rede Ibero-americana de Estudos e Processos em Políticas de Educação Superior - RIEPPES UNOESC/UNICAMP. Docente do curso de Design da Unoesc Xanxerê. walstrobel@gmail.com

\*\* Professora Doutora do Mestrado Acadêmico em Educação, da Unoesc Joaçaba. Diretora da Rede Ibero-americana de Políticas e Processos de Educação Superior UNOESC/UNICAMP. Pesquisadora do Grupo Internacional de Estudos e Pesquisas em Educação Superior – GIEPES- UNICAMP. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas de Educação Superior da Região Sul – GEPES SUL. malu04@gmail.com

instituições estatais. Saviani (2007) relata a implantação do sistema, então denominado de Neoliberalismo, na Inglaterra, na Alemanha e nos Estados Unidos da América, na década de 1980, e como eles influenciaram a adoção do regime no Brasil. Desse modo, a educação foi considerada uma mercadoria e largada às ondas das leis do mercado.

Na visão de Shigunov Neto e Maciel (2004, p. 36), o neoliberalismo é um “projeto político, econômico e social de caráter hegemônico que está fundamentado na subordinação da sociedade ao mercado livre e a não intervenção do poder público, sendo o mercado livre responsável pela preservação da ordem social.”

Diante do exposto, vale a pena caracterizar que o regime neoliberal possui três vértices formando um triângulo, sendo esses: o Mercado, o Estado e as Empresas, em que cada um exerce uma força para beneficiar e equilibrar os outros dois, por meio de cortes de despesas e gastos com políticas sociais. Logo, impõe-se uma crise ética e de compreensão científica. Para os *olhos do sistema*, países como o Brasil, o México e a Argentina deveriam voltar a serem meros exportadores de matéria-prima, controlados totalmente pelo Mercado.

Essa crise promove uma percepção “minimalista” de democracia e a coloca meramente como sistema político mascarado, pois esse não aponta para um bem-estar social de todos, mas sim é regido por um “economicismo” maquiado por migalhas distribuídas estrategicamente, a fim de manipular o sistema de uma forma legal.

Atilio Borón (1995) aponta que o sistema proporciona uma paisagem social e que “[...] o que resta é a estratégia predileta que o neoliberalismo impõe às classes populares: o salve-se quem puder.” (p. 108), e também comenta que a atualidade “[...] cheira a farsa política democrática.” (p. 111).

Objetivando conseguir manter-se em um cenário de crescimento, vários países, incluindo o Brasil, tomaram empréstimos financeiros juntamente com imposições de metas no campo das políticas públicas, sempre fazendo prevalecer o poder do capital sobre o social. Nesse sentido, essas organizações possuem estratégias claras publicadas em vários documentos oficiais, além de orientações que os países em desenvolvimento devem adotar.

Uma das estratégias para esse crescimento é o aumento da produção industrial, com novas metodologias que possibilitam a personificação de produtos, o uso de alta tecnologia no processo fabril e o barateamento dos custos, por meio de diminuição de impostos. Essa nova indústria, então, altera os conceitos que se tem sobre o perfil da vaga de emprego. A partir desse momento, o trabalhador deve ser capacitado com conteúdos mais técnicos, a fim de operar os maquinários tecnológicos instalados nas empresas e que foram financiados pelos órgãos internacionais. Além de ter de possuir mais conhecimento, o trabalhador ainda terá de ser polivalente, buscando maior produtividade, *vestindo a camisa* da empresa e competindo com seus colegas pela manutenção da sua vaga de emprego.

O campo educacional foi brutalmente atingido pela onda neoliberal, pois o sistema reconhece que a educação é um meio de libertação, e assim, controlando-se e manipulando esta, os reais interesses do mercado seriam mantidos, aplicando nas escolas modelos de origem empresariais que utilizam a Escola como meio de transmissão das ideias neoliberais. Nesse processo, incorpora o sistema educacional como foco de atenção para o seu movimento de expansão e de suas formas organizativas materiais, simbólicas e culturais, organizando, segundo a lógica capitalista, o que outrora possuía orientação pública. (WAISMANN; CORSETTI, 2015, p. 123)

A escola não pode ser comparada a uma empresa, pois, apesar de possuir inúmeros elementos que a aproximam desta, seus objetivos não são idênticos. O seu objetivo não é a obtenção de lucros, e os resultados a serem alcançados – a formação do homem e do trabalhador – são de longo prazo. (SHIGUNOV NETO; MACIEL, 2004, p. 56)

Percebe-se, assim, que um sistema altera completamente as mais profundas raízes éticas das entidades, afetando o âmago de suas funções existenciais.

Uma vez que o foco da formação dos professores é o de desenvolver as competências e habilidades nos alunos, as DCNs do curso de Pedagogia trazem diversos apontamentos superficiais de como isso deve ser



desenvolvido. O que se percebe é o aumento de conteúdos voltados à construção do ser humano, em que este é composto por fatores sociais e familiares que influenciarão em sua formação. Assim, os conteúdos voltados às teorias ficam marginalizados dentro do atendimento de uma carga horária mínima sugerida pelas DCNs. Outra orientação que permeia o documento é que, para essa formação psicológica, o estudante de Pedagogia deve, então, participar de atividades relacionadas à Escola, em um modelo de estágio diretamente ligado ao cotidiano escolar. Dessa maneira, o então aluno de Pedagogia nos semestres iniciais vira um mero expectador das práticas aplicadas na Escola; ele, por meio do afastamento da teoria dentro de seu curso, observa as atividades no Estágio, mas não possui o conhecimento teórico para poder lhe nortear o olhar e também possibilitá-lo construir questionamentos quanto ao que está sendo observado.

É preciso problematizar essa equivalência admitida para os professores em processo de formação que, ao mesmo tempo, já contabilizaram alguma experiência docente. É bem certo que a instituição formadora não poderá ou desconsiderar tal experiência, entretanto, esta não pode ser reduzida a uma relação linear de equivalência de créditos a serem integralizados no fluxo curricular do professor estudante, ao contrário, deverá ser objeto de reflexão e significação da mesma prática que se quer consolidar. (BORGES, 2010, p. 35)

Outra consequência das DCNs orientando ao aumento das cargas horárias das atividades práticas e da consequente diminuição de conteúdos teóricos, dentro do limite de horas totais do curso, possibilita o falecimento de questionamentos relacionados a pesquisas científicas na área. Dessa maneira, cada vez mais o professor se forma olhando às necessidades momentâneas do mercado, como um técnico em educação, e deixa de interessar-se por uma das missões do pedagogo – a pesquisa. Assim, as políticas contribuem para a diminuição dos estudos relacionados a possíveis soluções do futuro. Essa tem de ser uma vontade própria do indivíduo, como já apresentado nesta pesquisa, em que ele é o responsável em continuar a construção de seus conhecimentos, retirando a responsabilidade do Estado quanto à formação. A formação deve ser mínima e direcionada a formar um trabalhador, independente e praticamente autodidata.

A adoção do modelo neoliberal construiu um distanciamento do Estado como formador para uma melhor condição humana e o aproximou das propostas exigidas pelos órgãos internacionais de fomento. Dessa maneira, em um posicionamento de Estado regulador, construiu um conjunto de Leis e Diretrizes que chancelam a exclusão do indivíduo por meio da educação, em que a qualidade transforma-se em privilégio, promovendo uma “pedagogia da exclusão”. Essas novas legislações com olhares diferenciados tiveram impacto na forma como os envolvidos no processo da educação trabalhavam, pois o Estado, a Escola, os Professores e os conteúdos deveriam reposicionar-se diante da nova situação implantada, na qual “o alargamento do horizonte da educação que coloca para a escola exigências mais amplas”. (SAVIANI, 2007, p. 431)

A partir desse momento, como o Estado não é mais o responsável pela educação, e sim pela sua regulamentação, difunde-se de que o indivíduo é o responsável pela sua formação, e agora deve “aprender a aprender”. “O papel hoje preeminente do diploma universitário como um mecanismo de classificação para o empregado tem colocado uma pressão crescente sobre as universidades para formar profissionais e trabalhadores para o mercado de trabalho.” (McCOWAN; SCHENDEL, 2015, p. 21).

O posicionamento tomado exclui as discussões e distancia as vozes da comunidade, em uma ditadura fantasiada de democracia, em que não é possível o debate pelos sujeitos envolvidos, restando a eles somente o cumprimento de ordens, uma vez que a educação deve ser vista com um negócio lucrativo. Dessa maneira, o Estado incentiva as privatizações, alterando o debate democrático.

No meio da Educação Superior, todos esses apontamentos influenciam fortemente no funcionamento e direcionamento do processo como um todo, por meio da falta de competitividade e sucateamento das Instituições Públicas; aumento e favorecimento da abertura e manutenção de Instituições Privadas, juntamente

com suas consequências; da não valorização do professor da Educação Superior, forçando-o a competir com os colegas, característica do sistema neoliberal; além do posicionamento pedagógico e de conteúdos que as legislações impõem aos cursos.

[...] o mercado da educação superior aumenta as suas matrículas, contrata mais professores, porém menos que o crescimento das matrículas, ou seja, intensifica o trabalho docente e remunera a força de trabalho (docentes) com quase um quarto a menos de salário. Pode-se então perceber que a realidade da educação superior comportava profissionais mais qualificados, trabalhando mais e ganhando menos. (WAISMANN; CORSETTI, 2015, p. 136)

Respectivamente, a partir da reforma do Estado Brasileiro em 1995, as principais diretrizes do Governo Federal foram a privatização, a terceirização e a publicização. Essa reforma, alinhada com o discurso neoliberal, teve a finalidade de reduzir o “tamanho do Estado”, diminuindo sua presença na área social e produtiva. Segundo Vera Lúcia Jacob Chaves (2010, p. 482-483),

na área educacional, a política de focalização se manifesta por meio da priorização dos recursos da União para o atendimento ao ensino fundamental; pela criação de bolsas de estudo para os estudantes do ensino superior privado; e pela redução dos investimentos públicos nas instituições de ensino superior (IES) públicas, introduzindo-as à captação de recursos no mercado capitalista. Assim, a educação superior deixa de ser direito social, transformando-se em mercadoria. A tese é a de que o sistema de ensino superior deve se tornar mais diversificado e flexível, objetivando uma expansão com detenção nos gastos públicos.

Nesse contexto, a formação de professores foi transformada no que vários autores chamam de treinamento, em um contexto de que ela volta-se à escola básica formadora de massas e no atendimento ao aluno, por meio de uma educação preocupada com a relação ensino e aprendizagem, teoria e prática. Esse direcionamento à educação básica tornou a formação de professores precária e frágil, no sentido de que a escola limitou-se à função de ensinar (VEIGA, 2009).

Juntamente com o fortalecimento do mercado, ocorre o afastamento do Estado como responsável pela educação, posicionando-se como regulador do processo. Assim, entrega a geração de conhecimento a empresas que, além de baratarem seus departamentos de pesquisa e desenvolvimento, ainda constroem a linha de raciocínio que esse indivíduo deverá ter, podendo, assim, manipulá-lo.

O conflito perpassa por todos os envolvidos nesse processo, principalmente no que tange à formação dos professores que irão educar nesse cenário, construído e imposto. A queda dos investimentos e das condições de trabalho impacta na procura dos estudantes de Ensino Médio pela docência. A (des)qualificação do educador e a falta de condições adequadas são fatos perversos que a história apresenta há décadas em nosso país.

A formação de profissionais que a sociedade demanda encontra-se imersa na questão: formar profissionais qualificados que incorporem o arcabouço teórico disponível, mas que assimilem e saibam decodificar a multiplicidade de práticas e de aprendizagem essencialmente humanas, utilizando-se com critério as tecnologias. (SILVA, 2002, p. 165)

Pela visão neoliberal “adotada” pelas Políticas Públicas, inteligentemente o sistema percebe que o professor então é um formador de opinião por meio da formação teórica, social e cultural, e passa a repensar, ou impor, amarras mascaradas de ações e diretrizes, para que o professor não construa pensamentos nos alunos que possam combater o próprio sistema. O que realmente interessa ao sistema é a produção de bens de consumo, e esses devem ser fabricados por profissionais que tenham a característica técnica, possibilitando o enriquecimento dos grandes conglomerados capitalistas e controlando as massas com falsos instantes de estabilidade e poder financeiro.

Nesse sentido, a orientação dos parceiros internacionais é a de formar um formador também alienado e que visualize apenas questões técnicas, possibilitando soluções momentâneas e práticas, sem questionamentos mais aprofundados em nível filosófico que possibilitem o debate teórico.

Maués (2015) apresenta várias provas desse posicionamento dos órgãos mundiais quanto ao posicionamento que a Educação deve possuir em um país que pretende se desenvolver na atualidade. Apresenta trechos de um documento publicado em 2008 pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), e que claramente direciona que o objetivo principal da Educação é a preparação para o mercado de trabalho, posicionando este como um pilar crucial a fim de aumentar o capital do país. Para a organização, aumentando-se o conhecimento, conseqüentemente o país será mais competitivo, relacionando “ensino, salário e desempenho econômico” (MAUÉS, 2015, p. 210).

Nessa crise de identidade, as IES estão tendo de reestruturar seus objetivos e seus posicionamentos, adotando o discurso de uma “nova” cultura acadêmica. Essa caminhada deverá observar questões importantes, como novas normas éticas, novas tarefas da docência, novo posicionamento das investigações e novas construções de extensões, pois, sem essas novas relações, as instituições não terão condições de sobreviver, desmantelando o posicionamento da Universidade como um espaço de disputas.

A visão mercadológica da competitividade imposta pelo mercado exigiu que, por meio da LDB de 1996, todos os professores da Educação Básica fossem portadores de um diploma de Ensino Superior. A corrida pela formação superior desencadeou uma onda de cursos de Licenciaturas com qualidade questionável, sendo muitos na modalidade a distância, com foco contrário ao de uma formação emancipatória, mas sim de uma formação que transforma professores em administradores, burocratas e operadores de uma sistemática que exclui a identidade social do educador. Assim, a formação,

se resumiu à transmissão rápida de conhecimento, habilitação relâmpago de professores por meio de treinamento, do adestramento, dosando e qualificando resumidamente o conhecimento até chegar à informação técnico-instrumental de um fazer acrítico e alienado. (VEIRA; VIANA, 2010, p. 17)

## 2 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que já foi apresentado neste estudo, a concepção que se tem de formação de professores vai ao encontro da ideia de formar-se para que esses construam práticas inovadoras e atraentes aos alunos, proporcionando o desenvolvimento humano, de cooperação, de solidariedade e de coletivo, possibilitando uma concepção de mundo em que o indivíduo é parte e responsável pelo mesmo, compreendendo que o conhecimento influencia na formação humana e na prática social. Essa percepção dos alunos, construída por meio de abordagens relacionadas à ética, evitará conceitos fragmentados e sem interação.

Um projeto pedagógico deveria assim tecer uma trama entre conhecimentos científicos e conhecimentos voltados às humanidades. Os relacionamentos entre os temas possibilitariam o que se chama de inter, multi ou pluridisciplinariedade, tendo como pano de fundo questões postas por um sistema como o capital e suas conseqüências. “Em questão está o ‘desafio da globalidade’, pois há um distanciamento entre os ‘elementos’ compartimentados das disciplinas e as realidades multidimensionais [...] que nos leva a separar (os objetos dos seus meios, as disciplinas umas das outras) e não reunir”. (SILVA; CATALÃO, 2015, p. 261)

Perante esse desafio exposto pelas autoras, faz-se necessário reorganizar os Projetos Político-Pedagógicos dos cursos, priorizando, então, essa horizontalização dos conteúdos. Essa construção deve então ser discutida em todos os níveis, desde o legislativo e o pedagógico, principalmente priorizando a fala dos que estão na ponta do processo e que irão realmente dar vida ao que será proposto. Assim, devem-se buscar

alternativas para que o futuro de cursos formadores, do que Gramsci chama de Homo sapiens e não Homo faber, seja concretizado. Além de escutar os protagonistas do processo, a visão que se deve ter das ações paralelas ao processo direto de ensino deve ser considerada, por meio da complementação do que é estudado em sala de aula.

Por meio desses direcionamentos na construção de novas DCNs, Borges (2010) identifica, em uma possível alternativa, que é possível integrar uma formação desejada com as condições impostas para a formulação dos Projetos Político-Pedagógicos dos cursos de Pedagogia, por meio das Diretrizes Curriculares norteadas em meio de políticas neoliberais. A autora defende que o meio para que haja essa integração é a Pesquisa, em que “a produção de um conhecimento de base empírica... por meio da dúvida gerada no campo da prática, ... torna-se componente curricular referencial para o futuro professor conhecer a realidade na qual se insere a fim de poder transformá-lo” (BORGES, 2010, p. 37). Dessa maneira, um professor é capaz de superar o que ensina, indo muito além de seu repertório, sendo comprometido com a emancipação do aluno.

## REFERÊNCIAS

BORGES, Livia F. F. Um currículo para a formação de professores. In: VEIGA, Ilma, P. A.; SILVA, Edileuza F. da. **A escola mudou**. Que mude a formação de professores. Campinas: Papiros, 2010. Cap. 2, p. 35-60.

BORÓN, Atilio. A sociedade civil depois do dilúvio neoliberal. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo. **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Expansão da privatização/mercantilização do ensino superior brasileiro: a formação dos oligopólios. **Educação & Sociedade**, Campinas: Unicamp, v. 31, n. 111, p. 481-500, abr.-jun. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n111/v31n111a10.pdf>> Acesso em: 25 abr. 2016.

MAUÉS, Olgaíses. Formação e trabalho docente na educação superior. In: SILVA JUNIOR, João dos Reis et al. (Org.) **Educação superior**: internacionalização, mercantilização e repercussões em um campo de disputas. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015. Parte IV, cap. 1, p. 205-228.

McCOWAN, Tristan; SCHENDEL, Rebecca. A mudança do papel da universidade e seu impacto na sociedade em países de baixa renda. In: SILVA JUNIOR, João dos Reis et al. (Org.) **Educação superior**: Internacionalização, mercantilização e repercussões em um campo de disputas. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015. Parte I, cap. 1, p. 19-48.

SAVIANI, Demerval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas, Autores Associados, 2007.

SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. **Formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2004.

SILVA JÚNIOR, C. A. **Fortalecimento das políticas de valorização docente**: proposição de novos formatos para cursos de licenciatura para o estado da Bahia. Brasília, DF: UNESCO/CAPES, 2010.

SILVA, Rosana Gonçalves da; CATALÃO, Vera Margarida Lessa. Religação de saberes e educação: as contribuições do pensamento complexo. In: SILVA, Maria Abádia da; SILVA, Kátia A. C. P. Cordeiro da (Org.) **Pensamento político e pedagógico na formação do pesquisador em educação**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015.

WAISMANN, Moisés; CORSETTI, Berenice. O Banco Mundial e as políticas públicas para a educação superior no Brasil. In: SILVA JUNIOR, João dos Reis et al. (Org.) **Educação superior**: internacionalização, mercantilização e repercussões em um campo de disputas. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015. Parte II, cap. 3, p. 119-138.

# POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: TENDÊNCIAS CURRICULARES NA FORMAÇÃO DO UNIVERSITÁRIO/A VISÃO DOS EGRESSOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNOESC – CAMPUS DE CAPINZAL

MARCHESAN, Joana\*

NETO, João Tomaz dos Santos\*\*

ALMEIDA, Maria de Lourdes de\*\*\*

**Resumo:** Este texto faz parte de uma pesquisa realizada com financiamento do Pibic – CNPq, na parceria entre o Mestrado Acadêmico em Educação da Unoesc com o curso de graduação de Psicologia da mesma instituição. A investigação está vinculada à Rede Ibero-americana de Estudos e Pesquisas em Políticas e Processos de Educação Superior, em parceria com o Giepes da Unicamp. O texto apresenta os resultados parciais dos impactos das políticas curriculares na formação do pedagogo na visão dos egressos do curso do *campus* de Capinzal, da Unoesc. Foram coletados dados no formato questionário fechado, utilizando-se a ferramenta do *encuestafacil.com*. A metodologia utilizada para a análise dos dados foi baseada na teoria de Lawrence Bardin, cuja proposta é análise de conteúdo, e não do discurso. Como resultados, foi identificado, na aplicação de questionário, que a maioria tem consciência de que a matriz curricular do curso de Pedagogia de Capinzal forma o pedagogo para o mercado, e não para o mundo do trabalho. Mais de 60% acredita que a matriz curricular do curso deve ser voltada para a pedagogia humanitária, com propostas envolvendo as questões sócio-econômicas dos menos favorecidos economicamente.

Palavras-chave: Políticas de Educação Superior. Políticas de formação de professores. Pedagogia. Universidade e formação de professores.

## 1 INTRODUÇÃO

Este texto faz parte de uma pesquisa realizada com financiamento do Pibic – CNPq, na parceria entre o Mestrado Acadêmico em Educação da Unoesc com o curso de graduação de Psicologia da mesma instituição. A investigação está vinculada à Rede Ibero-americana de Estudos e Pesquisas em Políticas e Processos de Educação Superior, em parceria com o Giepes da Unicamp. O texto apresenta os resultados parciais dos impactos das políticas curriculares na formação do pedagogo, na visão dos egressos do curso da Unoesc *campus* de Capinzal. Foram coletados dados no formato questionário fechado, utilizando-se a ferramenta do *encuestafacil.com*. A metodologia utilizada para a análise dos dados foi baseada na teoria de Lawrence Bardin, cuja proposta é análise de conteúdo, e não do discurso.

Nossa proposta é investigar uma das formas de Políticas Educacionais – a Política Curricular – e a forma como são decididos colegiadamente os rumos da formação de professores, mais especificamente as Faculdades de Pedagogia, frente aos diversos modos de regulação da universidade, como o estatal, o federal e o pretense comunitário (representada nesta pesquisa pelas IES do Sistema Acafe). Assim, nossa proposta de investigação transita em analisar, a partir das políticas curriculares catarinenses, a formação de pedagogos dos cursos de Pedagogia da Unoesc *campus* de Capinzal. O projeto faz parte do Gepes Unicamp e do Geppes Sul e está vinculado diretamente à pesquisa em Rede Ibero-americana de Pesquisas em Políticas e Processos em Educação Superior.

---

\* Mestranda em Educação na Unoesc Joaçaba. joana.marchesan@gmail.com

\*\* Mestrando em Educação na Unoesc Joaçaba. joatomaz\_dsn@yahoo.com.br

\*\*\* Professora do Mestrado em Educação da Unoesc Joaçaba.malu04@gmail.com.

Agência financiadora: CNPq- PIBIC.

## 2 SOBRE A PESQUISA

A coleta de dados da pesquisa deu-se através do programa *Encuestafacil.com*, ferramenta de pesquisas *on-line* de bastante influência na Europa e na América Latina. Foram convidados 149 egressos de Capinzal para que respondessem ao questionário; desses, 36 (24,16%) egressos visualizaram a pesquisa e 21 (14,09%) responderam. Utilizamos um questionário para coleta de dados com oito questões (sete objetivas e uma descritiva), sendo que a penúltima questão contou com 45 alternativas a serem respondidas, escolhendo: concordo totalmente, concordo parcialmente, não tenho opinião, discordo totalmente, discordo parcialmente. A análise dos dados dar-se-á de forma qualitativa e quantitativa.

## 3 RESULTADOS DA PESQUISA

Os 149 egressos do *campus* de Capinzal foram convidados por meio eletrônico. Os primeiros convites aconteceram no dia 24 de novembro de 2015, porém, como não obtivemos um número relevante de respostas, refizemos o convite no dia 02 de fevereiro de 2016, quando enviamos aos 149 egressos dois *e-mails* para que participassem da pesquisa, num total de 298 correspondências eletrônicas. Dessa feita, 36 visualizaram, mas não responderam, e 21 visualizaram e responderam. Sobre o perfil dos respondentes, apuramos que 21 são mulheres (100%) e nenhum homem (0%). A faixa etária apresenta-se desta forma: 20 a 30 anos (12 respondentes – 57,1%); 30 a 40 anos (sete egressos – 33,3%); e mais de 40 anos (dois participantes – 9,5%). Sobre o estado civil, 12 informaram estar casados (57,1%), seis se dizem solteiros (28,5%), dois são divorciados (9,5%) e um possui uma união estável (4,7%). Com relação a filhos, oito responderam que não possuem (38%), nove disseram ter um filho (42,8%), três informaram possuir dois filhos (14,2%) e um egresso disse ter três filhos (4,7%). Sobre o ano de conclusão do curso, três responderam que concluíram em 2011 (14,2%), três informaram o ano de 2012 (14,2%), três disseram que foi em 2013 (14,2%) e 12 em 2014 (57,1%).

Quanto à realização de algum curso após a conclusão da graduação, um egresso realizou outra graduação (4,7%), 11 egressos (52,3%) responderam que realizaram curso de capacitação, 13 informaram que fizeram especialização (61,9%), e quatro (19%) realizaram outros tipos de cursos. Dentre as respostas, um respondeu: Pós-graduação em Psicopedagogia; um respondeu: Psicopedagogia; um respondeu: não; e um respondeu: Pós-graduação.

Na sequência, os egressos optaram pelas competências que acreditam ser componentes do currículo da universidade do século XXI. Assim, de acordo com os entrevistados, o currículo deve:

1. Favorecer a aquisição de conhecimentos gerais: 11 egressos concordam totalmente (52,3%) e dez concordam parcialmente (47,6%);
2. Favorecer a aquisição de conhecimentos específicos: 14 entrevistados concordam totalmente (66,6%) e sete concordam parcialmente (33,3%);
3. Proporcionar cultura geral e conhecimento especializado de forma complementar: oito respondentes concordam totalmente (38%), 11 concordam parcialmente (52,3%) e dois discordam parcialmente (9,5%);
4. Desenvolver habilidades de pesquisa: 15 afirmam que concordam totalmente (71,4%) e seis concordam parcialmente (28,5%);
5. Desenvolver um saber integrando conhecimentos de diferentes áreas: 17 concordam totalmente (80,9%) e quatro concordam parcialmente (19%);
6. Trabalhar o conteúdo teórico relacionado com a prática: 18 egressos concordam totalmente (85,7%) e três concordam parcialmente (14,2%);

7. Desenvolver a criatividade do aluno: 19 concordam totalmente (90,4%) e dois concordam parcialmente (9,5%);
8. Atentar às demandas do mercado: 13 concordam totalmente (61,9%), seis concordam parcialmente (28,5%), um não tem opinião (4,7%) e um discorda parcialmente (4,7%);
9. Priorizar as necessidades sociais: 12 entrevistados concordam totalmente (36,7%), seis concordam parcialmente (28,5%), dois não têm opinião (9,5) e um discorda totalmente (4,7%);
10. Desenvolver a capacidade de buscar, selecionar e relacionar informações: 17 concordam totalmente (80,9%) e quatro concordam parcialmente (19%);
11. Organizar disciplinas de forma linear e sequenciada: 12 concordam totalmente (85%), cinco concordam parcialmente (23,8%), um não tem opinião sobre o assunto (4,7%), um discorda totalmente (4,7%) e dois discordam parcialmente (9,5%);
12. Superar a fragmentação do conhecimento na organização: 17 concordam totalmente (80,9%) e quatro concordam parcialmente (19%);
13. Enfatizar uma formação pragmática visando à atuação profissional: 14 concordam totalmente (66,6%), seis concordam parcialmente (28,5%), cinco discordam totalmente (19%) e um discorda totalmente (4,7%);
14. Enfatizar o trabalho colaborativo: 15 concordam totalmente (71,4%), cinco concordam parcialmente (23,8%) e um não tem opinião (4,7%);
15. Priorizar a dimensão ética na formação profissional: 16 egressos concordam totalmente (85%) e cinco concordam parcialmente (23,8%);
16. Priorizar a dimensão técnica na formação profissional: sete concordam totalmente (33,3%), dez concordam parcialmente (47,6%), um não tem opinião (4,7%) um discorda totalmente (4,7%) e dois discordam parcialmente (9,5%);
17. Contribuir para o autoconhecimento (das características e potencialidades pessoais): 14 concordam totalmente (66,6%), seis concordam parcialmente (28,5%) e um não tem opinião (4,7%);
18. Desenvolver o pensamento investigativo: 16 concordam totalmente (76,1%), quatro concordam parcialmente (19%) e um não tem opinião (4,7%);
19. Garantir a interdisciplinaridade entre os conteúdos trabalhados: 16 egressos concordam totalmente (85%) e cinco concordam parcialmente (23,8%);
20. Desenvolver o espírito de solidariedade: 13 concordam totalmente (61,9%) e oito concordam parcialmente (38%);
21. Desenvolver o espírito competitivo: cinco concordam totalmente (23,8%), seis concordam parcialmente (38,5%), dois não têm opinião formada (9,5%), três discordam totalmente (14,2%) e cinco discordam parcialmente (23,8%);
22. Preparar com uma visão exclusiva para o mercado: sete concordam totalmente (33,3%), oito concordam parcialmente (38%), um não tem opinião (4,7%), dois discordam totalmente (9,5%) e três discordam parcialmente (14,2%);
23. Enfatizar uma formação mais geral e ampla: 13 concordam totalmente (61,9%), três concordam parcialmente (14,2%), dois discordam totalmente (9,5%) e três discordam parcialmente (14,2%);
24. Incentivar a autonomia na busca de conhecimentos: 15 concordam totalmente (71,4%), cinco concordam parcialmente (23,8%) e um não tem opinião (4,7%);
25. Desenvolver uma formação geral que seja a base da formação específica: nove concordam totalmente (42,8%), oito concordam parcialmente (38%), três não têm opinião (14,2%) e um discorda parcialmente (4,7%);

26. Concentrar-se na formação especializada: seis concordam totalmente (28,5%), nove concordam parcialmente (42,8%), dois não têm opinião (9,5%) e quatro discordam parcialmente (19%);
27. Buscar solucionar os problemas sociais e humanos: sete egressos concordam totalmente (33,3%), dez concordam parcialmente (47,6%), três não têm opinião (14,2%) e um discorda totalmente (4,7%);
28. Visar apenas ao desenvolvimento técnico e profissional: quatro concordam totalmente (19%), oito concordam parcialmente (38%), dois não têm opinião (9,5%), cinco discordam totalmente (23,8%) e dois discordam parcialmente (9,5%);
29. Desenvolver apenas as disciplinas de valor utilitarista: seis egressos concordam totalmente (28,5%), cinco concordam parcialmente (23,8%), quatro não têm opinião (19%), quatro discordam totalmente (19%) e dois discordam parcialmente (9,5%);
30. Dar prioridade para o treinamento profissional: sete concordam totalmente (33,5%), sete concordam parcialmente (33,5%), dois não têm opinião (9,5%), três discordam totalmente (14,2%) e dois discordam parcialmente (9,5%);
31. Dar mais cultura geral e menos treinamento técnico-profissional: seis concordam totalmente (28,5%), sete concordam parcialmente (33,5%), quatro não têm opinião (19%) e quatro discordam parcialmente (19%);
32. Desenvolver os aspectos afetivo-emocionais: 13 concordam totalmente (61,9%), sete concordam parcialmente (33,5%) e um não tem opinião (4,7%);
33. Desenvolver argumentação e julgamentos embasados cientificamente: 15 concordam totalmente (71,4%), quatro concordam parcialmente (19%) e dois não têm opinião (9,5%);
34. Desenvolver atitudes que favoreçam o trabalho em equipe multidisciplinar: 16 concordam totalmente (76,1%), quatro concordam parcialmente (19%) e um não tem opinião (4,7%);
35. Desenvolver a capacidade de se comunicar: 17 concordam totalmente (80,9%), três concordam parcialmente (14,2%) e um não tem opinião (4,7%);
36. Capacitar para resolver os problemas com visão técnica: quatro egressos concordam totalmente (19%), cinco concordam parcialmente (23,8%), quatro não têm opinião (19%), quatro discordam totalmente (19%) e quatro discordam parcialmente (19%);
37. Capacitar para resolver os problemas com visão social: 13 concordam totalmente (61,9%), seis concordam parcialmente (28,5%), um não tem opinião (4,7%) e um discorda parcialmente (4,7%);
38. Orientar as pesquisas científicas para que tenham mais valor social: 15 concordam totalmente (71,4%), cinco concordam parcialmente (23,9%) e um não tem opinião (4,7%);
39. Orientar as pesquisas para que tenham mais valor para o mercado: nove concordam totalmente (42,8%), sete concordam parcialmente (33,5%), três não têm opinião (14,2%) e dois discordam totalmente (representando 85%);
40. Desenvolver apenas o conhecimento específico da área: três concordam totalmente (14,2%), nove concordam parcialmente (42,8%), três não têm opinião (14,2%), quatro discordam totalmente (19%) e dois discordam parcialmente (9,5%);
41. Desenvolver a capacidade de analisar os mais diversos aspectos de uma situação-problema: 16 concordam totalmente (76,1%), três concordam parcialmente (14,2%) e dois não têm opinião (9,5%);
42. Conscientizar sobre os impactos da atuação de sua área profissional no meio ambiente: 13 concordam totalmente (61,9%), seis concordam parcialmente (28,5%) e dois não têm opinião (9,5%); e



43. Trabalhar inovações tecnológicas para o mercado: 11 concordam totalmente (52,3%), cinco concordam parcialmente (23,8%), quatro não têm opinião (19%) e um discorda parcialmente (4,7%).

Os principais comentários feitos pelos egressos ao responderem a pesquisa: “O currículo é um documento de suma importância. É ele quem descreve e apresenta a trajetória de uma pessoa ou empresa.”; “creio eu que na área de pedagogia teria que proporcionar ao aluno mais estudos referentes a alunos com deficiências.”; “Buscamos formação superior por precisar de um emprego, nos formamos professores por uma razão muito maior, para ensinar princípios e valores e tornar o ser humano mais humano.”; “Preparar os alunos para os impactos do mercado de trabalho, já que a instituição profissionaliza e o mercado aqui para nós está saturado dificultando para aquisição de vagas. A menos que o acadêmico tenha a maturidade e busque fora em outras cidades, insistindo em seletivos e concursos.”; “Bem acho que deveria ser mais específico em determinadas áreas e ter no máximo quatro escolhas.”

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dessa redefinição do papel do Estado como avaliador, sem questionamento de valores nem de ordem social e pedagogias predominantes, o que pontuamos são as relações de poder, contradições e as consequências assinaladas nas políticas educacionais atuais. Todos esses agravantes implicados nas teorias disponíveis sobre o Estado geram a urgência de outras possibilidades que sejam capazes de desenvolver e explanar sobre os limites e ações no contexto ideológico da globalização, que, por enquanto, ainda são tímidas, apenas exploratórias em relação às pressões condicionantes a essa megaestrutura. Diante do exposto, as condições estabelecidas pelos Estados-Nação também possibilitam a transferência do ensino para a instrução, treinamento e execução, em que a informação representa o conhecimento fragmentado. Para Almeida (2010, p. 229), “[...] é necessário, então, que a escola seja repensada para que possa transformar a informação em conhecimento socialmente significativo para o conjunto da população”, pois o que temos é uma escola que não está em consonância com a sociedade e necessita urgentemente de outras formas de ensinar e aprender, onde a práxis seja possível.

A retração dos direitos sociais, apelos ideológicos à comunidade, bem como a crise de legitimação do Estado, contribuem para decisões ambíguas e heterogêneas, sem profundidade para confrontar criticamente a realidade posta ou, ainda, pela contribuição da educação para a reprodução de mão de obra qualificada, que fica embutido no *slogan*: “É importante estudar, para se ter um emprego garantido.” Entretanto, há vários pontos a serem considerados, soluções, tensões que se aproximam de políticas equacionadas contra a hegemonia da atuação do Estado.

O que se questiona é que o Estado Avaliador propõe uma preocupação voltada para consumidores(as) que priorizam os resultados para divulgar novas reformas, criação de currículos e, até mesmo, estabelecer condições para possíveis privatizações, como a terceirização da merenda escolar, assim, tornando-se mais mercado e menos Estado, transferindo para a comunidade a lógica da emancipação, através da convocação para a participação. Todos esses elementos cumprem um papel na conjuntura mundial, em que a globalização estende seus domínios nas políticas educacionais.

Apesar da falta de participação das vozes da comunidade escolar, que, na maioria das situações, não refletem em decisões, as próprias políticas educacionais têm mantido a posição distanciada das pessoas envolvidas no processo, que revela a vontade de exclusão dos sujeitos que pertencem ao conjunto, que sofrem e recebem ordens, sem participação democrática.

Como resultados, foi identificado, na aplicação de questionário, que a maioria tem consciência de que a matriz curricular do curso de Pedagogia de Capinzal forma o pedagogo para o mercado, e não para o mundo do trabalho. Mais de 60% acredita que a matriz curricular do curso deve ser voltada para a pedagogia humanitária, com propostas envolvendo as questões sócio-econômicas dos menos favorecidos economicamente.

Todas essas tensões e contradições mostram a importância da discussão das questões curriculares e revelam que essa tem sido uma tarefa de grandes proporções, uma vez que a universidade é uma instituição social complexa, e a defesa de um ou outro aspecto direciona tanto a estruturação da Instituição de Educação Superior como a sua organização curricular. Propusemo-nos, neste trabalho, pesquisar como essas questões estão sendo vistas por aqueles que passaram pela graduação recentemente e entraram no mercado de trabalho.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M.L.P. (2010). **Educação e Movimentos Sociais: novos olhares**. Campinas: Editora Alínea.
- BENEDITO, A., FERRER, V., FERRERES, V. **La Formación Universitaria a Debate**. Barcelona: Publicaciones Universitat de Barcelona, 1995.
- BOK, D. **Ensino Superior**. Rio de Janeiro: Ed. Forense-Universitária, 1988.
- DRÉZE, J. & DEBELLE, J. **Concepções da Universidade**. Fortaleza: Ed. Universidade Federal do Ceará, 1983.
- GARNICA, A. V. M. História Oral e Educação Matemática. In: BORBA, M. C.; ARAÚJO, J. L. (Org.) **Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática. Belo Horizonte: Autêntica, 2004**.
- HUMBOLDT, W. Sobre a Organização Interna e Externa das Instituições Científicas Superiores em Berlim. In: CASPER, G. E HUMBOLDT, W. **Um mundo sem Universidades?** Rio de Janeiro: EdUERJ, 1997.
- JORGENSEN, D.L. **Participant Observation: a methodology for human studies**. Londres: Dage, 1989.
- MINAYO MC & SANCHES O. **Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade?** Caderno de Saúde Pública 9(3):239-262, 1993.
- PEREIRA, E. M. **A Universidade e Currículo: Visões e Revisões**. Tese de Livre Docência apresentada na Faculdade de Educação da Unicamp, 2007.
- RICHARDSON, R.J. et. al. **Pesquisa Social: Métodos e Técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.
- UNOESC. Disponível em: <http://www.unoesc.edu.br/noticias/single/nova-turma-da-uniti-tem-inicio-em-capinzal> Acesso em: 28 de novembro de 2015.
- UNOESC. Disponível em: <http://www.unoesc.edu.br/unoesc/conheca-unoesc-single/capinzal> Acesso em: 28 de novembro de 2015.
- UNOESC. Disponível em: <http://www.unoesc.edu.br/unoesc/conheca-unoesc-single/campos-novos> Acesso em: 28 de novembro de 2015.
- UNOESC. PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA LICENCIATURA. 2011.
- UPSHAW, Harry. Attitude measurement. In: BLALOCK, h. BLALOCK A (Orgs.). **Methodology in social research**. New York: MacGrow-Hill, 1968.
- WALLACE W. **The Logic of Science in Sociology**. Chicago: Aldine, 1971.

WEISS, C. Investigación evaluativa. Métodos para determinar la eficiencia de los programas de acción, México, Editorial Trillas, 1982.

WILDEMUTH, B. **Post-positivist research:** two examples of methodological pluralism. *Library Quarterly*. v. 63, n° 4, p 450-468, Oct. 1993.



# O CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO IFSC: RELATOS E DESAFIOS

DELEVATI, Daiane da Silva\*

ERAS, WilhelmsLigia\*\*

GUERIOS, Aline Miriane\*\*\*

**Resumo:** O ensino básico no Instituto Federal de Santa Catarina – IFSC, câmpus Xanxerê, funciona de maneira integrada, ou seja, ao mesmo tempo em que os alunos cursam as disciplinas básicas, eles também têm na grade curricular diversas disciplinas técnicas, as quais devem lhes dar a formação de ensino médio técnico integrado em Alimentos ou em Informática. Sendo assim, o objetivo deste trabalho é relatar a experiência e os desafios dos professores do curso do Ensino Médio Técnico Integrado atreladas às propostas do Projeto Pedagógico desses Cursos (PPC). Além disso, propõe estabelecer um diálogo entre os anseios dos professores deste câmpus e os estudos já realizados no país acerca da problemática do Currículo Integrado, tomando como base, especialmente, o trabalho que vem sendo desenvolvido por Gaudêncio Frigotto e Dermeval Saviani.

Palavras-chave: Pesquisa. Relatos. Currículo. Técnico Integrado.

## 1 INTRODUÇÃO

Durante a participação no I Ciclo de Debates sobre o Currículo Integrado, em Chapecó – SC, no qual o objetivo era reunir profissionais da educação que atuam e pesquisam sobre o currículo integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina e em outras instituições de ensino, em especial em cursos de Ensino Médio Integrado e no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional (PROEJA), os docentes do IFSC – câmpus Xanxerê participaram de palestras durante dois dias. Na primeira etapa, com um dos principais intelectuais brasileiros na área de educação e uma das grandes referências no debate sobre o currículo integrado, professor doutor Gaudêncio Frigotto (UFF/UERJ), e na segunda, com Marise Nogueira Ramos, professora da UERJ e pós-doutora em Etnossociologia do Conhecimento Profissional, a qual possui ampla pesquisa na área de ensino médio integrado.

As palestras com os dois pesquisadores oportunizaram aos docentes um contato com especialistas na área do currículo integrado, já que o câmpus Xanxerê possui o Ensino Médio Integrado há apenas um semestre (2016), e, além disso, muitos dos docentes recém-concursados nunca tinham lecionado em currículos integrados anteriormente. Ademais, traçando um panorama histórico a respeito do IFSC em Xanxerê, podemos dizer que o câmpus ainda está em fase de estruturação.

Segundo o *website*<sup>1</sup> do IFSC – câmpus Xanxerê, “o câmpus é fruto da federalização do Centro Metal Mecânico de Xanxerê”, ou seja, o prédio atualmente utilizado, inicialmente não foi construído para ser sede do IFSC. A estrutura física atual foi construída com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) para ofertar cursos técnicos. De acordo

\* Mestre em Estudos Linguísticos (UFSM). Licenciada em Letras/Português e Literaturas da Língua Portuguesa (UFSM). Professora de Língua Portuguesa e Literatura do Instituto Federal de Santa Catarina/Câmpus Xanxerê. E-mail: daiane.delevati@ifsc.edu.br

\*\* Doutora em Sociologia (UFPR). Mestre em Linguagem e Sociedade (Unioeste). Bacharel e Licenciada em Ciências Sociais (Unioeste). Professora de Sociologia e Metodologia de Pesquisa do Instituto Federal de Santa Catarina/Câmpus Xanxerê. E-mail: ligia.eras@ifsc.edu.br

\*\*\* Mestranda em Letras/Literatura (UEM). Graduação em Letras/Inglês (UEM). Licenciatura e Bacharelado em Tradução (UEM). Professora de Língua Inglesa do Instituto Federal de Santa Catarina/Câmpus Xanxerê. E-mail: aline.guerios@ifsc.edu.br

<sup>1</sup><http://xanxere.ifsc.edu.br>

com a página do IFSC, “[...] em 2005, iniciou-se um movimento para que a estrutura fosse federalizada e se transformasse numa escola pública com oferta de cursos gratuitos.” Em março de 2009, atendendo à demanda da região, o IFSC iniciou o processo de implantação do Câmpus Avançado – um câmpus ainda dependente de outro mais antigo. Em 2011, iniciaram as aulas dos primeiros cursos: Técnico em Agroindústria e Técnico em Fabricação Mecânica. Foi em 2014 que o câmpus deixou de ser Avançado e passou a ser chamado IFSC – câmpus Xanxerê.

Mais tarde, conforme Plano de Oferta de Cursos e Vagas (POCV) do câmpus, outros códigos de vagas para docentes foram liberados, a implantação de novos cursos aconteceu, e, com isso, cerca de 20 docentes tomaram posse no início de 2016.

Atualmente, o IFSC Xanxerê oferta cursos Técnicos Profissionais, Cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC's), Cursos do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), Ensino Médio Integrado em Informática, Ensino Médio Integrado em Alimentos e Graduação em Engenharia Mecânica.

Ou seja, apesar de ser um Instituto com mais de 100 anos de história em Santa Catarina, podemos dizer que o câmpus Xanxerê é ainda muito novo. Dessa forma, constantes estudos, pesquisas e discussões são necessários para que a troca de experiência e diversidade de opiniões aconteça e facilite a superação de desafios, como o da integração de currículos.

Essa necessidade de discussões no jovem câmpus e a participação de alguns docentes no I Ciclo de Debates sobre o Currículo Integrado, bem como no 5º Congresso Regional de Docência e Educação Básica, com a discussão e a reflexão acerca da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), organizado pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC), foram momentos instigantes para criarmos o Grupo de Estudos e Pesquisas em Metodologias e Práticas Pedagógicas, na plataforma do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), sobre o qual iremos discorrer ao longo do artigo.

## 2 DISCUSSÃO TEÓRICA

Primeiramente, é importante diferenciarmos o ensino tecnicista de uma formação politécnica e um curso de ensino médio integrado. Para Ramos (2008, p. 22), os currículos tecnicistas são centrados na fragmentação das disciplinas e na abordagem reprodutora de conteúdos. Segundo a autora, quando as disciplinas escolares são tomadas somente como acervos de conteúdos de ensino, desprendidas do real e isoladas entre si, elas não permitem que os alunos compreendam a realidade concreta de onde esses conceitos se originaram.

Saviani (2008, p. 237) afirma ainda que “o conceito de politecnia implica a união entre escola e trabalho ou, mais especificamente, entre instrução intelectual e trabalho produtivo”. Para Ramos (2008, p. 2), a educação politécnica seria “uma educação que, ao propiciar aos sujeitos o acesso aos conhecimentos e à cultura construídos pela humanidade, propicie a realização de escolhas e a construção de caminhos para a produção da vida.”

No caso da modalidade do curso técnico integrado ao ensino médio, segundo o Plano Pedagógico do Curso (PPC), considera, que:

essa é uma das possibilidades da Resolução nº 1, de 03/02/2005, do Conselho Nacional de Educação. A conformidade da elaboração desse curso está estabelecida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9.396, de 20 de dezembro de 1996; no Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004; no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos do Ministério da Educação (MEC), que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico; nos referenciais curriculares nacionais de educação profissional de nível técnico, dentro da área de comunicação e informática; na Proposta Curricular de Santa Catarina e nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio; Lei 10.639/2003; Parecer CNE/CEB nº 18/2007. (PPC, Técnico Integrado em Informática, IFSC, Câmpus Xanxerê, 2015, p.6).

Há uma corroboração dos marcos legais, acima apresentados, que de acordo com Pacheco enfatiza que,

No caso da formação integrada ou do ensino médio integrado ao ensino técnico, o que se quer com a concepção de educação integrada é que **a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos** em que se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos, como a formação inicial, o ensino técnico, tecnológico ou superior. (PACHECO, 2012, p. 60, grifo nosso).

Ou seja, baseados nessas descrições apresentadas, podemos afirmar que a formação tecnicista é aquela formação voltada somente para a técnica, enquanto a formação politécnica e a formação integrada propiciam ao sujeito uma educação mais completa e com mais condições de pensar e criticar a realidade.

Além do currículo do ensino médio integrado ao técnico, o IFSC também oferta o técnico subsequente e concomitante. No subsequente, o aluno cursa, após ter concluído o ensino médio, o curso técnico no IFSC no período de dois anos. No ensino concomitante, o aluno cursa o ensino médio na escola regular durante o dia e faz o ensino técnico, no período noturno, do mesmo modo, durante dois anos. O problema se encontra quando temos a junção de duas instituições, geralmente uma de âmbito nacional e outra estadual, tentando dialogar e integrar as disciplinas básicas com as técnicas. Tarefa difícil para os educadores, pois se integrar o currículo de uma só instituição já é um desafio, maior ainda será entre duas instituições. Ramos (2008) acredita que o técnico concomitante só faz sentido quando as redes de ensino não têm condições de oferecer o ensino médio integrado.

Quanto à forma concomitante, em que a formação técnica ocorre paralelamente ao ensino médio, em currículos e em estabelecimentos de ensino distintos, identificamos como uma alternativa face aos limites dos sistemas de ensino de implantar universalmente a forma integrada. Mas uma formação coerente exigiria uma unidade político-pedagógica interinstitucional. Isto não é fácil, posto que, se numa mesma escola esta unidade é sempre um desafio, quanto mais não o seria quando implicam duas instituições. (RAMOS, 2008, p. 13).

Por outro lado, sabemos que essa oferta de vagas oportuniza a muitos alunos uma formação profissional e maiores e melhores chances de *empregabilidade*. O que se deve evitar, de toda forma, é ver um profissional técnico como “[...] um trabalhador adestrado para executar com perfeição determinada tarefa e que se encaixe no mercado de trabalho para desenvolver aquele tipo de habilidade.” (SAVIANI, 1989, p. 17), pois esse é um pensamento tecnicista.

Sendo assim, fica o desafio ao docente de integrar a educação técnica e intelectual, sem colocar a técnica acima de todos os outros elementos da formação. Como definir esses desafios? Cercando o nosso objeto, a formação, de inúmeras ações e discussões: **a)** as reuniões pedagógicas, com o andamento do curso, também tornaram-se integradas, quando alunos, temas, problemáticas e perspectivas reúnem preocupações comuns; **b)** grupo de estudos e de pesquisas, cujo tema da interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e currículo integrado são o grande mote dos estudos, que reúnem diferentes pesquisadores, professores, disciplinas e áreas de atuação; **c)** Aulas integradas com temas interdisciplinares (Semana dos Museus, Sustentabilidade, Práticas de Pesquisas; **d)** Semana Nacional de Ciência e Tecnologia - SNCT/Edição 2016 com palestras, oficinas disciplinares, oficinas eixos de conhecimento do câmpus e discussões que envolveram o grande tema do evento – a Ciência Alimentando o Brasil; **e)** diferentes momentos de formação e capacitação aos docentes que relacione diferentes práticas de ensino e o momento da avaliação, refletindo em rompimento de paradigmas tradicionais e a inovação que alcance postura docente, de pesquisa e de formas avaliativas mais eficazes e inovadoras; **f)** I Ciclo sobre Currículo Integrado promovido pelo IFSC numa perspectiva intercampi (Câmpus Chapecó, Xanxerê e São Miguel do Oeste). O evento reuniu mais de duzentas pessoas, com inscritos de diferentes instituições públicas e privadas de ensino e representantes dos três estados da Região Sul do país. O mote do evento foi discutir o

tema central – currículo integrado – primeiro, num entendimento teórico e metodológico, e, segundo, numa visão mais prática a instância pedagógica e de reflexões em torno do cotidiano do ensino; g) Projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão com temas que atravessem a formação básica e técnica, num momento diferenciado de formação, orientação, abordagem e aprofundamento do aprendizado, associado ao letramento para a pesquisa e para o olhar comunitário e social.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não existe atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*. Em suma, todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um ‘filósofo’, um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção do mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou para modificar uma concepção do mundo, isto é, para promover novas maneiras de pensar. (GRAMSCI, 1968, p. 7-8, grifo do autor)

Se, para Gramsci, todo homem é agente no processo de concepção de mundo de seu local e de sua época, a intenção, então, é tornar os alunos mais e mais ativos nessa construção. Defendemos a oferta do que Frigotto (2000) chama de uma formação humana integrada.

Trata-se de *desenvolver os fundamentos das diferentes ciências que facultem aos jovens a capacidade analítica tanto dos processos técnicos que engendram o sistema produtivo quanto das relações sociais*<sup>2</sup> que regulam a quem e a quantos se destina a riqueza produzida. Como lembrava Gramsci, na década de 1920: uma formação que permitia o domínio das técnicas, as leis científicas e a serviço de quem e de quantos está a ciência e a técnica. Trata-se de uma formação humana que rompe com as dicotomias geral e específica, política e técnica ou educação básica e técnica, heranças de uma concepção fragmentária e positivista de realidade humana. (FRIGOTTO, 2000, p. 74)

Sabendo que no IFSC, câmpus Xanxerê, a carga horária dos cursos integrados é de 3.200 horas, em que os alunos cursam as disciplinas básicas (Português, Inglês, Espanhol, Artes, Sociologia, Filosofia, Biologia, Química, Física, Matemática e Educação Física) e as específicas, em três anos, com aulas nos períodos matutino e vespertino, temos a seguinte divisão de carga horária: 1.200 horas para as disciplinas básicas e 2.000 horas para as disciplinas específicas. Ou seja, é importante frisar que, apesar de uma considerável carga horária das disciplinas específicas ser maior que a das disciplinas básicas do currículo, isso não quer dizer que a formação para o mercado de trabalho é mais importante que a formação humana, e tampouco fazer com que a formação técnica aconteça de forma alienada. Aqui, a tarefa da formação integrada é lançada aos docentes como um grande desafio. Segundo Frigotto, a relação com o mundo do trabalho não deve ofuscar e confundir o estudante. Para ele,

Sua relação com o mundo do trabalho não pode ser confundida, portanto, com o imediatismo do mercado do trabalho e nem com o vínculo imediato com o trabalho produtivo. Trata-se de uma relação mediata. Sua relação intrínseca dá-se com o trabalho na sua natureza ontocriativa. De forma diversa, *a formação profissional específica, para ser efetiva, tem que ter como condição prévia a educação básica (fundamental e média) e articula-se*<sup>3</sup>, portanto, a ela e às mudanças científico-técnicas do processo produtivo imediato. (FRIGOTTO, 2000, p. 77)

Para que essa articulação aconteça e para que pesquisas que abordem este tema continuem, é fundamental que o estudo, pesquisa e diálogo estejam sempre presentes no câmpus. Por esse motivo, o Grupo de Estudos e Pesquisas em Metodologias e Práticas Pedagógicas, criado em 2016 tem como seus principais objetivos: 1) viabilizar o

<sup>2</sup> Grifos nossos.

<sup>3</sup> Grifos nossos.



desenvolvimento de um trabalho conjunto de planejamento de cursos e aulas da propedêutica a partir das dimensões inter e transdisciplinares; 2) estabelecer um espaço permanente de formação continuada por meio de estudos de textos e temas relevantes à capacitação de docentes para atuação diante dos desafios atuais da educação, utilizando-se de metodologias inovadoras; 3) fomentar a elaboração de projetos e publicações coletivas que permitam compartilhar, com a comunidade interna e externa, as reflexões e experiências desenvolvidas pelo grupo; e, também, 4) desenvolver pesquisas em ensino que partam da complexa realidade cultural e socioeconômica em que o câmpus está inscrito e viabilizem ações significativas de extensão. Desse modo, promove-se a discussão e a integração das disciplinas, não somente no ensino médio integrado, mas em todos os cursos ofertados no IFSC – câmpus Xanxerê.

De acordo com Gramsci, “a chegada da escola unitária significa o começo de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social.” (GRAMSCI apud NOSELLA, 2010, p. 168). Ou seja, sabemos que essa nova relação entre o intelecto e as técnicas necessárias para o trabalho não é tarefa fácil para educadores e aprendizes. Entretanto, buscamos, com uma educação integrada, também uma formação integral dos sujeitos envolvidos no processo de construção de conhecimento.

Finalmente, acreditamos que trabalhando de forma mais integradora, como defendem os autores acima citados, daremos oportunidade ao nosso aluno de sair do IFSC com uma formação mais humana, real e interdisciplinar.

## REFERÊNCIAS

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

IFSC – Câmpus Xanxerê. Disponível em: <http://xanxere.ifsc.edu.br> Acesso em: 10 de Julho de 2016.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PACHECO, Eliezer (Org.). **Perspectivas da educação profissional de nível médio: proposta de diretrizes curriculares**. São Paulo: Fundação Santillana; Moderna, 2012.

RAMOS, Marise. **Concepção do ensino médio integrado**. 2008. Disponível em: <https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a Concepção de Politecnia**. Rio de Janeiro. FIOCRUZ, Politécnico de Saúde Joaquim Venâncio, 1989.

\_\_\_\_\_. **Educação Socialista, Pedagogia Histórico Crítica e os Desafios da Sociedade de Classes**. p. 223. In SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei (orgs). **Marxismo e Educação: debates contemporâneos**. Segunda Edição. Campinas, 2008.

Instituto Federal de Santa Catarina - IFSC, Câmpus Xanxerê. **Projeto Pedagógico do Curso - PPC, Técnico Integrado em Informática**. 2015. Disponível em [http://cs.ifsc.edu.br/portal/files/XANXERE\\_TECNICO\\_INTEGRADO\\_INFORMATICA\\_PPC\\_777.pdf](http://cs.ifsc.edu.br/portal/files/XANXERE_TECNICO_INTEGRADO_INFORMATICA_PPC_777.pdf) Acesso em: 01 de Outubro de 2016.



# PRODUÇÃO CIENTÍFICA DOS GRUPOS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO SUPERIOR NA REGIÃO SUDESTE DO BRASIL

IGNA, Fernando Rodrigo Dall  
ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de

**Resumo:** este texto é fruto de pesquisa desenvolvida pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Processos de Educação Superior da Região Sul – Geppes Sul, vinculado ao Giepes Internacional da Unicamp. Nosso objetivo é realizar o mapeamento dos grupos de pesquisa em educação superior nas universidades públicas da região Sul do Brasil e buscar seus respectivos eixos norteadores, assim como verificar em quais universidades vêm sendo desenvolvidos, fazendo uma reflexão sobre como caracterizam suas produções acadêmicas na região Sul do Brasil. A metodologia utilizada foi a de análise de conteúdo de Lawrence Bardin, com foco no método histórico-crítico. A coleta de dados teve como base uma delimitação do campo de conhecimento construído a partir do Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq, sendo que foram encontrados 13 grupos de pesquisa no campo da educação superior, que, de forma geral, se caracterizam por embasarem suas pesquisas em três campos fundamentais, a saber: Expansão, privatização e mercantilização do ensino superior; Formação de professores, currículo e processos educacionais; Políticas de avaliação, regulação e inclusão, equidade, responsabilidade social e relação étnico-racial na educação superior.

Palavras-chave: Grupos de Pesquisa em Educação Superior. Políticas de Educação Superior. Produção do Conhecimento no Ensino Superior.

## 1 INTRODUÇÃO

Tendo esta pesquisa o intuito de analisar o perfil e a produção dos grupos de pesquisa na área de educação superior nas regiões Sul e Sudeste do Brasil, procuraremos determinar quais são as investigações relevantes no sentido de indagar prováveis indicadores de impacto, recepção ou utilização do conhecimento científico produzido no meio acadêmico. Além disso, buscaremos verificar quais linhas de pesquisa estão sendo repetidamente investigadas e quais podem estar sendo pouco estudadas no que se refere à pesquisa em educação superior.

Sendo assim,

O conhecimento científico se caracteriza por buscar uma constante busca por rigor. Tal rigor tem como objetivo, sobretudo um auto controle fundado em critérios de validade que, ao mesmo tempo, objetiva e dá à ciência parâmetros para sua evolução, além de permitir demarcar seu espaço como tal. (ALMEIDA, 2013, p. 580 – 581).

De acordo com os autores citados, o conhecimento científico, especialmente aquele diretamente ligado às políticas educacionais de ensino superior, busca um rigor que muitas vezes não se visualiza nos trabalhos da área, talvez devido ao grande número de pesquisas repetitivas e com certa ausência de critérios epistemológicos, desenvolvidos no campo das políticas educacionais do ensino superior. Frequentemente, o fato acarreta que sejam levantadas dúvidas sobre a validade das produções desenvolvidas nesse campo.

Para Almeida

[...] esta ausência de critérios epistemológicos como critérios ético políticos na pesquisa traz alguma fraqueza no processo de investigação, que em alguns casos são geradas com um ecletismo teórico em seus fundamentos, uma mistura de perspectivas que não falam umas com as outras e, em alguns casos são até mesmo opostas. (2013, p. 586).

Atualmente, no que tange às pesquisas educacionais do ensino superior, percebemos bem essa realidade, uma vez que muitas das áreas de estudo nesse campo se repetem, o que, por si só, acaba produzindo “pesquisas sobre pesquisas”, já realizadas muitas vezes, sem argumentos ou questionamentos novos, e sem uma base epistemológica bem definida.

Conforme Almeida,

Vivemos em uma era de falta de produtividade que se vê prolongada tanto na teoria contemporânea, como esta, na cultura do simulacro; o que leva a um consequente enfraquecimento tanto nas nossas relações como na própria pesquisa no campo da política educacional. (ALMEIDA, 2013, p. 386).

Para tanto, uma vez determinado como problema central desta pesquisa a necessidade de verificar “quais especificidades demarcam os grupos de pesquisa em Educação Superior no Brasil, nas diferentes regiões?”, este estudo procurou, por meio da plataforma digital do CNPq, realizar um levantamento do número de grupos de pesquisa desenvolvidos nas regiões Sul e Sudeste do Brasil. Investigando, portanto, a quantidade de grupos de pesquisa estabelecidos nos três estados da região Sul, bem como nos quatro estados da região Sudeste, considerando as universidades públicas (federais e estaduais), e, por fim, aqueles voltados ao campo e às Políticas da Educação Superior.

Por meio desse levantamento, buscamos caracterizar a forma como se compõem os grupos de pesquisa em educação superior e suas reais dimensões, assim como relacionar quais as linhas de pesquisa que vêm sendo pesquisadas e quais têm produzido conhecimentos realmente válido e significativo no que tange ao campo do conhecimento científico.

Entre outros fatores, buscamos também analisar a dinâmica de cada grupo de pesquisa e verificar quais se consolidam como polos de produção do conhecimento no campo da educação superior. Nesse contexto, cabe-nos igualmente indagar se os grupos de pesquisa vêm se tornando um local de formação para os novos pesquisadores e se os mesmos se caracterizam pela aderência de suas investigações aos objetivos a que suas linhas de vinculação se propõem.

Já no tocante ao perfil dos grupos de pesquisa, entendemos que é de grande valia saber qual o perfil, a formação, a experiência e os interesses de pesquisa de seus integrantes, principalmente quando da referência ao(s) líder(es) de cada grupo analisado. Nesse sentido, uma vez que consideramos importante a formação adequada para o grupo de pesquisa ao qual se propõem liderar ou mesmo participar como pesquisadores, a comprovação da não vinculação dos integrantes de cada grupo de pesquisa, no que tange à sua formação, experiência e interesse de pesquisa ao grupo em que se inserem, poderia caracterizar a perda da validade científica de suas pesquisas e das produções provindas de tais investigações.

Neste sentido, Santos afirma que,

as redes entre pesquisadores são um tema de reconhecida relevância, buscando a compreensão das condições produtoras de relações entre pesquisadores mediante o estudo das dinâmicas dessas interações no cotidiano de grupos de pesquisas, ensejando a possibilidade de se admitir a existência de auto geração e retroalimentação de conhecimento no ambiente de pesquisa. (SANTOS, 2012, p. 8).

Nesse contexto, a formação de redes ou mesmo grupos de pesquisa se caracteriza como de extrema importância para a universidade, sendo que é por meio desses grupos que se desenvolvem as principais pesquisas científicas no meio acadêmico. Além disso, eles permitem avaliar se as universidades públicas inclinam-se a atender às demandas do setor privado, ou do mercado, ou se estão voltadas às necessidades sociais. Podemos

dizer, então, que as redes de pesquisadores ou grupos de pesquisa de cada instituição superior de ensino são a imagem das mesmas.

Segundo Bernardo (2011, p. 9), “o Brasil tem sido desafiado a enfrentar questões estratégicas e complexas nas atividades de ciência, tecnologia e inovação que demandam a formação de redes de pesquisa e Pós-graduação orientadas à redução das disparidades acadêmicas regionais”. Contudo, o que temos percebido, no que concerne aos termos “redes” ou “grupos” de pesquisa nos últimos tempos, é uma espécie de “privatização” do conhecimento e, por meio dessa “privatização” do conhecimento produzido, ocorre a mercantilização do mesmo, criando-se mecanismos para que haja um aumento de valor do conhecimento assegurado. Esse fenômeno, por sua vez, levaria à criação de uma espécie de “pesquisa competitiva” dentro do meio acadêmico.

Segundo Almeida,

há um contraponto a esse posicionamento de se criar “pesquisa competitiva” no interior da academia, uma investigação integrada ao mercado liberal, enfim, essa nova situação que se engendra nas academias brasileiras do século XXI, acreditando que se trata de uma etapa transitória que durará até que se produza uma perfeita harmonização e conscientização do papel que se cumpre, seja ele o acadêmico, o empresarial e científico. (ALMEIDA, 2012, p. 12).

Atualmente, as universidades tendem a ser condicionadas ao contexto no qual se inserem, e seus objetivos estão ligados aos interesses dos grupos organizados, ou mesmo do mercado. Muitos dos investimentos em pesquisa realizados nos grupos pelas universidades provêm de fundos diretos de setores empresariais, e isso nos leva a analisar questões como: até onde vai a autonomia das universidades frente a esses investimentos? Até que ponto poderemos estimular uma possível integração entre universidade e o contexto socioeconômico e político?

Para Almeida (2012, p. 97), “[...] a universidade ocupa uma posição central para se promover um desenvolvimento conjunto e autossustentado. É a partir dela que se pode articular um amplo programa de Pesquisa & Desenvolvimento que contemple os variados interesses sociais”. Contudo, a universidade depende diretamente de financiamentos, o que pode acabar tornando-a manipulada pelos interesses do mercado e das demandas industriais. Em um mundo extremamente globalizado como o de hoje, exigem-se muitas mudanças e reorganizações em seu meio, o que, em alguns momentos, acaba por suprimir determinadas áreas de investigação que, economicamente, são consideradas inviáveis, acabando por transformá-las em uma extensão das pesquisas industriais.

De acordo com Almeida,

por outro lado, a universidade pública pode se reafirmar como um centro de ressonância dos problemas nacionais, e se determinar conforme um projeto mais vasto no qual o mercado e as empresas estariam subordinados aos interesses mais amplos de um desenvolvimento econômico não excludente internamente e não subordinado externamente. (ALMEIDA, 2012, p. 98).

Dessa forma, cabe a nós pensarmos em um modelo de projeto para as instituições de ensino superior que busque uma maior participação das empresas em financiamentos de pesquisas e desenvolvimento, mas sem que abram mão da sua autonomia como universidades.

Nesse sentido, Almeida (2012, p. 100) esclarece que “a excelência da pesquisa, sua prioridade econômico-social, e a sua publicidade constituem fatores básicos para se ter uma universidade que contemple os interesses nacionais e mesmo globais, pois a ciência acadêmica sempre foi aberta ao global”.

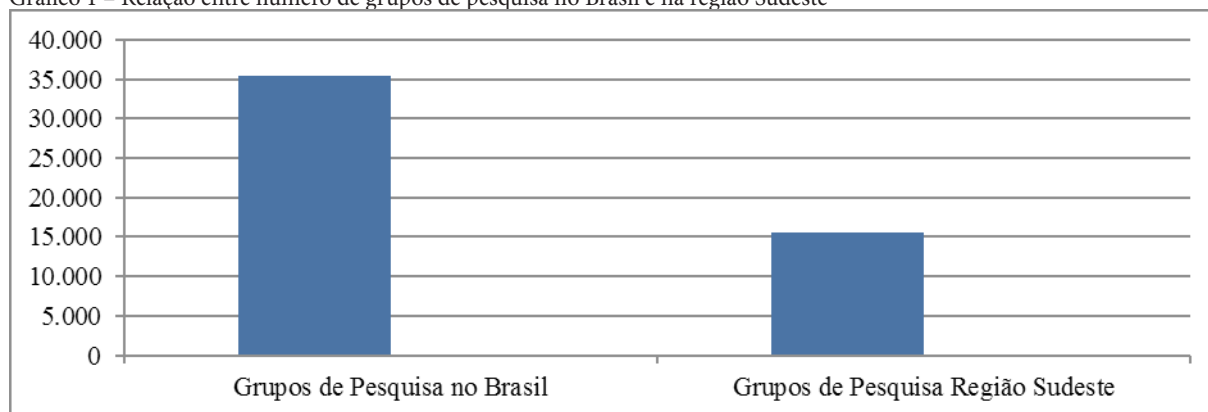
De modo geral, tendo em vista o contexto dos grupos de pesquisa voltados à educação superior aos quais nos dedicamos aqui a analisar, entendemos que é de suma importância que procuremos conhecer como esses se formam, se desenvolvem e se consolidam. Assim, poderemos definir critérios que auxiliem no

processo de avaliar o seu grau de consolidação, levando em conta suas potencialidades para a construção de um espaço propício ao conhecimento e à aprendizagem, sem que percam sua autonomia frente aos investimentos do setor privado.

## 2 GRUPOS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO SUPERIOR NA REGIÃO SUDESTE DO BRASIL

Segundo o Censo dos Grupos de Pesquisa no Brasil (BRASIL, CNPq, 2014), o país hoje possui 35.424 grupos de pesquisa cadastrados nos seguintes eixos: ciências humanas, ciências da saúde, sociais aplicadas, engenharias e computação, ciências biológicas, ciências exatas e da terra, ciências agrárias e linguística, letras e artes. Desses, a região Sudeste do Brasil conta atualmente com 15.549 grupos junto ao CNPq, como podemos ver no Gráfico 1:

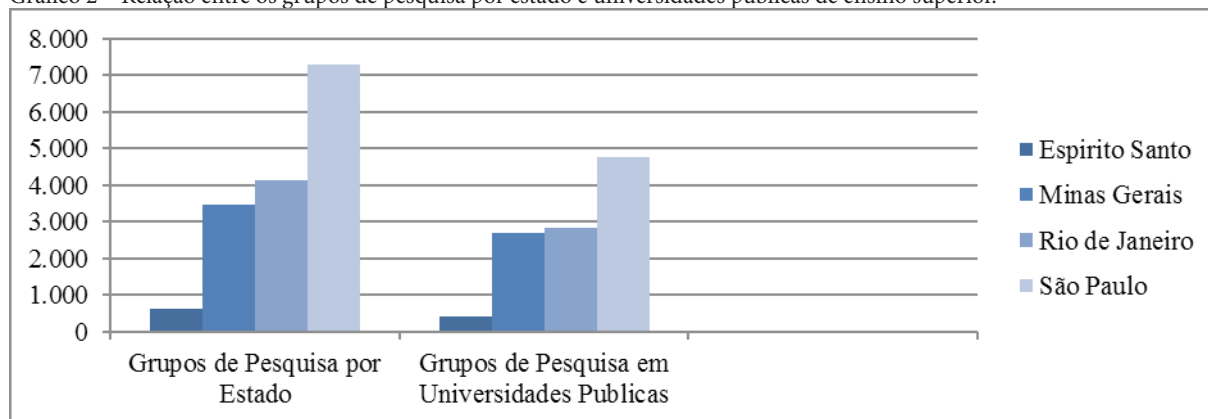
Gráfico 1 – Relação entre número de grupos de pesquisa no Brasil e na região Sudeste



Fonte: <http://lattes.cnpq.br/web/dgp/painel-dgp/> (2014).

Entretanto, dos 15.549 grupos de pesquisa localizados na região Sudeste apontados anteriormente, 642 desenvolvem suas atividades no estado do Espírito Santo. Desses, apenas 423 em universidades públicas; 3.482 em Minas Gerais, compreendendo 2.708 em universidades públicas; 4.147 no Rio de Janeiro, sendo 2.844 em universidades públicas; e 7.278 em São Paulo, compreendendo 4.774 em universidades públicas, como podemos visualizar no Gráfico 2.

Gráfico 2 – Relação entre os grupos de pesquisa por estado e universidades públicas de ensino superior.

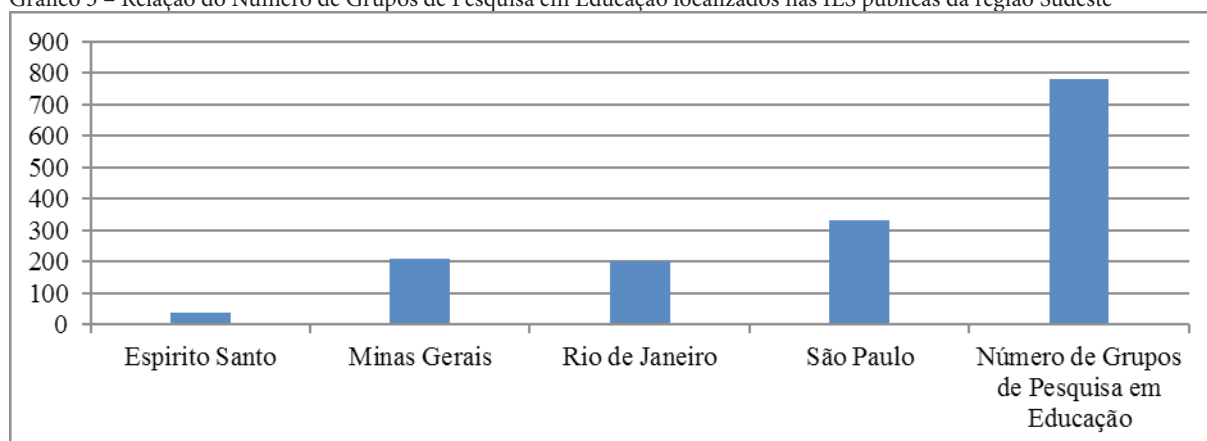


Fonte: <http://lattes.cnpq.br/web/dgp/painel-dgp/> (2014).

Sendo que desses 423 grupos de pesquisa em universidades públicas do Espírito Santo, 37 grupos realizam suas pesquisas voltadas ao campo da educação, enquanto que dos 2.708 grupos nas universidades

públicas de Minas Gerais, 211 são voltados ao campo da Educação. Já no que tange aos 2.844 grupos de pesquisa em universidades públicas do Rio de Janeiro, 200 tem o campo da educação como área de estudo; e dos 4.774 grupos de pesquisa em instituições públicas de educação superior em São Paulo, temos 334 grupos voltados à pesquisa no que se refere à área da Educação, o que totaliza um total de 782 grupos de pesquisas no campo da Educação, como podemos visualizar no Gráfico 3.

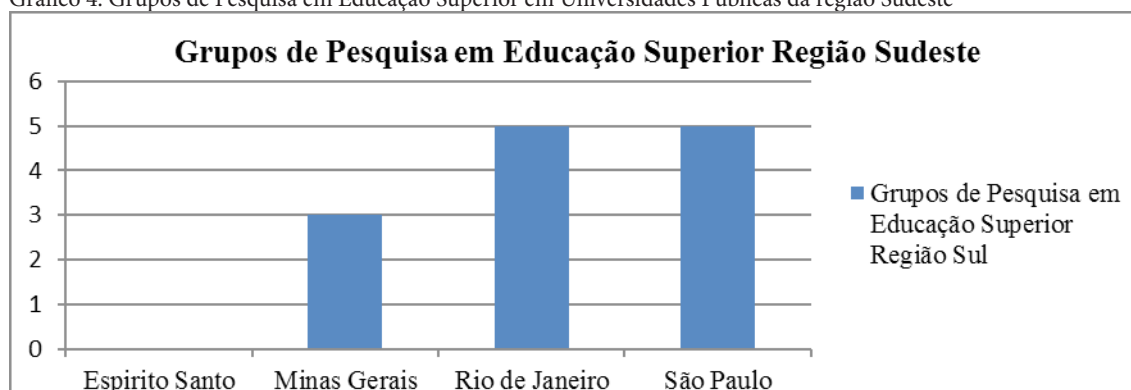
Gráfico 3 – Relação do Número de Grupos de Pesquisa em Educação localizados nas IES públicas da região Sudeste



Fonte: os autores, a partir de dados do CNPq (2014).

Por meio de um maior aprofundamento, verificamos que dos 37 grupos em Educação localizados nas universidades públicas do Espírito Santo, nenhum deles desenvolve suas pesquisas no campo da educação superior. No entanto, conforme os dados obtidos em relação aos 211 grupos das universidades públicas do estado de Minas Gerais, foram encontrados três grupos de pesquisa voltados à investigação do tema educação superior. Já quando nos referimos aos 200 grupos na área da Educação cadastrados no CNPq em universidades públicas do Rio de Janeiro e dos 334 encontrados no estado de São Paulo, dez deles possuem a educação superior como área de estudo – destes, cinco em cada estado, como podemos visualizar no Gráfico 4:

Gráfico 4: Grupos de Pesquisa em Educação Superior em Universidades Públicas da região Sudeste



Fonte: os autores, a partir de dados do CNPq (2014).

Por meio dos dados apresentados no Gráfico 8, visualizamos que, no estado do Espírito Santo, não há grupos de pesquisa voltados ao campo do ensino superior. No estado de Minas Gerais, quando feito um comparativo entre o número de grupos de pesquisa no macrocampo da educação e os grupos voltados ao campo específico da educação superior, observamos que apenas 1,42% dos grupos têm suas pesquisas voltadas à educação superior. Já para o percentual do Rio de Janeiro, temos 2,5% dos grupos de pesquisa em universidades

públicas realizando suas investigações nessa área. Enquanto o estado de São Paulo possui aproximadamente 1,5% dos grupos voltados à educação realizando suas pesquisas especificamente no campo da educação superior.

Esses dados reafirmam quão reduzido é o campo da pesquisa acadêmica frente à educação superior, porém também demonstram que ainda há muito para pesquisar sobre o tema. Para tanto, entendemos que é de extrema valia que analisemos os grupos de pesquisa em educação superior encontrados na região Sudeste com o intuito de verificar que linhas de pesquisa os mesmos seguem, quem são seus líderes, quais os impactos de suas pesquisas e, principalmente, se abrangem as reais necessidades do contexto social em que as universidades se inserem, ou se simplesmente atendem aos seus próprios interesses ou de terceiros.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos analisar os grupos de pesquisa voltados à investigação no campo do ensino e políticas da educação superior referentes à região Sudeste do Brasil, o que envolveu os estados do Espírito Santo, Rio de Janeiro, Minas Gerais e São Paulo.

Inicialmente, faz-se necessário ressaltar que, levantados os grupos de pesquisa em educação superior da região Sudeste do Brasil, podemos observar, por meio da análise do currículo lattes dos professores líderes dos referidos grupos, que, em quase sua totalidade, os mesmos possuem uma ampla formação acadêmica e experiência profissional no que se refere às linhas e temas de pesquisa que norteiam a produção do conhecimento no interior dos grupos, formação esta que os gabarita a liderar os grupos, gerando um alto nível de validade e credibilidade perante as pesquisas e os conhecimentos produzidos pelos grupos.

Outro fator no que tange à análise desses grupos é que, por meio do levantamento e do diagnóstico dos dados, entendemos que os grupos de pesquisa em educação superior localizados na região Sudeste do Brasil que aqui foram apresentados trazem consigo grandes contribuições aos campos a que se propõem pesquisar, principalmente devido ao número de produções e áreas de estudo do ensino superior nos quais se dispõem a realizar suas pesquisas e produzir conhecimentos.

Por meio dos grupos, também podemos observar que há um amplo leque de temas pesquisados por meio das linhas de pesquisa que os referidos grupos desenvolvem no seu interior; para tanto, entendemos que as mesmas encaminham suas investigações a três eixos fundamentais que gerem a produção do conhecimento nos grupos de pesquisa em educação superior na região Sudeste do Brasil, a saber: Expansão, privatização e mercantilização do ensino superior; Formação de professores, currículo e processos educacionais; e Políticas de Avaliação, Regulação e Inclusão, Equidade, Responsabilidade Social e Relação Étnico-Racial na Educação Superior.

Uma vez inseridos nos referidos eixos, visualizamos que os grupos não se restringem a uma única linha de pesquisa, o que, em um primeiro momento, nos faz entender que transitam por entre os eixos apontados. Dessa maneira, as linhas de pesquisa dos referidos grupos inserem-se ao mesmo tempo em eixos diferentes, o que caracteriza, como antes referimos, um contexto de constante aproximação e distanciamento no que tange às pesquisas realizadas.

Nesse contexto, embora entendamos que esse contínuo processo de aproximação e de afastamento entre as linhas de pesquisa e suas investigações possa em algum momento vir a caracterizar-se como algo positivo no sentido da produção de conhecimentos por meio de parcerias, consideramos de grande valia analisarmos tais produções com certo cuidado. A prudência se justifica posto que, não havendo esse processo conjunto, é possível que tais estudos venham a acarretar em um processo reprodutivista no que tange a suas pesquisas e seus subsequentes conhecimentos construídos, o que poderia acabar gerando dúvidas quanto à validade dos conhecimentos construídos.



## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. L. P. **A pesquisa acadêmica no século XXI: uma análise da ciência frente aos conceitos de público e privado.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

BERNARDO, Dayse Benigna. **O Programa Nacional de Cooperação Acadêmica Novas Fronteiras: avaliação de progresso e oportunidades para o futuro.** 2011, 122 f-(Mestrado Acadêmico). Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central – UFRGS, 2011.

SANTOS, Ednei Otavio da Purificação. **Redes de pesquisadores e instrumentos pedagógicos para a sua formação e consolidação.** 2012, 164 f.-dissertação ( Mestrado em Educação e contemporaneidade). Instituição de Ensino: Universidade do Estado da Bahia. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Universidade do Estado da Bahia, 2012.

TELLO, C. (coord. y compilador). **Epistemologías de la política educativa: posicionamientos, perspectivas y enfoques.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

## LISTA DE SITES:

<http://dgp.cnpq.br/> Acesso em: 19/03/2016, às 09h21min.

<http://lattes.cnpq.br/web/dgp/painel-dgp/> Acesso em: 14/11/2015, às 08h47min.



# QUALIDADE DA EDUCAÇÃO, SABERES DOCENTES E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM DIÁLOGO COM SUPERVISORES DO PIBID GEOGRAFIA

SILVA, Roselaine Iankowski C. da\*  
PAIM, Robson Olivino\*\*

**Resumo:** O presente artigo resultou de uma pesquisa na qual investigamos a contribuição dos supervisores do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência na coformação dos novos professores de Geografia, buscando, através das ações e atividades desenvolvidas, identificar quais e como os saberes docentes categorizados por Pimenta (1999) encontram-se relacionados ao processo formativo para a melhoria da educação com vistas à sua qualidade social. A relevância desta pesquisa está na reflexão sobre os elementos intrínsecos à formação inicial no debate sobre qualidade da educação. A formação do professor de Geografia sob o aspecto da qualidade social da educação traz reflexões sobre a importância da formação deste profissional, que tem corresponsabilidade no processo de formação dos cidadãos, que precisam saber ler e interpretar o mundo, a partir do seu espaço de convivência, e alcançar a compreensão sobre o global. A pesquisa desenvolveu-se a partir de revisão bibliográfica e a aplicação de questionários com perguntas abertas, buscando perscrutar os saberes constituídos pelos supervisores do Pibid nas escolas parceiras do Subprojeto Geografia, do Campus Erechim da UFFS. As análises dos dados coletadas nas entrevistas estão fundamentadas na categorização dos saberes segundo Pimenta (1999) e na concepção da qualidade social da educação. Os resultados alcançados demonstram os rumos que o Programa tem tomado, sendo possível perceber a tendência das ações de coformação para a busca da qualidade da formação e da melhoria dos resultados do processo de ensino e aprendizagem dos alunos da educação básica, através da troca de experiências e do cotidiano escolar.

Palavras-chave: Pibid. Formação de professores. Qualidade da educação. Saberes docentes. Geografia.

## 1 A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO DOCENTE

O presente artigo é resultado de pesquisa realizada para a monografia de final de curso, na qual investigamos a contribuição dos professores supervisores do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) na coformação dos novos professores de Geografia, buscando, através das ações e atividades desenvolvidas, identificar quais e como os saberes docentes categorizados por Pimenta (1999) encontram-se relacionados ao processo formativo para a melhoria da educação com vistas à sua qualidade social.

Neste trabalho, apresentamos um recorte da pesquisa contendo os principais temas estudados, metodologia utilizada e os resultados alcançados. Assim sendo, ao iniciar nossa pesquisa, visando à temática da formação inicial de professores, deparamo-nos, durante nossas leituras, com o debate sobre a qualidade da educação. Mas sob qual perspectiva da qualidade estamos falando?

Investigando sobre o tema Qualidade da Educação, deparamo-nos com as concepções de qualidade construídas ao longo da história da educação e que incidiram no sistema educacional: Qualidade Total e Qualidade Social da Educação.

Assim sendo, temos que foi a partir da Revolução Industrial que o termo Qualidade Total entrou em cena, segundo Alves (2012, p. 2), “[...] para designar a busca de um padrão desejável para os produtos e serviços prestados naquela época [...]”. A intenção era de suprir os meios de produção com sujeitos dotados de habilidades para atender aos mecanismos de um sistema capitalista que trazia, em seu arcabouço teórico, novos

\* Graduada em Geografia – Licenciatura pela UFFS; ex-Bolsista do Pibid/Geografia. roseicsilva@gmail.com

\*\* Professor na área de Ensino de Geografia na UFFS. Mestre em Geografia, pela Unioeste, e doutorando em Geografia, pela UFSC. robson.paim@uffs.edu.br

padrões de consumo, de conhecimento, de produtividade e também políticos e culturais. Assim sendo, esse novo termo foi transferido para o ambiente educacional, pois a sociedade capitalista visualizou na educação um meio para formar a mão de obra que necessitaria futuramente, tratando, nesse sentido, a educação como negócio, e o aluno como produto (ALVES, 2012, p. 2).

Em contrapartida, surgiu o termo Qualidade Social, que, na Educação, está relacionado com uma formação mais humanizadora e integral dos cidadãos, priorizando a participação popular, de modo a conscientizar os sujeitos dos seus direitos de cidadania (ALVES, 2012, p. 7). Nessa concepção, temos a contramão do poder hegemônico do sistema capitalista, no qual os sujeitos não tinham autonomia e o direito a uma educação emancipadora. Foi a partir da década de 1980, durante o processo de redemocratização do país, que os movimentos populares em defesa de uma nova ordem social e política direcionam, no âmbito educacional, discussões e debates acerca da qualidade social em educação, em contraposição às concepções de qualidade de cunho empresarial.

Entre os esforços para alcançar a qualidade da educação, encontramos no debate a temática da formação de professores (inicial ou continuada), que aparece como forma de proporcionar aos educadores uma formação voltada à aquisição de conhecimentos outros que incidem em suas práticas em sala de aula e em outros espaços de aprendizagens, valorizando-o como profissional, de modo a oportunizar estímulos para a efetivação do seu trabalho e o seu desenvolvimento pessoal.

Nesse sentido, na formação de professores voltada à concepção da Qualidade Social da educação, os profissionais se dedicam ao desenvolvimento de capacidades operativas, cognitivas e sociais, que possibilitam aos sujeitos a inserção no mundo do trabalho<sup>3</sup> de forma autônoma; na busca da cidadania e na constituição de uma sociedade mais justa e igualitária (SILVA; SILVA, 2011, p. 4). Com relação à formação, Libâneo (2002, p. 14) considera que há um consenso de que “a qualidade de educação é inseparável da qualificação e competência dos professores”, deixando claro que eles não seriam os culpados pelos fracassos da escola, mas que, atrás deles, existem as políticas educacionais, a baixa remuneração, a formação insuficiente e a falta de condições de trabalho, que formam um conjunto complexo a ser analisado.

Nesta pesquisa, o propósito está na investigação sobre a contribuição do subprojeto Geografia, do campus Erechim da UFFS, para os iniciantes na docência, o qual nos leva ao debate sobre a qualidade que almejamos para a formação e para o exercício profissional na educação básica. Sabendo-se que o Pibid objetiva, a partir da formação de professores, potencializar a qualidade da educação básica, a proposta desta seção está na busca das concepções de qualidade que se aproximem dos pressupostos educacionais contemporâneos.

No caso da qualidade da educação, portanto, veremos que, para avançar nesta discussão, é necessária a busca de caminhos para a melhoria efetiva do ensino e da aprendizagem nas escolas. Conforme Dourado, Oliveira e Santos (2007) e Gadotti (2013), essa temática deve ser analisada a partir de perspectivas polissêmicas. Para os autores, as condições para que a qualidade da educação ocorra encontram-se intrínsecas às dimensões intra e extraescolares, as quais incidem diretamente no processo educativo.

Na construção de uma escola de qualidade, levando em conta as diferentes dimensões a serem abordadas, não podemos ignorar as condições do espaço social, ou melhor, a dimensão socioeconômica e cultural dos entes envolvidos (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 14). Esses autores argumentam que há uma naturalização das condições que demarcam, muitas vezes, situações de desigualdades sociais e em nome de ideologias das capacidades e de dons naturais; esses determinantes acabam, conforme as potencialidades, refletindo no sucesso ou no fracasso dos alunos em suas trajetórias (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 14). Por outro lado, as intraescolares também são determinantes na aquisição de resultados positivos no âmbito educacional.

Os fatores intraescolares são dimensões que passam pela formação dos educadores e gestores das escolas; melhoria de oferta do ensino; organização do trabalho; profissionalização e a ação pedagógica; e, conseqüentemente, no acesso, permanência e desempenho escolar, tendo estes sua relevância na conceituação e definição da qualidade da educação (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007).

Nesse sentido, vimos que as abordagens da Qualidade Total e da Qualidade Social da educação são concepções que foram constituídas ao longo dos diferentes períodos históricos da educação e ainda disputam espaço nas agendas da gestão pública, tanto do ponto de vista da organização da escola quanto no encaminhamento dos processos que subsidiam os direcionamentos da política educacional.

## 1.1 O PIBID E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O objetivo do Pibid está na valorização do magistério e na qualificação dos professores para atuarem na educação básica. Para que seja alcançado, os professores de carreira nas escolas públicas passam a participar como cofomadores dos novos professores, estabelecendo uma nova relação entre universidade e escola. Nessa relação promovida pelo Programa, ambas atuam em prol da obtenção de melhorias na qualidade do ensino e aprendizagem, sendo, para os licenciandos, um novo espaço formativo, e para os educandos dos ensinos fundamental e médio, o aprimoramento das práticas e metodologias utilizadas em sala de aula que contribuem para a sua aprendizagem.

Como programa de incentivo à licenciatura, adquire relevante importância no cenário atual da educação, pois amplia aos estudantes-bolsistas o espaço formativo através da convivência com o cotidiano escolar. Destaca-se também sua importância através das atividades, pois possibilita a avaliação e reflexão sobre as práticas desenvolvidas em consonância com os conhecimentos adquiridos na academia, ampliando e formando um conjunto de novos conhecimentos que servirão de suporte para o desenvolvimento profissional dos sujeitos envolvidos.

Nesse sentido, conforme Miranda e Viana (2013, p. 2681), é preciso considerar que os professores em formação se encontram no desafio da dualidade do ser-educando para ser-educador, e a formação inicial é um momento em que os iniciantes na docência se deparam com as ações de aprender e ensinar, de experimentar as metodologias e práticas propostas pela universidade e seus projetos, tornando-se futuros educadores.

Do ponto de vista acadêmico, o Pibid possibilita a articulação entre a teoria e a prática, pois, segundo o Art. 4º da Portaria Capes n. 096/2013, que regulamenta o Programa, um dos objetivos está em proporcionar “oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem”. Sendo assim, para a qualificação profissional, não bastam os conhecimentos teóricos adquiridos na graduação.

Portanto, no Pibid, o envolvimento com a escola a partir do desenvolvimento de metodologias e intervenções pedagógicas sob a orientação do professor supervisor e da universidade, a teoria e a prática se complementam e se reconstruem, auxiliando no processo de apropriação e (re)elaboração do conhecimento. Nesse processo, mobilizamos saberes que são fundamentais na atividade docente (experenciais e pedagógicos), que não podemos adquiri-los se não na prática da sala de aula e da escola. Nesse mesmo sentido, a experiência que o Pibid proporciona aos acadêmicos de licenciaturas vai além da sala de aula, das práticas desenvolvidas, da organização escolar, do contato com alunos e com os demais integrantes da comunidade escolar. O contato com o professor supervisor permite conhecer a experiência de vida profissional dele, suas angústias, suas dúvidas, suas conquistas e seus saberes construídos desde a prática da docência.

Conforme Pimenta (1997, p. 7), a construção da identidade dos professores também se dá a partir das “relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos”. Neste último, podemos acrescentar as atividades do Pibid, pois, a partir da vinculação dos estudantes ao Programa, estão construindo suas identidades profissionais.

A formação inicial abrange um leque de conceitos e conteúdos pertinentes ao processo de ensino. Porém, o exercício da docência mantém uma complexidade e exige diferentes saberes que constituem a ação de ensinar. Saberes esses que os futuros professores mobilizarão no desafio da sala de aula com a construção do conhecimento a partir dos conteúdos aprendidos na academia.

## 2 SABERES DOCENTES E OS DESAFIOS À FORMAÇÃO INICIAL

No campo de pesquisas sobre os “saberes docentes”, encontramos um grande número de autores nacionais e internacionais que têm procurado demonstrar a relevância desses saberes para a formação, a atuação e o desenvolvimento docente. Esses estudos surgiram a partir do movimento de profissionalização do ensino e da docência. Eram estudos que pretendiam contribuir para a construção e o reconhecimento da identidade dos professores.

Com relação aos professores e sua profissão, a partir das questões vinculadas às práticas pedagógicas, a pesquisadora Selma Pimenta (1999) considerou três saberes docentes que se coadunam na construção das identidades: saberes da experiência, saberes do conhecimento e os saberes pedagógicos. Conforme a autora, a formação da identidade do professor se dá no cotidiano da escola, das experiências acumuladas, no domínio dos conteúdos e nas práticas desenvolvidas com os alunos. Portanto, para uma qualificação na formação dos novos professores, torna-se imprescindível a aproximação com a realidade escolar; do licenciando sentir-se professor no exercício da docência sob a orientação de professores da universidade e da escola, momentos como os proporcionados pelos projetos do Pibid/Capes, na construção da identidade dos futuros professores.

Segundo a categorização proposta por Pimenta (1999), os saberes da *experiência* do professor são aqueles acumulados desde a experiência enquanto estudante na educação básica, sabendo dizer quais e como agiam os professores que se destacavam na escola, do (re)conhecimento das históricas mudanças na educação, da não valorização dos professores – saberes que muitos carregam em suas bagagens do ponto de vista de “ser aluno”. Quanto ao saber do *conhecimento*, a autora reforça que ele “não se reduz à informação” (MORIN, 1993 apud PIMENTA, 1999), pois produzir conhecimento implica produzir condições para que ele tenha significado. Saber a importância e para que ensinar, a fim de que na escola os alunos construam e desenvolvam seus conhecimentos, implica numa formação que privilegie tanto os conhecimentos específicos da área de atuação (neste caso, a Geografia), bem como os conhecimentos pertinentes àqueles que são necessários ao processo de ensino.

Quanto aos saberes *pedagógicos*, Pimenta (1999) descreve que seriam complementados pelos saberes da experiência e do conhecimento, o que, a articulação entre eles na ação docente, permite ao professor uma reflexão sobre sua prática em sala de aula, no conjunto dos saberes e não de forma fragmentada, pois não se produz esse saber se não na prática da docência, no cotidiano da escola e da sala de aula.

Conforme a autora, essa fragmentação acontece na maioria dos cursos de formação inicial. No entanto, tal saber está intrínseco ao exercício de ensinar, pois, conforme Pimenta (1997, p. 10), “os saberes sobre a educação e sobre pedagogia não geram os saberes pedagógicos”, que serão constituídos a partir da ação, pois os profissionais do ensino em contato com esses saberes encontram os elementos para nutrir suas práticas e confrontá-las, sendo, neste momento, produzidos os saberes pedagógicos.

### 3 SABERES DOCENTES NAS FALAS DOS PROFESSORES SUPERVISORES

Na construção da identidade docente dos bolsistas do Pibid – Geografia, os saberes que os professores coformadores possuem, os quais foram constituídos no exercício da docência, estão atualmente sendo reconhecidos e contextualizados, compondo, através de projetos e políticas educacionais, uma nova experiência para os licenciandos.

Dessa forma, por questões de adequação deste artigo, sintetizaremos nesta seção algumas das falas dos professores participantes da pesquisa e a análise do conteúdo realizada sobre suas respostas.

Ficou evidente nas respostas que os professores, em suas trajetórias profissionais, elegem os saberes do conhecimento como o alicerce para realização da ação de ensinar. Porém, encontramos lacunas nas considerações dos professores, que por ora necessitam uma análise, visto que o objetivo da pesquisa está na mobilização dos saberes nas atividades formativas dos novos professores de Geografia. Sendo assim, ratificamos, aqui, que nas respostas, analisamos a pouca referência à importância e significação do conhecimento adquirido para sua vida, para a sociedade contemporânea, para os jovens e adultos que frequentam a escola, a relação do conhecimento com o poder, e neste último, estariam os indicativos para compreensão das relações de poderes do mundo contemporâneo.

Dando-se a ênfase ao saber do professor supervisor, o qual media as intervenções dos alunos-bolsistas nas aulas de Geografia, observamos que, na prática da sala de aula, ele orienta as atividades levando em conta as características dos alunos e das turmas, as potencialidades e as fragilidades existentes e a disponibilidade dos recursos necessários. Assim sendo, quanto aos conteúdos, os professores e coformadores têm em suas bagagens, dos “saberes do conhecimento”, as metodologias que se tornam apropriadas para cada situação de ensino em conformidade com as características de cada turma. Assim, o professor supervisor, a partir dos conhecimentos específicos, auxilia os novos professores com a adequação dos conteúdos em termos de linguagem e contextualização, apropriando os termos e os exemplos a serem utilizados, conforme as características das turmas, fato que é levado em conta devido às diferenças socioeconômicas e culturais existentes no ambiente escolar.

Entendendo que a experiência dos professores supervisores é um importante “saber” a ser compartilhado com os bolsistas do Pibid, solicitamos que falassem sobre as experiências do “ser professor” que os levaram a escolher a profissão docente. Percebemos nas respostas que, para esses professores, as experiências remeteram à “contribuição com o aprendizado e desenvolvimento de outros”, possivelmente referindo-se aos exemplos de professores que tiveram em sua vida escolar e universitária. Segundo os supervisores, notamos a admiração pela profissão e pelo conhecimento adquirido, conforme suas respostas: *“Sempre achei esta profissão muito atraente pelo fato de ajudar a desenvolver as pessoas e também a estar sempre se atualizando”* e *“Sempre gostei de auxiliar os outros em seus entendimentos”*.

Para saber ensinar não bastam os saberes de conteúdo e a experiência, “mas se fazem necessários os saberes pedagógicos e didáticos” (PIMENTA, 1997, p. 9). Nesse sentido, vale destacarmos que nos saberes pedagógicos que são gerados por reflexões sobre a prática educativa e que viabilizam a ação de ensinar, encontramos questões referentes à relação escola-comunidade, currículo, metodologias e avaliação. Na formação inicial dos futuros professores, o acesso a esses elementos é restrito, pois aparecem ligados à atividade docente na escola, em todas as suas dimensões, e a aproximação dos bolsistas do Pibid com os professores e com a escola viabiliza e orienta as ações que fazem parte do trabalho pedagógico, possibilitando o planejamento das atividades e a movimentação de saberes pelo estudante-bolsista. Assim, quando questionados sobre a dimensão socioeconômica e cultural dos alunos e a interferência dessa situação nas propostas pedagógicas, os professores salientaram que procuram estabelecer vínculo com a realidade dos alunos, como podemos observar

nas respostas dadas: “é necessário ver a realidade do estudante primeiro, analisar em que contexto ele está inserido para, a partir daí, fazer as intervenções” e “procuro contextualizar e problematizar as vivências dos estudantes”.

Vimos, nas seções iniciais deste texto, que os elementos intrínsecos à qualidade da educação são encontrados sob os contextos e dimensões intra e extraescolares. Portanto, conhecer a dimensão extraescolar dos alunos se torna uma ferramenta de planejamento e de práticas, no que o saber pedagógico será mobilizado.

Valendo-nos das respostas ao questionamento inicial da entrevista, na qual perguntamos aos professores “Quando se fala em educação e qualidade educacional, o que lhe vem à mente?”, notamos que eles têm como preocupação central a “Formação” e o “investimento do poder público para melhorar a qualidade das aulas”, ou seja, eles concordam que, para a qualidade na educação, necessitamos de profissionais bem-formados, preparados para os desafios da profissão, que tenham melhores condições de trabalho e recursos para “um bom planejamento das aulas”.

Para os professores supervisores, o Pibid nas escolas incide na “Qualidade da educação”, pois, nas interpretações, a qualidade estaria associada com a relação universidade e escola, na qual a parceria constituída proporciona a formação, desde o envolvimento com o futuro local de trabalho, com os atores e promotores das ações educativas, alunos, professores, gestores e demais membros da comunidade escolar.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciarmos nossas leituras para aprofundamento dos conhecimentos sobre formação dos professores e os saberes docentes, deparamo-nos com a temática da qualidade da educação na bibliografia pesquisada. Essa abordagem se fez necessária, pois a qualidade da educação básica aparece nos objetivos e fins do Pibid, no qual centramos nossa investigação sobre a formação inicial.

Ao buscar referenciais teóricos para esclarecimento do termo no contexto educacional, encontramos uma dualidade para o uso desta expressão. Nesse sentido, cabe ressaltar que, para a pesquisa em foco, privilegiamos a formação sob o enfoque da qualidade social da educação, visto que um dos pressupostos para a melhoria da educação básica está na qualificação docente, na formação dos novos professores, para que saibam lidar com os processos de ensino e aprendizagem e que atentem para uma educação que subsidie os indivíduos para a sua emancipação e autonomia, construindo seu conhecimento em condições para conquistar seus direitos e sua cidadania, que lutem pela justiça social e igualdade.

Sobre a formação dos professores, observamos, através deste trabalho, que além de incentivos para a boa formação docente, muitos autores ressaltam a importância da valorização profissional e das melhorias nas condições de trabalho para os docentes, em vista do desenvolvimento profissional. Os dados da pesquisa evidenciaram, também, a importância da aproximação dos bolsistas com os professores supervisores, pois o ingresso em sala de aula, com esse apoio, garante a segurança e a autonomia dos bolsistas para as intervenções e práticas em sala de aula, superando, dentro do possível, as expectativas quanto ao exercício da docência, pois muitos possuem apenas as experiências de ser professor, a partir da experiência do “ser aluno”, o que, segundo Pimenta (1999), acontece com grande parte dos estudantes na iniciação à docência.

Portanto, baseando-nos nos saberes da docência discutidos por Pimenta (1999), a importância do Pibid se torna evidente para uma reformulação do ensino de licenciaturas, pois, no processo do “aprender a ser professor”, podemos contar com a experiência dos professores de carreira na educação básica, que, apoiados por essas políticas educacionais de incentivo ao magistério, também renovam suas práticas e se sentem estimulados para novos desafios. Desse modo, é possível perceber a tendência positiva das ações de coformação para a busca da qualidade da formação e da melhoria dos resultados do processo de ensino e aprendizagem dos alunos da educação básica.



## REFERÊNCIAS

- ALVES, Aline A. M. **Qualidade total X qualidade social: duas correntes dicotômicas na educação pública do Rio Grande do Sul no início do século XXI. IX ANPED SUL**, 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul>>. Acesso em: 30/03/2015.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Portaria da CAPES nº 096, de 18 de julho de 2013**. Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Brasília, 2013. Disponível em: <[https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria\\_096\\_18jul13\\_pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_pdf)>. Acesso em: 04/09/2014.
- DOURADO, Luiz Fernando (Coord.); OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina de Almeida. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. 65 p. Disponível em: <<http://www2.unifap.br/gpcem/files/2011/09/A-Qualidade-na-educacao-pdf>>. Acesso em: 03/05/2015.
- GADOTTI, Moacir. Qualidade na educação: uma nova abordagem. **Congresso de Educação Básica – COEB 2013**. Florianópolis/SC, 2013. Disponível em: <<http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf>>. Acesso em: 30/03/2015.
- GATTI, Bernardete A.; BARRETO, Elba S. de Sá; ANDRÉ, Marli E. D. de A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: Unesco, 2011. 300 p. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/pdf>., Acesso em: 16/11/2014.
- LIBÂNEO, José C. Produção de saberes na escola: suspeitas e apostas. In: CANDAU, Vera Maria et al (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- MIRANDA, Levi R.; VIANA, Isabel C. Pibid: um contributo para o (des) encantamento do licenciando em geografia do IFRN – um estudo de caso. **Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia**. Braga: Universidade do Minho, 2013. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/pdf>>. Acesso em: 31/03/2015.
- PIMENTA, Selma G. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo (SP): Cortez, 1999.
- PIMENTA, Selma G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista Nuances**. Vol. III, 1997. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/>>. Acesso em: 01/09/2014.
- SILVA, Maria C. de S.; SILVA, Janaina de S. da. Gestão democrática da escola e a qualidade social da educação escolar: um longo caminho? **V Jornada Internacional de Políticas Públicas**. UFMA – PPG em Políticas Públicas, 2011. Disponível em: <<http://www.Joinpp.Ufma.Br/Jornadas/Joinpp2011/pdf>>. Acesso em: 31/03/2015.



# TENDÊNCIAS CURRICULARES NOS CURSOS DE PEDAGOGIA DA UNOESC NA VISÃO DOS DOCENTES

NETO, João Tomaz Dos Santos\*  
ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de\*\*

**Resumo:** Fruto de pesquisa PIBIC – CNPq e vinculada à Rede Ibero-americana de Estudos e Pesquisas em Políticas e Processos de Educação Superior, em parceria com o Giepes da Unicamp, o texto apresenta os resultados parciais dos impactos das políticas curriculares na formação do pedagogo, na visão dos docentes dos cursos de dois *campi* da Unoesc. Coletou os dados com o *encuestafacil.com* e usou a metodologia qualitativa/quantitativa, baseada na análise de conteúdo, via Lawrence Bardin. Dos entrevistados, a maioria tem consciência de que a matriz curricular forma o pedagogo para o mercado, e não para o mundo do trabalho. A minoria sugere mudanças, refletindo sobre a autonomia intelectual e a conscientização de si, do outro e da classe, com conteúdo voltado para a emancipação da educação, e não somente para a regulação da educação básica. Palavras-chave: Políticas de Educação Superior. Políticas de Formação de Professores. Pedagogia. Universidade e Formação de Professores.

## 1 INTRODUÇÃO

Os cursos de formação de professores vêm sofrendo inúmeras transformações no que tange às novas exigências das leis e diretrizes curriculares, com propostas que vão desde a reestruturação de cursos até a possibilidade de o trabalho docente ser por competências. A ênfase da discussão tem estado centrada, em grande parte, na prática pedagógica dos professores e seus saberes. Na verdade, ao falarmos sobre formação de professores, estamos trazendo para debate aspectos relacionados às licenciaturas, à concepção de educação, de ensino superior, aos saberes que constituem o magistério. Especificamente nessa proposta de investigação, pretendemos deter a discussão sobre as Políticas de Educação Catarinense, mais especificamente as Curriculares associadas e inseridas na questão da formação. A partir desses fatores, é que propomos investigar uma das formas de políticas educacionais, a Curricular, e a maneira como são decididos coletivamente os rumos da formação de professores, mais especificamente as faculdades de Pedagogia frente aos diversos modos de regulação da universidade, como o estatal, o federal e o pretense comunitário (representado nesta pesquisa pelas IES do Sistema Acafe). Assim, nossa proposta de investigação transita em analisar, a partir das políticas curriculares catarinenses, a formação de pedagogos dos cursos de Pedagogia dos *campi* da Unoesc de Capinzal e Campos Novos. O projeto, que faz parte do Gepes Unicamp e do Geppes Sul, está vinculado diretamente à Rede Ibero-americana de Pesquisas em Políticas e Processos em Educação Superior.

---

\* joaotomaz\_dsn@yahoo.com.br

\*\* malu04@gmail.com

## 2 SOBRE A UNOESC E O CURSO DE PEDAGOGIA

A Unoesc surgiu no final da década de 1960. Em 1995, foi reconhecida como universidade pelo Conselho Estadual de Educação e, conseqüentemente, credenciada pelo Ministério da Educação. O curso de Pedagogia da Unoesc tem suas raízes na década de 1970. Com o passar dos anos, o curso marcou significativamente a trajetória da instituição, além de estar presente em todos os *campi* da Unoesc. O curso de Pedagogia no Campus Aproximado de Campos Novos iniciou em janeiro de 1995, com funcionamento no antigo Seminário Paulo VI, sendo que, de 1995 a 2000, a oferta era de Regime Especial de Férias, com aulas nos meses de janeiro, fevereiro e julho. A implantação do curso de Pedagogia da Unidade de Capinzal foi motivada pela promulgação da LDBEN (9393/1996), que tornou obrigatório ao profissional da educação ter curso superior. A Secretaria Municipal de Educação de Capinzal, respaldada pela Câmara de Vereadores, na pessoa da professora Noemia Bonamigo Pizzamiglio, vereadora na época, elaborou o projeto de instalação da Unoesc em Capinzal. Em setembro de 1998, iniciaram as aulas do curso de Pedagogia, nos espaços da Escola Municipal Viver e Conhecer, coordenado pela professora Noemia Pizzamiglio. A Prefeitura cedeu o espaço da escola até o ano de 2004, quando foi inaugurado o prédio da Unoesc (UNOESC, 2016).

O curso de Pedagogia da Unoesc tem suas raízes na década de 1970. No ano de 2002, pelo Parecer n. 93/CONSUN/2002 e Resolução n. 117/CONSUN/2002, a Unoesc Joaçaba aprovou a reestruturação do Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia, buscando atender às mudanças anunciadas pelas Resoluções CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002 – que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura e de Graduação Plena – e CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002 – que instituiu a duração e carga horária dos cursos de Licenciatura, de Graduação Plena, de Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior, alterando a matriz curricular, a concepção pedagógica, a metodologia de ensino e a modalidade de oferecimento. (UNOESC, 2015).

O curso de Pedagogia no Campus Aproximado de Campos Novos iniciou em janeiro de 1995, e, em setembro de 1998, iniciaram as aulas do curso de Pedagogia de Capinzal. Ambos os cursos passaram por processos de educação através de processo de regime especial (aulas às sextas-feiras e sábados – dia todo) e também processo de ensino regular, com aulas semanais. Os cursos pretendem formar profissionais que deverão apresentar a docência e a gestão escolar como elementos centrais a sua identidade profissional, indicando a construção de um perfil sustentado pela investigação, produção e disseminação do conhecimento sobre a organização escolar em sua complexidade, reconhecendo-se como profissional envolvido com uma educação crítica, transformadora e comprometida com a democratização do acesso aos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade. Cabendo ao pedagogo da Unoesc exercer a docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, bem como a gestão escolar e dos processos de ensino-aprendizagem na escola, envolvendo-se política e pedagogicamente com o planejamento, a execução e a avaliação das atividades educativas. (UNOESC, 2015).

## 3 SOBRE A PESQUISA

As questões submetidas foram as seguintes: a) Quais são as perspectivas de formação adotadas pelos docentes do curso de Pedagogia do campus Capinzal da Unoesc?; b) Quais valores os docentes explicitam quanto ao que é e ao que deve ser o currículo do curso?; c) Há diferença entre aquilo que os docentes valorizam como formação e aquilo que percebem estar sendo desenvolvido pelo currículo?; d) É possível a formulação de novas estruturas para a questão curricular do curso de Pedagogia do *campus* de Capinzal?

A metodologia utilizada foi a qualitativa/quantitativa.

A coleta de dados da pesquisa deu-se através do programa *Encuestafacil.com*, uma ferramenta de pesquisas *on-line* de bastante influência na Europa e na América Latina. Foram convidados 61 docentes de Capinzal e Campos Novos para que respondessem ao questionário; destes, 44 (72,13%) docentes visualizaram a pesquisa e 26 (42,62%) responderam. Utilizamos um questionário para coleta de dados com oito questões (sete objetivas e uma descritiva), sendo que a penúltima questão contou com 45 alternativas a serem respondidas, escolhendo: concordo plenamente, concordo parcialmente, não tenho opinião, discordo plenamente ou discordo parcialmente.

#### 4 RESULTADOS DA PESQUISA

Os 61 docentes dos *campi* de Campos Novos e Capinzal foram convidados por meio eletrônico. Os primeiros convites aconteceram no dia 24 de novembro de 2015, porém, como não obtivemos um número relevante de respostas, refizemos o convite no dia 02 de fevereiro de 2016, quando enviamos aos 61 professores dois *e-mails* para que participassem da pesquisa, num total de 122 correspondências eletrônicas. Dessa feita, 44 visualizaram, mas não responderam, e 26 visualizaram e responderam. Sobre o perfil dos respondentes, apuramos que 22 são mulheres (85%) e quatro são homens (15%). A faixa etária apresenta-se desta forma: 20 a 30 anos (dois respondentes – 8%); 30 a 40 anos (seis docentes – 23%); e mais de 40 anos (18 participantes – 69%). Sobre o estado civil, 13 informaram estar casados (50%), cinco se dizem solteiros (19%), quatro são divorciados (15%) e outros quatro possuem uma união estável (15%). Com relação a filhos, seis responderam que não possuem (23%), nove disseram ter um filho (35%), dez informaram possuir dois filhos (38%) e um docente disse ter três filhos. Sobre o ano de conclusão do curso, 17 responderam que concluíram em 2009 (68%), três informaram o ano de 2010 (11%), três disseram que foi em 2011 (11%), três em 2014 (11%) e uma pessoa não respondeu.

Quanto à realização de algum curso após a conclusão da graduação, seis docentes (23%) responderam que realizaram curso de capacitação, 15 informaram que fizeram especialização (58%), 17 fizeram mestrado (65%), cinco concluíram doutorado (19%) e cinco (19%) realizaram outros tipos de cursos, porém não especificaram quais.

Na sequência, os docentes optaram pelas competências que acreditam ser componentes do currículo da universidade do século XXI. Assim, de acordo com os entrevistados, o currículo deve:

1. Favorecer a aquisição de conhecimentos gerais: 17 docentes concordam totalmente (65%), oito concordam parcialmente (31%) e um discorda parcialmente (4%);
2. Favorecer a aquisição de conhecimentos específicos: 16 entrevistados concordam totalmente (62%), oito concordam parcialmente (31%) e dois discordam parcialmente (8%);
3. Proporcionar cultura geral e conhecimento especializado de forma complementar: 14 respondentes concordam totalmente (54%), dez concordam parcialmente (38%) e dois discordam parcialmente (8%);
4. Desenvolver habilidades de pesquisa: 21 afirmam que concordam totalmente (81%), quatro concordam parcialmente (15%) e um discorda parcialmente (4%);
5. Desenvolver um saber integrando conhecimentos de diferentes áreas: 22 concordam totalmente (85%) e quatro concordam parcialmente (15%);
6. Trabalhar o conteúdo teórico relacionado com a prática: 23 docentes concordam totalmente (86%), dois concordam parcialmente (8%) e um discorda plenamente (4%);
7. Desenvolver a criatividade do aluno: 23 concordam totalmente (88%) e três concordam parcialmente (12%);

8. Atentar às demandas do mercado: quatro concordam totalmente (15%), 13 concordam parcialmente (50%), cinco discordam plenamente (19%) e quatro discordam parcialmente (15%);
9. Priorizar as necessidades sociais: dez entrevistados concordam totalmente (38%), 13 concordam parcialmente (50%), um discorda plenamente (4%) e dois discordam parcialmente (8%);
10. Desenvolver a capacidade de buscar, selecionar e relacionar informações: 24 concordam totalmente (92%), um concorda parcialmente (4%) e um discorda plenamente (4%);
11. Organizar disciplinas de forma linear e sequenciada: dois concordam totalmente (8%), dez concordam parcialmente (38%), um não tem opinião sobre o assunto (4%), dez discordam plenamente (38%) e três discordam parcialmente (12%);
12. Superar a fragmentação do conhecimento na organização: 21 concordam totalmente (81%) e cinco concordam parcialmente (19%);
13. Enfatizar uma formação pragmática visando à atuação profissional: dois concordam totalmente (8%), 12 concordam parcialmente (46%), cinco discordam plenamente (19%) e sete discordam parcialmente (27%);
14. Enfatizar o trabalho colaborativo: 17 concordam totalmente (65%), oito concordam parcialmente (31%) e um discorda parcialmente (4%);
15. Priorizar a dimensão ética na formação profissional: 24 docentes concordam totalmente (92%) e dois concordam parcialmente (8%);
16. Priorizar a dimensão técnica na formação profissional: quatro concordam totalmente (15%), dez concordam parcialmente (38%), quatro discordam plenamente (15%) e oito discordam parcialmente (31%);
17. Contribuir para o autoconhecimento (das características e potencialidades pessoais): 21 concordam totalmente (81%), quatro concordam parcialmente (15%) e um discorda parcialmente (4%);
18. Desenvolver o pensamento investigativo: 23 concordam totalmente (88%) e três concordam parcialmente (12%);
19. Garantir a interdisciplinaridade entre os conteúdos trabalhados: 22 docentes concordam totalmente (85%) e quatro concordam parcialmente (15%);
20. Desenvolver o espírito de solidariedade: 21 concordam totalmente (81%), três concordam parcialmente (12%), um discorda plenamente (4%) e um discorda parcialmente (4%);
21. Desenvolver o espírito competitivo: três concordam totalmente (12%), seis concordam parcialmente (23%), um não tem opinião formada (4%), nove discordam plenamente (35%) e sete discordam parcialmente (27%);
22. Preparar com uma visão exclusiva para o mercado: cinco concordam totalmente (19%), quatro concordam parcialmente (15%), 12 discordam plenamente (representando 45%) e cinco discordam parcialmente (19%);
23. Enfatizar uma formação mais geral e ampla: 11 concordam totalmente (42%), 12 concordam parcialmente (46%), dois discordam plenamente (8%) e um discorda parcialmente (4%);
24. Incentivar a autonomia na busca de conhecimentos: 24 concordam totalmente (92%) e dois concordam parcialmente (8%);
25. Desenvolver uma formação geral que seja a base da formação específica: 17 concordam totalmente (65%), sete concordam parcialmente (27%), um discorda plenamente (4%) e um discorda parcialmente (4%);
26. Concentrar-se na formação especializada: quatro concordam totalmente (15%), 14 concordam parcialmente (54%), três discordam plenamente (12%) e cinco discordam parcialmente (19%);

27. Buscar solucionar os problemas sociais e humanos: 20 concordam totalmente (77%), quatro concordam parcialmente (15%) e dois discordam plenamente (8%);
28. Visar apenas ao desenvolvimento técnico e profissional: três concordam totalmente (15%), cinco concordam parcialmente (19%), um não tem opinião sobre o assunto (4%), 12 discordam plenamente (46%) e cinco discordam parcialmente (19%);
29. Desenvolver apenas as disciplinas de valor utilitarista: dois concordam totalmente (8%), quatro concordam parcialmente (15%), 15 discordam plenamente (58%) e cinco discordam parcialmente (19%);
30. Dar prioridade para o treinamento profissional: dois docentes concordam totalmente (8%), dez concordam parcialmente (38%), dez discordam plenamente (38%) e quatro discordam parcialmente (15%);
31. Dar mais cultura geral e menos treinamento técnico-profissional: quatro concordam totalmente (15%), 15 concordam parcialmente (58%), quatro discordam plenamente (15%) e três discordam parcialmente (12%);
32. Desenvolver os aspectos afetivo-emocionais: 18 concordam totalmente (69%), cinco concordam parcialmente (19%) e três discordam parcialmente (31%);
33. Desenvolver argumentação e julgamentos embasados cientificamente: 23 concordam totalmente (88%) e três concordam parcialmente (12%);
34. Desenvolver atitudes que favoreçam o trabalho em equipe multidisciplinar: 22 concordam totalmente (85%) e quatro concordam parcialmente (15%);
35. Desenvolver a capacidade de se comunicar: 23 concordam totalmente (88%) e três concordam parcialmente (12%);
36. Capacitar para resolver os problemas com visão técnica: dois concordam totalmente (8%), seis concordam parcialmente (23%), dez discordam plenamente (38%) e oito discordam parcialmente (31%);
37. Capacitar para resolver os problemas com visão social: 15 concordam totalmente (58%), nove concordam parcialmente (35%), um discorda plenamente (4%) e um discorda parcialmente (4%);
38. Orientar as pesquisas científicas para que tenham mais valor social: 21 concordam totalmente (81%) e cinco concordam parcialmente (19%);
39. Orientar as pesquisas para que tenham mais valor para o mercado: sete concordam totalmente (27%), 11 concordam parcialmente (42%), cinco discordam plenamente (19%) e três discordam parcialmente (12%);
40. Desenvolver apenas o conhecimento específico da área: um concorda totalmente (4%), três concordam parcialmente (12%), um não tem opinião formada (4%), 14 discordam plenamente (54%) e sete discordam parcialmente (27%);
41. Desenvolver a capacidade de analisar os mais diversos aspectos de uma situação-problema: 24 concordam totalmente (92%), um concorda parcialmente (4%) e um discorda plenamente (4%);
42. Conscientizar sobre os impactos da atuação de sua área profissional no meio ambiente: 19 concordam totalmente (73%), cinco concordam parcialmente (19%) e dois discordam parcialmente (8%);
43. Trabalhar inovações tecnológicas para o mercado: 15 entrevistados concordam totalmente (58%), sete concordam parcialmente (27%), dois discordam plenamente (8%) e oito discordam parcialmente (8%).

Os principais comentários feitos pelos docentes ao responderem à pesquisa foram: “Pesquisa importante”; “Ano de conclusão antes de 2009”; “Questionário muito interessante”; “Boa pesquisa, o currículo deve primordialmente ser revisto, repensado e condicionado a uma vida mais ‘humana’”.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa levanta que as políticas e práticas pertinentes à formação do professor para educação básica necessitam urgente de uma reforma, considerando-se as profundas mudanças da sociedade.

Pereira (1999) apresenta alguns modelos de formação docente e discute as características de cada uma, como o modelo da racionalidade técnica, que o professor é visto como um técnico que aplica as regras que derivam do conhecimento científico e do conhecimento pedagógico. Conforme o autor, esse modelo “mostra-se inadequado à realidade da prática profissional docente” (PEREIRA, 1999, p. 112), sendo o mais identificado em cursos de Licenciaturas em instituições particulares e faculdades isoladas.

Outro modelo é o de racionalidade prática, em que o professor é considerado um profissional autônomo, que decide e cria suas próprias ações pedagógicas. Esse modelo considera que a prática não é o *locus* da aplicação de um conhecimento científico e pedagógico, mas um espaço para reflexão e criação.

Pode-se, nesse sentido, propor um terceiro modelo, no qual a prática é entendida como eixo para a preparação do professor. Mas expõe que esse modelo também possui várias fragilidades, como o cuidado no planejamento e na intencionalidade das atividades e cargas horárias dessas práticas, ou o descuido com o embasamento teórico na formação.

Neste estudo, a inserção da discussão sobre o Estado é necessária, pois, como apresentado, ele exerce diretamente funções econômicas e ideológicas. Diante do explanado, é perceptível que vivemos em uma sociedade regulada e praticamente sem classes, pois o Estado é um representante manipulado da classe dominante. Na situação atual posta, o capital monopoliza a cultura, ciência, arte, Universidade, intelectuais, pesquisa, sendo que o cenário deveria ser contrário: a Universidade revolucionária e independente.

A Universidade tem por papel ético poder construir conhecimentos que possibilitem uma discussão entre as estruturas e setores, e que contribua com conhecimentos independentes e não influenciados, sem tendências de mercado ou interesses. Assim, “as investigações das políticas educacionais não podem ser dissociadas do estudo sobre o Estado”. (ALMEIDA, 2015, p. 39)

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. **Políticas de Educação e Estado Avaliador na América Latina: uma análise para além das avaliações externas**. Madrid: REICE - Revista Ibero Americana sobre Calidad, Eficacia y Cambio em Educación, v.11, n.4, p. 77-91, out. 2013. disponível em: <<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol11num4/art5.pdf>> Acesso em: 24 de ago. 2015.

ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de; TELLO, Cesar. **Estudos Epistemológicos no campo da pesquisa em Política Educacional**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013.

BRASIL. **Lei 9.939/96 promulgada em 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. Campinas: Unicamp - **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100 Especial, p. 1203-1230, out. 2007. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2628100.pdf](http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2628100.pdf)> Acesso em: 29 de nov. 2015.



## SITES

UNOESC. Disponível em: <http://www.unoesc.edu.br/noticias/single/nova-turma-da-uniti-tem-inicio-em-capinzal> Acesso em: 28 de novembro de 2015

UNOESC. Disponível em: <http://www.unoesc.edu.br/unoesc/conheca-unoesc-single/capinzal> Acesso em: 28 de novembro de 2015

UNOESC. Disponível em: <http://www.unoesc.edu.br/unoesc/conheca-unoesc-single/campos-novos> Acesso em: 28 de novembro de 2015

UNOESC. PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA LICENCIATURA. 2011.

